

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Andrea de Macena Freitas Rosa

MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA E MULTILETRAMENTOS:
a produção de *fanfiction* na aula de Língua Portuguesa

Rio de Janeiro
2022



Andrea de Macena Freitas Rosa

MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA E MULTILETRAMENTOS:
a produção de *fanfiction* na aula de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R788 Rosa, Andrea de Macena Freitas

Motivação para a escrita e multiletramentos: a produção de fanfiction na aula de língua portuguesa / Andrea de Macena Freitas Rosa. - Rio de Janeiro, 2022.

81 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Jorge Luiz Marques de Moraes.

1. Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) - Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Letramento. 4. Fan fiction. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 469

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Andrea de Macena Freitas Rosa

MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA E MULTILETRAMENTOS:
a produção de *fanfiction* na aula de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica

Aprovado em: 02/05/2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes (Orientador)
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Elisabete da Silva Barbosa
PPGELS - UNEB

Profa. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II

Titulação e nome do quarto membro da banca
Instituição a que pertence

Rio de Janeiro
2022

Dedico este trabalho a três pessoas fundamentais em minha vida que me mostraram o amor em diversas faces: meus pais, Pedro e Josefa, e a meu filho, Pedro Henrique.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo esteio, em meio a tantas tribulações nessa caminhada.

A Pedro e Josefa, meus pais, por todo amor, incentivo e confiança depositados em mim.

A Felipe, companheiro de tantos momentos, cooperou para que eu prosseguisse nos estudos do curso do Mestrado.

A Pedro Henrique pelos carinhos e abraços durante nos momentos de dificuldade. Eu te amo, meu filho!

A Paulo e à Ana Cristina, meus irmãos, por me encorajarem nesse desafio.

À minha irmã Ana Claudia. Nossas vidas também se cruzaram no percurso acadêmico. Agradeço por ouvir minhas angústias e comemorar as conquistas nesse caminhar.

A meu orientador Jorge Luiz por todo apoio, disponibilidade e contribuição para a realização deste trabalho.

A meus colegas do curso de Mestrado da turma 2019, em especial Alessandra e Marcia, pelo estímulo constante que me impulsionou a finalizar esta pesquisa.

Por fim, a todos alunos, do passado e do presente, que tanto me ensinam com suas experiências e me motivam a aprender cada vez mais.

RESUMO

ROSA, Andrea de Macena Freitas. MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA E MULTILETRAMENTOS: a produção de *fanfiction* na aula de Língua Portuguesa. 2021. Dissertação de Mestrado – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

A escrita é uma prática social que ajuda a promover a comunicação por meio da interação entre os indivíduos. Os alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, devem ser preparados para a escrita através de práticas reais e experiências significativas. Observa-se que há estudantes desmotivados, por razões diversas, diante de atividades de produção textual na sala de aula. Entretanto, há jovens que estão motivados em produzir textos em ambiente extraescolar, influenciados pelo contexto cultural e pelas formas de interação promovidas pela Web 2.0. Além disso, o avanço dos equipamentos digitais proporciona aos indivíduos com acessibilidade digital produzir, editar, criar textos e publicá-los na internet para leitores diversos. Nesse contexto, é importante convocar o conceito de multiletramentos e observar de que modo este pode contribuir para motivar a prática de escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, foi eleito nesta pesquisa o gênero textual *fanfiction*, por ter um apelo ao público jovem fora do ambiente escolar. A pesquisa apoia-se nos estudos de escrita em uma perspectiva interacionista de Koch & Elias (2014), Antunes (2009) e Marcuschi (2012), o estudo de gêneros textuais de Bakhtin (1997) e os multiletramentos de acordo com Rojo (2019). A metodologia de pesquisa é do tipo bibliográfica, analítica e interpretativa apoiada por Gil (2010) e de caráter aplicável para uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. Para isso, vinte trabalhos acadêmicos, que apresentam como tema a escrita de *fanfiction* em uma perspectiva de multiletramentos, foram selecionados para identificar aspectos relevantes. Os resultados mostram que a prática de escrita do gênero *fanfic* revela-se um agente motivador para a escrita, já que articula diversos aspectos relacionados a alunos e professor e uma proposta de intervenção que reflita tais mudanças de atuação.

Palavras-chave: escrita; multiletramentos; fanfiction.

ABSTRACT

ROSA, Andrea de Macena Freitas. MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA E MULTILETRAMENTOS: a produção de *fanfiction* na aula de Língua Portuguesa. 2021. Dissertação de Mestrado – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

Writing is a social practice that helps to promote communication through interaction between individuals. Students, during the Portuguese Language classes, must be prepared for writing through real practices and meaningful experiences. It is observed that there are students who are unmotivated, for various reasons, when faced with written production activities in the classroom. However, there are young people who are motivated to produce texts in an out-of-school environment, influenced by the cultural context and forms of interaction promoted by Web 2.0. In addition, the advance of digital equipment allows individuals with digital access to produce, edit, create texts, and publish them on the internet for different readers. In this context, it is important to recall the concept of multiliteracies and observe how it can contribute to motivate the practice of writing in Portuguese language classes. For this reason, the textual genre *fanfiction* was chosen in this research, as it appeals to young people outside the school environment. The research is based on writing studies from an interactionist perspective by Koch & Elias (2014), Antunes (2009) and Marcuschi (2012), the study of textual genres by Bakhtin (1997) and multiliteracies according to Rojo (2019). The type of research methodology is the bibliographic, analytical, and interpretative type supported by Gil (2010) and applicable to a seventh-grade class of elementary school. For this purpose, twenty pieces of academic work, whose theme is the writing of *fanfiction* in a multiliteracies perspective, were selected. The aim is to identify the strategies used by researchers to promote the practice of written production among students.

Key words: writing; multiliteracy; *fanfiction*.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Tela de apresentação do site <i>+Fiction</i>	32
Imagem 2: Tela inicial do site <i>Spirit Fanfics e Histórias</i>	33
Imagem 3: <i>Blog Wonderland</i>	59
Imagem 4: Tela inicial do blog CP2 – <i>Fan Fictions</i> – Histórias de amor.....	61
Imagem 5: Página inicial do blog <i>Escrevendo na net</i>	62
Imagem 6: Capa do site <i>Fanfic Fire Nine</i>	63
Imagem 7: Capa do blog <i>Fanfics</i> na escola.....	65
Imagem 8: Capa do grupo particular da rede social <i>Facebook</i>	66
Imagem 9: Capa da plataforma <i>Educfanfiction</i>	67
Imagem 10: Capa do site <i>Wattpad</i>	68
Imagem 11: Capa do Produto Educacional.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A ESCRITA: TECER ALÉM DAS PALAVRAS.....	21
2.1 Motivação para a escrita.....	21
2.2 Escrita como atividade interativa e processual.....	24
2.3 <i>Fanfiction</i>: tecendo entre a paixão e a frustração.....	30
3 MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE DIZER	38
4 A COLCHA DE RETALHOS.....	42
4.1 Tipo de .uisa.....	4.2
4.2 O aluno.....	44
4.3 O professor.....	51
4.4 A proposta de intervenção.....	54
4.4.1 A multiculturalidade e a multidiversidade	54
4.4.2 O uso dos recursos digitais	57
5 DE TELA EM TELA: UMA AVENTURA NA <i>FANFIC</i>	72
5.1 Objetivos.....	72
5.2 Descrição do Produto Educacional.....	72
5.3 A sequência didática.....	74
5.4 Aplicação na sala de aula.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

Cresci entre tecidos, linhas e agulhas. Minha mãe costurava em casa para aumentar a renda familiar e, assim, conciliar com os afazeres domésticos e cuidados com a família. Uma de minhas brincadeiras favoritas era aproveitar os retalhos para vestir minhas bonecas. Com o tempo, passei a ajudá-la com a compra do material., fazendo entregas e facilitando o trabalho. Ela recebia muitos elogios de suas clientes, que também me diziam para seguir a mesma atividade. No entanto, as ferramentas que despontavam meu interesse eram outras.

A costura é uma atividade que envolve ideia, criatividade e ação. A partir de uma ideia, é possível fazer de um corte de tecido, uma peça de vestuário, por exemplo. Para isso, há um processo de elaboração: corta, alinhava, prova, ajusta, costura até que a peça pronta. Assim também é a escrita.

A escrita como produção de textos é uma atividade processual. É preciso vencer etapas para que o produto, no caso, o texto fique pronto. Tem-se uma ideia, elabora no pensamento, rascunha, apaga, escreve, risca. Lê e relê. Volta a riscar, reescrever, apagar, reescrever até que o autor esteja em contentamento em relação à sua criação, o texto. Tal processo pode ter mais ou menos cuidado, pois dependerá a que propósito o texto se destinará.

Sempre tive interesse pela escrita. Era uma atividade que estava em meu cotidiano, seja nas aulas da escola, seja em meu tempo sozinha, seja para me comunicar com parentes distantes, seja na companhia de amigos. Lembro-me de uma brincadeira que fazia com um grupo de amigos e era conhecida como “banca”. A turma combinava um dia para vender produtos como uma banca de jornal oferecia como revistas, jornais e passatempos. Entretanto, os produtos eram feitos por nós com uma certa antecedência. A criatividade do grupo permitiu criar histórias em quadrinhos com personagens inspirados na própria turma, passatempos com atividades que do nosso interesse e jornais com informações sobre a turma e o bairro.

Já adolescente, o interesse mudou de foco. De uma brincadeira, a escrita tornou-se uma aliada para o contato. Era o tempo de ostentar agendas quase que abertas de tantas fotos, lembranças diversas, recados de amigos e a escrita dos relatos de um cotidiano, e de diários que fechados escondiam os segredos e inseguranças de uma menina.

A escrita está no cotidiano do indivíduo devido a relações sociais e comunicativas que se fazem pela leitura e produção de textos dos mais diversos gêneros em nossa sociedade. É

uma atividade que articula diversos aspectos: linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais. Na realidade brasileira, a escola, em especial a disciplina Língua Portuguesa, tem a responsabilidade de orientar e preparar o estudante à escrita legítima por meio de experiências significativas.

Geraldi (2014, p. 128) comenta sobre vocação da escola, em uma perspectiva tradicional, mantém “a velha história de preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida”. O aluno produz textos, mas em situações de escrita artificial. As propostas são simulações que têm por objetivo preparar o indivíduo para práticas futuras.

Em minha prática docente, tenho percebido resistência e desmotivação para a escrita como produção textual por parte de alguns alunos. Há aqueles que, em determinadas situações, apropriam-se do senso comum de se acreditar em mitos como “precisar estar inspirado para escrever”, “escrever é dom”, “é necessário saber toda a gramática para escrever bem”, entre outros, para a produção de textos. Tais falas ecoam na escola e tornam a prática da escrita uma atividade que gera desestímulo e angústia em estudantes da Educação Básica.

Bernardo (1985, p.12) procura desmistificar tais expressões. Para ele, não é pré-requisito para se tornar um escritor, ser um bom leitor. Ler poderá tornar o indivíduo um bom leitor. Isso ocorre porque a escrita ativa mecanismos distintos dos que são mobilizados na leitura. A escrita também não é dom, ou seja, algo que somente alguns seres privilegiados por uma inspiração seriam agraciados.

É válido mencionar que há ainda aqueles que dominam a técnica, isso é, os mecanismos da escrita, mas se sentem angustiados diante de uma atividade de produção textual. É o chamado “paradoxo da apreensão da escrita” (MADIGAN; LINTON; JOHNSON, 1996 apud BOSCOLO; HIDI, 2007, p. 7).

Percebo também a frustração, por parte de alguns professores, de receberem textos sem um cuidado com a escrita, pois os alunos querem logo cumprir com a atividade. Geraldi (2014, p. 64) comenta que é comum o aluno não reler seu texto e observar as anotações feitas pelo docente. O texto, em muitos casos, tem como destino a lata de lixo. É preciso, portanto, motivar o aluno à prática de escrita significativa nas aulas de Língua Portuguesa.

Motivação é uma palavra de origem latina, que significa mover. É aquilo que leva o indivíduo a atingir um determinado objetivo. Marchesi (2010, p.130) comenta que, em uma perspectiva tradicional da Psicologia, aceita-se que a motivação é uma característica própria

da pessoa e se preserva ao longo da vida. Nessa visão, ser ou não um sujeito motivado depende exclusivamente de si e, por isso, o indivíduo seria culpado pela sua falta de motivação.

O referido autor também comenta que, atualmente, há concepções que atribuem a outros fatores que, além do sujeito, colaboram para a motivação ou desmotivação em determinada tarefa como, por exemplo, o contexto. Tapia completa que a motivação, em ambiente escolar, é o resultado da interação entre as características pessoais do estudante e do contexto em que está inserido. Essa relação é dinâmica e sofre alterações ao longo da realização de uma tarefa, conforme a percepção do aluno frente a uma determinada atividade ou do contexto. (TAPIA; ALONSO, 2015, p.15).

Diversos fatores concorrem para a desmotivação na aprendizagem. Muitos estudantes convivem com problemas de ordem diversa (familiares, sociais, econômicos), que podem desmotivar o estudo à aprendizagem (MARCHESI, 2010, p.130). Nesses casos, é primordial a intervenção de outros profissionais, a fim de providenciar o acolhimento e auxílio necessários ao estudante

Alonso mostra que há profissionais desmotivados em suas práticas docentes devido à desvalorização da profissão. Isso se deve em parte aos baixos salários, à falta de oportunidade para formação continuada, à escassez de material pedagógico, à dificuldade de acesso à tecnologia digital etc. (TAPIA; ALONSO, 2015, p.88). É preciso que ações de profissionais ou órgãos competentes possam minimizar esse sentimento a fim de garantir segurança aos professores.

Em sua pesquisa, Basto (2018) concluiu que há uma relação entre aprendizagem e motivação, uma vez que o assunto abordado na aula não estimula o aluno de forma considerável, a aprendizagem fica comprometida. A escola não se omitir nesses casos e deve oportunizar um contexto que beneficie a leitura e a escrita.

Tratando especificamente da escrita, Oldfather e Shanahan (2007, p.261) enumeram diversos aspectos relacionados ao contexto cultural escolar que contribuem para a desmotivação nessa prática. Dentre eles, destacam-se as tarefas de escrita que visam somente a avaliação. Essas atividades, em geral, atendem somente às expectativas do professor: sobrevalorizam a gramática normativa, são restritas às escolhas temáticas dos docentes e pressupõem uma produção elaborada cartesianamente, com estudantes distribuídos em filas na

sala de aula, permitindo pouca ou nenhuma interação entre eles (em alguns casos mais extremos, a comunicação durante a produção textual é julgada como “cola”). Além disso, as autoras mencionam também a falta de sentido para o aluno na proposta de escrita.

É necessário, portanto, valorizar a motivação na prática da escrita. É importante que o estudante esteja desperto ou se desperte para a escrita, pois para Bernardo (1985, p. 6) “o ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo.” É preciso motivar-se para a prática da escrita. O professor, um dos atores no processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel importante nessa fundamental tarefa em promover a motivação para a escrita em ambiente escolar, por meio de práticas que façam sentido ao discente.

A motivação, no entanto, não deve se restringir somente a uma atividade anterior à ação. É preciso que o estímulo esteja presente em todo o processo, como aponta Paulo Freire: “A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar.” (FREIRE; SHOR, 1987, p.17).

É notório elucidar que a pesquisa não está alheia a situações que contribuem para a desmotivação da aprendizagem, e conseqüentemente, da escrita. Também não há intenção de aprofundar o tema motivação, por pertencer ao estudo de uma outra área do conhecimento, a Psicologia, distinta de minha área de formação. Desse modo, o tema deve ser tratado por profissionais competentes, mas foi relevante trazê-lo para contextualizar a pesquisa.

O docente deve atentar para importância do hábito de produção textual em ambiente escolar e sensibilizar-se pelas dificuldades encontradas nessa prática. Para isso, é preciso elaborar atividades com determinadas estratégias que possam estimular e envolver os estudantes para a proficiência da escrita. É necessário que o texto escrito faça sentido para o aluno-autor. Nessa perspectiva, é importante valer-se do conceito de letramento.

Letramento é uma palavra traduzida do inglês *literacy* que surgiu em meados dos anos 80 em uma publicação de Mary Kato. Para Magda Soares o “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

Nessa ótica, não cabe apenas ser alfabetizado, ou seja, saber codificar/escrever e decodificar/ler um texto. É necessário saber utilizar a leitura e a escrita adequadamente em

práticas sociais. O que está escrito deve ser significativo para quem escreve e para quem lê (SOARES, 2009, p. 40).

Diante do contexto atual, é possível expandir o conceito de letramento a multiletramentos. Segundo Rojo, a pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de um manifesto elaborado por pesquisadores do Grupo de Nova Londres (doravante GNL), Estados Unidos, realizado em 1996. Nesse manifesto, o grupo percebeu que, diante das mudanças provocadas pela globalização e pelo avanço tecnológico digital, era preciso que a escola adaptasse seus currículos ao novo contexto da multiculturalidade e da multimodalidade. Entende-se por multiculturalidade a diversidade de práticas culturais. Já a multimodalidade está relacionada à pluralidade de significados dos textos em circulação na sociedade com uso das linguagens verbal ou não verbal (ROJO; MOURA, 2019, p.11-13).

Os avanços tecnológicos e a maior facilidade em adquirir aparelhos com acesso à internet contribuíram para a aquisição da população aos recursos digitais. As ferramentas da Web 2.0, que surgiram em meados dos anos 2000, mudaram a dinâmica da internet ao permitir que pessoas comuns pudessem criar e disponibilizar conteúdos, além de interagir com demais usuários. Essa prática deve ser, quando possível, valorizada e incentivada pela escola. A utilização adequada desses recursos pode ser aliada do professor de Língua Portuguesa, a fim de tornar a produção textual mais dinâmica, motivadora e significativa a seus alunos.

Se, por um lado, há jovens desmotivados para a produção escrita na sala de aula, por outro, há aqueles que desenvolvem a prática da escrita em ambiente extraescolar e publicam suas produções em *sites* e *blogs* para leitura em busca de outros leitores. O docente pode lançar mão dos conhecimentos prévios de seus discentes e do contexto em que estão inseridos. É ainda aconselhável dedicar-se ao trabalho com gêneros cuja aceitação pelos jovens fora do ambiente escolar é notória.

As práticas de linguagem contemporânea acompanham as mudanças tecnológicas e passam a englobar novos gêneros, formas de produzir, de disponibilizar e de interagir. Nesse cenário, surgem diversos gêneros e outros são adaptados para essa nova realidade, como é o caso da *fanfiction*.

O termo *Fanfiction*, traduzido literalmente do Inglês, é a “ficção de fã”. É um gênero textual narrativo que emerge com o advento da Web 2.0, pois permite a interação entre autor e

leitor em *sites* específicos para a publicação. A *fanfiction* é uma retextualização de um produto midiático, como livros e filmes, realizada por fãs, a fim de promover inúmeras possibilidades de versões da obra original (VARGAS, 2015). Nesta pesquisa, optou-se pela escolha da *fanfiction* por ser um gênero que apresenta notável aceitação pelo público jovem e baseia-se na seleção de obras conforme o gosto de seus autores. Além disso, trata-se de um gênero que pode ser trabalhado na perspectiva dos multiletramentos, utilizando a modalidade escrita da língua.

Cabe ainda notar que é perceptível um interesse relevante por parte dos pesquisadores acerca do tema **multiletramentos**. Em uma consulta realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizada em maio de 2021, com o termo “multiletramentos” foram encontrados 662 resultados de pesquisas entre teses e dissertações realizadas em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Humanas e Linguagens. A pesquisa aqui em curso faz parte desse escopo e busca colaborar com a discussão acerca dos multiletramentos, em especial, na prática da escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para isso, realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, interpretativa e analítica a partir da seleção de vinte trabalhos entre artigos, teses e dissertações disponíveis em repositórios como o BDTD, o Banco de Dissertações e Teses da Capes e o Google Acadêmico. A consulta foi realizada no período entre os meses de março a maio de 2021, usando, inicialmente, as seguintes palavras-chave: escrita - multiletramentos – fanfiction como descritores.

No BDTD optou-se pela busca avançada para que pudesse colocar as palavras-chave separadamente. Apenas um resultado foi apresentado nesta consulta. No entanto, ao substituir o descritor escrita por produção textual, a consulta mostrou mais um resultado. Assim, dois trabalhos foram selecionados nesse banco de pesquisas.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a busca também foi realizada com as palavras-chave escrita-multiletramentos-fanfiction, mas com o operador booleano “AND” entre cada uma delas. Apenas dois resultados foram apresentados, sendo um deles a pesquisa de Aguiar (2016), já apontada na consulta no BDTD.

Uma nova pesquisa foi realizada nessa mesma plataforma, incluindo um termo sinônimo para o descritor escrita a fim de encontrar mais respostas. Dessa forma, acrescentou-

se o operador booleano “OR” e, em seguida o descritor produção textual, logo após o descritor escrita. Apresentaram-se três resultados, porém apenas um além dos já apresentados.

Em seguida, nova busca foi feita utilizando apenas os descritores “produção textual” OR “escrita” AND “fanfiction”, resultando 22 pesquisas. Desse total, duas já constavam na pesquisa anterior e, portanto, não se somaram ao número total. Foi preciso, portanto, realizar a leitura seletiva a fim de refinar a pesquisa observando as palavras-chave e o resumo de cada uma delas. Devido à exclusão do descritor “multiletramentos”, várias pesquisas apresentadas pertencem a outras áreas de conhecimento ou tratam o gênero fanfiction em uma outra abordagem. Assim, somente três pesquisas foram escolhidas para compor o quadro 1.

Na pesquisa realizada no Google Acadêmico, foram obtidos 147 resultados para as palavras-chave. Devido ao número expressivo, foi necessário delimitar a pesquisa a fim de atingir o número estabelecido para a seleção do material. Para isso, fez-se uma triagem entre as pesquisas encontradas por meio da leitura seletiva, utilizando os mesmos critérios para a seleção na CAPES, e foram escolhidos 15 trabalhos. Vale ressaltar que a pesquisa neste banco de dados apresenta resultados repetidos ou listas de comunicações realizadas em seminários.

Nesse sentido, selecionamos o quantitativo suficiente para completar o quadro conforme segue abaixo.

TABELA 1: Quantitativo dos resultados de trabalhos acadêmicos consultado em banco de dados

REPOSITÓRIO	RESULTADOS	LEITURA	SELECIONADOS
BDTD	2	2	2
CAPES	25	22	3
GOOGLE ACADÊMICO	147	115	15
TOTAL	152	119	20

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O critério de seleção das pesquisas foi realizar, inicialmente, uma leitura exploratória do resumo e das palavras-chave para a seleção de trabalhos que estavam de acordo com o tema apresentado para contribuir com a elaboração deste trabalho. Outro aspecto observado é se o trabalho apresenta alguma prática de escrita na perspectiva dos multiletramentos,

especialmente na Educação Básica. Dessa forma, foram selecionados um total de 126 trabalhos.

Frente a um número expressivo de pesquisas encontradas e a um tempo limitado para a etapa, foi necessário delimitar, a princípio, o número de 20 pesquisas. Para isso, fez-se uma leitura seletiva com o intuito de selecionar trabalhos que possam, de fato, contribuir com esta pesquisa. Apresenta-se, no quadro a seguir, a relação das pesquisas selecionadas:

QUADRO 1: Trabalhos selecionados para a pesquisa bibliográfica

Título	Autor	Tipo	Ano	Palavras-Chave
Práticas de leituras literárias e produção textual: contos de Clarice Lispector no 9º. Ano	Gilmara Chaves Valentim Silva	M	2019	Letramento literário. Clarice Lispector. Contos. Fanfiction. Sequência didática.
O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência de leitura e produção de textos multimodais	Evimarcio Cunha Aguiar	M	2016	Contos fantásticos. Fictions. Círculo de Bakhtin. Multiletramentos. Hipermídia.
Fanfiction na sala de aula: uma proposta de leitura e escrita colaborativa no ensino fundamental	Edisângela Marim Basto	M	2018	Letramentos. Tecnologia digital. Fanfiction. Leitura e escrita.
Fanfiction e práticas de letramentos na internet	Elizabeth Conceição de Almeida Alves	M	2014	Letramentos. Fanfiction. Escrita.
O leitor imersivo das fanfics	Amaury Soares de Albuquerque Júnior e Andréa Francisca da Luz	A	2019	Leitor Imersivo, Multiletramentos, Fanfic.
Letramento digital, práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental: o gênero fanfic do consumo à produção	Cristiane de Mendonça Fontenele	M	2015	Letramento digital; produção de texto; escrita colaborativa; gênero fanfic; língua portuguesa.
Fanfiction: leitura e escrita na	Luciane de Paula e Raquel Santos	A	2020	Gêneros Discursivos. Cultura

era digital	Zandonadi			participativa. Multiletramentos.
Linguagem e tecnologia: práticas de leitura e escrita de fanfiction nos ambientes virtuais	Andréia Teixeira e Suzana dos Santos Gomes	A	2015	Linguagem, Tecnologia, Fanfiction.
Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude: diálogos possíveis	Melina Aparecida Custódio	M	2013	Aprendizagem; colaboratividade; culturas da juventude, novos letramentos; práticas colaborativas de escrita.
Educação para a emancipação na era digital: um estudo sobre as Fanfics como recurso pedagógico para a aprendizagem de leitura crítica e de escrita criativa no ensino médio	Meirylane Lopes da Silva	M	2019	Educação. Multiletramentos. Fanfic.
Juventude, gênero fanfiction e letramento digital: um estudo das práticas de leitura e escrita no Ensino Médio	Anderson Nunes Rocha	M	2019	Letramento Digital, Juventude, Fanfiction, Leitura e Escrita
Projeto <i>Fan fictions</i> – Histórias de Amor Práticas de escrita digital por alunos do Ensino Fundamental	Simone da Costa Lima Priscila Bezerra de Menezes	A	2017	Fan fictions. TDICs. Letramento digital. Letramento literário
Um retorno ao clássico “A ilha do tesouro”: uso de narrativa na produção de fanfiction	Andréia Teixeira Ana Carolina Correia Almeida	A	2020	Leitura e escrita; Gêneros digitais; Fanfic.
Produção textual de fanfics nas aulas de língua portuguesa: (im)possibilidades de inclusão digital	Wanda Maria Braga Cardoso	A	2019	Inclusão digital; Produção de Fanfics; Aulas de Língua Portuguesa
Repensando o Ensino de Língua Materna e Línguas Estrangeiras: Uma Proposta de Atividade a Partir de Fanfictions	Thayane Silva Campos	A	2016	Fanfiction; Agência; Leitura; Escrita
Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de um conto	Kátia Cristina de Oliveira Torres	M	2016	Letramento literário. Conto de suspense. Escrita. Fanfic

Reprodução textual: criando fanfics na sala de aula	Wlademyr de Menezes Alves	M	2018	Letramento; Fanfiction; Leitura; Escrita.
Projeto didático de fanfiction no Ensino Fundamental: desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita	Rosa Helena Gabriel Ângela Francine Fuza	M	2020	Gêneros Digitais. Projeto. Fanfiction. BNCC
Interação e construção colaborativa nas fanfictions: possibilidades de aprendizagens nas aulas de línguas	Ana Claudia Gauto de Sousa Sovernigo Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro	A	2020	Fanfiction, Interatividade, Construção colaborativa.
Os ficwrIters e a escrita no suporte digital: a constituição do escritor/leitor nas fanfics	Aline Maria Ferreira dos Santos	M	2015	Gêneros discursivos. Autoria. Fanfiction. Ficwriter. Letramento digital.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, a pesquisa procura responder a seguinte questão: “De que maneira a pedagogia dos multiletramentos contribui para motivar práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica?” Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e aplicável. Ela busca mobilizar aspectos da pedagogia dos multiletramentos que possam incentivar a produção textual no sétimo ano do Ensino Fundamental.

Para responder o questionamento explicitado no parágrafo acima, traça-se como objetivo geral discutir a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para promover o estímulo à produção escrita de alunos dos Anos Finais da Educação Básica. Os seguintes objetivos específicos foram delimitados: i. analisar a abordagem dos multiletramentos nas pesquisas selecionadas conforme critérios estabelecidos; ii. identificar estratégias pertinentes para o estímulo da escrita, em especial da *fanfiction*, na perspectiva dos multiletramentos, de acordo com as análises realizadas nas pesquisas; iii. elaborar um Produto Educacional para incentivar a escrita de uma fanfiction por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental na perspectiva dos multiletramentos.

Nesse sentido, este trabalho se justifica por aprofundar o estudo sobre a motivação para a escrita na aula de língua portuguesa, já que alguns alunos se sentem desestimulados em atividades de produção textual. Este trabalho apresenta um levantamento e análise de

trabalhos acadêmicos na perspectiva dos multiletramentos, uma vez que esta abordagem apresenta características que podem contribuir para o engajamento dos estudantes em práticas de escrita.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, será tratado o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002). O segundo capítulo traz a discussão acerca da escrita e gêneros textuais.

O terceiro capítulo será dedicado ao gênero *fanfiction*, apresentando as origens, as características e o percurso da escrita à publicação. O estudo de Vargas (2015) servirá como principal ponto de apoio teórico deste tomo.

O quarto capítulo apresenta a discussão sobre os multiletramentos, a concepção de texto e os ensinamentos sobre diversidade textual extraídos de Rojo (2019). O quinto capítulo apresentará a discussão a respeito das leituras realizadas nas pesquisas selecionadas, conforme estabelecido no percurso metodológico.

O sexto capítulo traz a apresentação do produto educacional com a proposta de intervenção didática para promover a escrita por meio do gênero *fanfiction* em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. Por fim, o sétimo capítulo será dedicado às considerações finais, seguido das referências

2 A ESCRITA: TECER ALÉM DAS PALAVRAS

Em sua primeira acepção, tecer é tramar, ou seja, fazer com que fios passem por entre a urdidura para que, entrelaçados, formem a teia do tecido. Assim também é a escrita como produção textual: é preciso que as diversas partes estejam unidas para juntas constituírem um texto significativo. Para isso, é necessária a ativação e a mobilização de diversos mecanismos que estão além do conhecimento propriamente da escrita em si.

Na primeira seção deste capítulo, aprofunda-se os comentários sobre motivação para escrita iniciados na introdução desta pesquisa. Em seguida, apresenta a escrita como uma atividade interativa, e processual. Para fins didáticos, abordaremos o processo por meio de uma sequência didática e o conceito de gêneros na visão bakhtiniana. O capítulo finda com a apresentação do gênero *fanfiction*. Além disso, sempre que necessário, há o diálogo com BNCC (2017) por se tratar de um documento normativo para a educação básica brasileira.

2.1 Motivação para a escrita

Para que o indivíduo alcance seu objetivo há fatores que podem estimular sua conquista. Isso também se reflete em práticas de escrita em que alguns alunos não estão interessados em atividades. Como não há estratégias específicas para estimular escrita utilizando-se dos aspectos da escrita em si, recorre-se a outras abordagens para estudo sobre motivação. Nesta pesquisa, elegeu-se a motivação para aprendizagem para compreensão sobre o estudo de motivação.

Fita (2015) enumera quatro classes para atuação humana e, conseqüentemente, para a aprendizagem: motivação intrínseca, motivação relacionada com a autoestima, motivação por afiliação e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca é aquela em que a atividade em si estimula o sujeito a superar os desafios que porventura surjam ao longo do caminho para alcançar o objetivo almejado. Ele ganha apoio em si mesmo cada vez que compreende um novo conceito ou técnica que lhe permitirão assimilar e aprofundar outros conceitos. Dessa forma, ele também avança no processo.

Já a motivação relacionada com a autoestima está relacionada com o afetivo. À medida que se obtém novos conceitos e avança na aprendizagem, o indivíduo tem uma resposta positiva, se sente mais seguro e forte para prosseguir na atividade. No entanto, se as

respostas forem negativas, ele poderá ser acometido baixa autoestima que pode comprometer seu desempenho.

A motivação por afiliação é aquela que está relacionada à valorização dada pelo outro em forma de elogio, de aplausos. A motivação extrínseca ocorre quando há estímulos externos como recompensas e prêmios.

Marchesi comenta que nos estudos mais recentes sobre motivação para aprendizagem, acrescenta-se o conceito de “metas” para que se possa compreender o objetivo do aluno em relação à tarefa a ser realizada, conceituando o termo brevemente. O autor informa que há duas “metas”: de aprendizagem e de execução. Ele aponta a distinção entre os alunos orientados para cada uma delas:

A diferenciação entre as diversas metas de aprendizagem levou a uma categorização amplamente aceitos alunos orientados para metas de aprendizagem e os alunos orientados para metas de execução. Os primeiros são os bons alunos procuram conhecer, aprender a melhorar. Seu principal interesse centra-se mais no processo de aprendizagem que vão desenvolver do que no resultado final. Entre os segundos, de clara orientação extrínseca, podem-se diferenciar dois tipos de metas: os alunos que buscam juízos positivos dos outros e aqueles alunos cujo objetivo principal evitar o fracasso. (MARCHESI, 2010, p. 131)

A aprendizagem apresenta diferenças conforme a meta estabelecida pelo estudante. Enquanto o aluno que apresenta a orientação voltada para aprendizagem terá seu conhecimento mais sólido, o orientado para execução, terá uma aprendizagem mais rasa e uma dependência de premiação. Há ainda aquele que busca evitar o fracasso escolar, ou seja, estabelece critérios para realizar as atividades a fim de evitar situações de conflito, angústia e medo. É o que Tapia (2015) chama de “preservar a própria imagem”. Dentre esse último grupo, há ainda o aluno que está totalmente desmotivado na realização de atividades, já que é atraído por outras atividades como relacionadas ao trabalho, aos colegas ou ainda de má conduta para reconhecimento de seus pares. (MARCHESI, 2010, p. 131)

Alunos com níveis de motivação diferentes podem integrar uma mesma turma. Além disso, é possível que a motivação para aprendizagem possa mudar a curto prazo como manter o foco em uma atividade assim como ao longo do percurso escolar. Tais manifestações também são percebidos em práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Alguns alunos demonstram desinteresse em atividades de produção textual por conceberem a ideia de

que não tenham capacidade suficiente ou ainda que a atividade apresentada não tenha sentido para eles.

Fita (2015) menciona que o docente necessita identificar quais causas levam alguns alunos a se sentirem desmotivados na aprendizagem. Marchesi (2010) aponta a falta de interesse, a falta de compreensão da tarefa, a ausência de interesse e de autonomia e o sentimento de incompetência como fatores que inibem o interesse dos alunos na aprendizagem.

A falta de compreensão é a primeira barreira que o aluno se depara ao realizar uma tarefa, pois pode não estar suficientemente clara ou além das possibilidades de realização dele. Assim, ele sente que o esforço empregado na execução da atividade será em vão e, mesmo razões extrínsecas como o poder do professor ou a atitude da família são capazes de estimular a realização da atividade. Dessa forma, o estudante acaba desistindo da atividade. Isso também revela a falta de sentido que o trabalho traz a ele.

Outra situação em que a falta de sentido na atividade pode contribuir para não realizar a tarefa é a falta de interesse. Nela, o aluno não identifica relevância em se dedicar a alguns tópicos ou ao solucionar questões relacionadas à sua aprendizagem.

O terceiro fator apontado é a falta de autonomia do aluno que pode não se sentir participativo do processo de aprendizagem já que não é dada oportunidade para uma participação mais efetiva e a possibilidade de efetuar escolhas. Em decorrência desse fator, o estudante pode abandonar a tarefa proposta ou agir de forma hostil com o docente e os colegas da turma, gerando problemas de conduta.

Por fim, há o sentimento de incompetência. Trata-se de o aluno perceber que o empenho aplicado será em vão, já que ele se autoavalia com um ser incompetente ao realizar a tarefa proposta.

Os fatores descritos acima se restringem ao aluno e não levam em conta a atuação de professor e de outros fatores externos que podem comprometer a motivação para aprendizagem. Para esta pesquisa, no entanto, já são suficientes, pois comprovam que tais comportamentos também podem ocorrer em alguns estudantes diante de práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao tratar especificamente da produção escrita, Boscolo e Hidi (2007) reforçam a fala de Marchesi (2010), ao comentar que caso o aluno possa usufruir de algum proveito, como

alcançar notas altas para evitar problemas com a família ou obter aprovação no final do ano letivo visando o ingresso em curso superior, ele se sentirá estimulado a prosseguir com a atividade. No entanto, salientam que a desmotivação tende a aumentar, já que, por vezes, restringe-se a uma atividade programada com objetivo quase que exclusivo para a avaliação.

Diante de tantos fatores internos e externos que podem comprometer o engajamento dos alunos, é preciso que o professor reflita sua prática, especificamente em caso de produção escrita, bem aponta Fontenele

A primeira preocupação do professor na aula de produção textual não deve ser com os erros cometidos quando o aluno escreve e sim com o porquê do aluno não querer escrever e o como fazer para que ele queira. A partir daí pensar então em propostas que mudem essa realidade. Depois de motivados a gostar de escrever, os próprios alunos perceberão a necessidade de aperfeiçoar a sua escrita e buscarão o conhecimento de regras e recursos que o professor se esforça em ensinar e no geral eles não mostram interesse em aprender. (2015, p. 93-94)

Percebe-se que o professor, em alguns contextos, preocupa-se mais em aprimorar as habilidades de escrita, que são válidas e a escola tem compromisso nessa atividade, mas de nada valem caso o estudante não se sinta estimulado à produção textual.

Face ao exposto, o docente deve conhecer melhor o aluno, suas habilidades e seus interesses a fim de estimulá-lo com atividades que possam fazer sentido. Pesquisadores apoiam seus trabalhos em teorias diversas como a Teoria da Autorregulação da Aprendizagem de Albert Bandura e a Teoria da Autodeterminação de Edward L. Deci. Entretanto, esta pesquisa busca identificar agentes externos que motivem os alunos através da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

A escrita é uma atividade complexa em que o indivíduo necessita ativar diversos mecanismos. A seção seguinte trata da concepção de escrita adotada nesta pesquisa e de que forma pode-se desenvolver uma prática de produção textual em ambiente escolar.

2.2 Escrita como atividade interativa e processual

A escrita é uma prática social importante em nossa sociedade, pois é uma das formas de estabelecer comunicação e interação entre os indivíduos. Assim a concepção de linguagem correspondente é a interacionista. Nessa perspectiva, um evento comunicativo ocorre a partir

da interação dialógica entre os sujeitos ativos, autor e leitor, que elaboram mutuamente o sentido do texto.

Convém mencionar que a BNCC comenta, no componente Língua Portuguesa, pertencente à Área de Linguagens, a presença de quatro eixos relacionados a práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística. A escrita está no eixo produção de textos. Ademais, o texto é o elemento central no ensino de LP conforme já constava em documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

A atividade de escrita é complexa e demanda a articulação de elementos a fim de estabelecer sentido no texto, em especial, por parte do autor. Koch e Elias (2014, p. 36) comentam que há elementos fundamentais, conforme o objetivo traçado, para a construção textual como informar tempo e local, a escolha ideal do gênero e do suporte de veiculação.

Antunes parte da premissa que antes de escrever, o sujeito precisa ter um assunto a dizer, pois a escrita é “manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.” (2009, p. 45). Além disso, é preciso estabelecer o público-alvo ao qual se destina o texto para evitar que o professor seja o único leitor do texto. Ao defini-lo, o indivíduo faz as escolhas apropriadas tanto aos aspectos lexicais quanto ao nível de formalidade.(MARCUSCHI, 2012, p.78)

Dessa forma, é preciso também que o autor mobilize conhecimentos diversos guardados em sua memória, fruto de suas práticas e vivências, como linguístico, enciclopédico e de textos. (KOCH; ELIAS, 2014, p.36-37).

O conhecimento linguístico se refere ao domínio do código, das normas ortográficas e gramaticais e do vocabulário, adquiridos com a experiência em diversas situações sociais, inclusive as vivenciadas na escola. Já o conhecimento enciclopédico está relacionado à bagagem cultural do indivíduo, ou seja, o conhecimento sobre as coisas do mundo conquistado ao longo da vida. O conhecimento de texto é identificar o gênero textual mais adequado de acordo com a situação comunicativa. Além disso, cabe mencionar que, conforme a situação e o interlocutor, pode-se usar a linguagem mais ou menos formal. Isso será refletido, por exemplo, nas escolhas lexicais e gramaticais.

Escrever é uma atividade que extrapola a escrita propriamente dita, pois entende-se que há etapas a serem vencidas em uma produção textual. Nesse sentido, compreende-se a

escrita como uma atividade processual, cujas etapas apresentam um papel específico e são integradas entre si. Como autor e leitor, necessariamente, não estão juntos no processo, o autor pode construir e rever o texto para as devidas correções com a finalidade de estabelecer efetivamente a comunicação. Antunes (2009) definiu três etapas: planejamento, operação e revisão.

O planejamento é a fase inicial e tem por objetivo delimitar informações essenciais para organizar o texto como a distribuição das ideias, a seleção do gênero, os objetivos definidos e as preferências lexicais conforme o público leitor.

Nessa fase, é válido mencionar que segundo BNCC, a produção textual deve considerar a correlação entre reflexão e uso para definir as condições de produção de textos. Dessa forma, cabe nessa primeira parte da escrita, é preciso

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
- Analisar aspectos socio discursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BRASIL, 2017, p.77)

A etapa seguinte é dedicada à escrita propriamente dita seguindo as orientações do planejamento. A terceira etapa serve para a revisão textual. O autor deve reler seu texto e refletir se os objetivos traçados no planejamento foram de fato alcançados. Ademais, também deve observar aspectos como a coesão e a coerência, pois estas contribuem para o estabelecimento do sentido textual.

De acordo com a BNCC, a construção da textualidade deve considerar a relação entre as partes do texto que além dos aspectos composicionais e o gênero textual, é preciso atentar-se a seleção vocabular para evitar repetições e os mecanismos coesivos para facilitar a progressão do texto, e conseqüentemente, a compreensão dele. Além disso, deve se atentar para os aspectos gramaticais como ortografia, concordância e regência, desde que o texto demande o uso da variedade padrão da língua (BRASIL,2017, p. 77-78)

É preciso observar as condições acima mencionadas para que o texto seja claro para o leitor. Segundo Bernardo, o autor deve deixar para o leitor o prazer de ler e pensar sobre o texto e não um sacrifício de procurar entender o que se quis dizer (1985, p. 17).

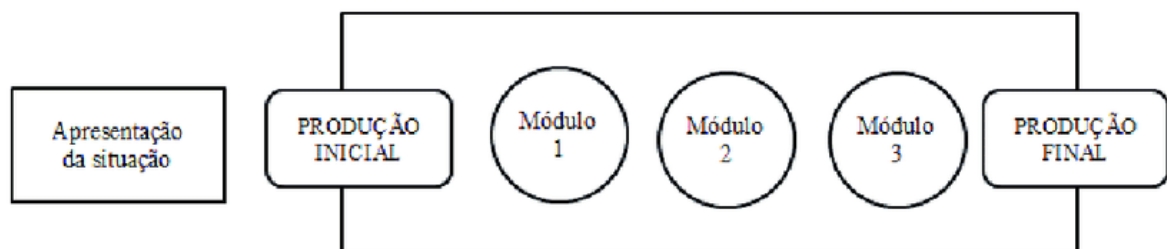
Em práticas escolares de escrita, o docente pode lançar mão de um processo metodológico para auxiliar no desenvolvimento de atividades a fim de produzir novos conhecimentos ou aperfeiçoar os já existentes. A BNCC comenta sobre a necessidade de elaborar um plano de estratégico dividido por partes a fim de

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 78)

O professor pode lançar mão de sequências didáticas para organizar a prática de escrita. Neste trabalho, optou-se pela sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para a produção escrita de textos nas modalidades oral ou escrita no ensino fundamental.

Segundo os autores, a sequência didática é um procedimento que possui “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (2011, p.82). O objetivo é conscientizar o aluno sobre as etapas do percurso para a produção escrita de um texto e, não de palavras soltas (MARCUSCHI, 2012, p.217) Para isso, estabeleceu-se uma proposta modular dividida em quatro partes representada no esquema abaixo:

FIGURA 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

A sequência inicia-se com *apresentação da situação*. Trata-se de uma etapa importante, pois os alunos devem estar cientes de todas as informações essenciais para a

escrita bem como os assuntos relacionados à aprendizagem da linguagem abordados na proposta. Assim torna-se possível atingir o objetivo traçado na *produção final*. Para isso, destacam-se dois propósitos a serem considerados, denominados de dimensões: a apresentação do problema definido e a preparação dos conteúdos dos textos.

A primeira dimensão é a apresentação do problema definido na proposta de escrita. Os autores comentam que o projeto de escrita deve ser o mais claro possível para a compreensão dos alunos. É preciso constar nela o gênero textual escolhido, o público-alvo, o meio de transmissão do texto e a forma com a qual os alunos se organizarão (individualmente ou em grupos).

Em relação à segunda dimensão, o professor deve atentar-se para o conhecimento sobre o gênero textual que os alunos conheçam. Caso seja um gênero textual que os alunos não conheçam ou tenham pouca familiaridade, é recomendável que haja atividades de pesquisa, escuta ou leitura de textos a fim de que estabeleçam contato com as produções. Marcuschi aconselha que esta tarefa seja realizada na aula com a orientação do professor (2012, p. 215) Estabelecendo uma relação com as etapas de escrita proposta por Antunes (2009), a apresentação inicial corresponde ao planejamento do texto.

A etapa seguinte é destinada à escrita propriamente dita, para os casos dos textos escritos. Ciente e munido de todas as informações necessárias para a escrita, o aluno elabora a primeira versão do texto na etapa *Primeira produção*. Trata-se de um rascunho com os primeiros informações sobre o texto. Com a primeira versão pronta, o professor deve fazer a leitura e observar as dificuldades apontadas e, se possível, elaborar atividades a fim de que os alunos possam solucionar os problemas apresentados nos *módulos*.

Os *módulos* são estágios para o aperfeiçoamento do rascunho inicial à produção final. É uma etapa que exige do professor. Não é possível estabelecer uma quantidade exata de módulos, já que dependem dos problemas apresentados nas produções dos alunos, que variam para cada atividade proposta. Para auxiliar os docentes na identificação de problemas em busca de soluções, os autores comentam que, nessa etapa, é preciso decompor o texto em algumas partes a fim de tratar alguns problemas, para depois voltar ao inicial. Vale ressaltar que a revisão textual deve ser realizada sempre que necessário nessa etapa.

Por fim, a *Produção final*. Trata-se de uma etapa centrada no aluno, pois ele deverá colocar em prática todas as orientações vistas nos módulos para o aprimoramento seu texto. É

também um momento oportuno para o professor fazer avaliação que pode ser formativa e aferir a progressão do aluno em produção textual.

Marchuschi (2012) faz algumas considerações a respeito do uso da proposta de sequência didática descrita acima. Concebe que a atividade de escrita é recorrente em diversas situações da vida e deve ser feita para alguém com um propósito determinado. Promove a produção de textos dos gêneros textuais e esclarece ao aluno que se trata de uma atividade processual. Orienta o estudante na realização do trabalho, pois desenvolve a escrita em situações reais de uso. Nos módulos, o professor acompanha a elaboração do texto e pode intervir para auxiliar na resolução de problemas específicos. Assim, o texto é revisado, refeito e aprimorado a fim de evitar frustrações no decorrer da tarefa e a versão final apresentada é fruto dessas ações.

Percebe-se, portanto, que a escrita é uma atividade composta por diversos mecanismos mobilizados para a composição de um texto. Um dos aspectos fundamentais é a seleção do gênero textual, tanto que a proposta de sequência didática tem como base o gênero textual, assunto da próxima seção.

No processo de escrita, uma das escolhas que o autor deve fazer é estabelecer um conhecimento de texto para que possa emitir um assunto adequadamente. Ele deve identificar o melhor modelo que se encaixa para uma determinada função social. Esse modelo é conhecido como gênero textual. O conceito de gênero textual tem sua origem no conceito de gênero do discurso bakhtiniana.

Segundo Bakhtin (2002), a atividade humana está relacionada ao uso de linguagem. Essa relação é concretizada por meio de enunciados orais ou escritos que se apresentam relativamente de forma estável. O tema, o estilo e a estrutura composicional são os três aspectos que compõem o gênero.

Como não é possível mensurar a quantidade de atividades humanas existentes, que se adaptam de acordo com o tempo histórico e a necessidade do ser, também não se pode determinar a medida dos gêneros do discurso.

Bakhtin destaca a função importante desempenhada pelo leitor/ouvinte em um enunciado. Segundo ele, todo enunciado é produzido pensando no destinatário que desempenha um papel ativo na comunicação verbal, pois espera que possa compreender o

enunciado. Assim, a relação existente entre os interlocutores, autor e leitor/ouvinte, em um enunciado é dialógica.

2.3 *Fanfiction*: tecendo entre a paixão e a frustração

O título desta seção remete a uma fala de Jenkins (2015), criador do conceito de cultura de convergência, ao comentar sobre *fandom*. Aqui, há a apropriação das palavras e a extensão do sentido aos estudos de *fanfiction*, pois o conteúdo de mídia exerce uma fascinação no indivíduo a ponto de desejá-lo. No entanto, em certa medida pode causar alguma frustração que estimula o fã à reescrita (2015, p. 247).

O conceito de cultura de convergência abarca um aspecto importante para esta pesquisa: a cultura de participação. Através dela, o consumidor acompanha as obras de referência, participando e interferindo nelas nas diferentes mídias. Nesse sentido, a internet é uma importante ferramenta para a distribuição desses produtos criados de forma caseira entre os pares. Dentre eles, destaca-se a *fanfiction*.

Fanfiction, também conhecida como *fanfic* ou *fic*, traduzida literalmente do inglês, é a ficção de fã. Trata-se de um gênero textual narrativo que faz uma retextualização de um produto midiático, como livros e filmes, realizada por fãs, a fim de promover inúmeras possibilidades de versões da obra original. É um gênero que emerge com o advento da *Web 2.0*, no início dos anos 2000, pois permitiu a interação entre autor e leitor em sites específicos para a publicação.

Sobre *fanfiction*, Vargas acrescenta

A fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de fanfictions dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. Em seus primórdios, a fanfiction era simplesmente uma prática que possibilitava a adição de capítulos extras às séries das quais o autor era fã. (VARGAS, 2005, p. 21-22)

A princípio os fãs escreviam textos que davam continuidade a uma história apropriando-se das características da obra de referência. No entanto, com o passar do tempo e percebendo lacunas nas obras originais, eles sentiram-se à vontade para formular histórias que

pudessem completá-las (CLERC, 2000 apud VARGAS, 2005, p. 22). Trata-se de até mesmo um ato de coragem “O autor de *fanfiction* é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, 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, 2005, p. 22)

Há estudos que apontam a existência de textos como *fanfiction* desde a Antiguidade. No entanto, a *fanfiction*, tal qual como concebida atualmente, tem seu primeiro registro, nos Estados Unidos, em 1967. Era um texto dedicado à série televisa *Jornada nas Estrelas*, em inglês *Star Trek*. Foi publicada em um fanzine e distribuído em eventos realizados por e para *fandon*, ou seja, o fã-clube. Em 1969, houve uma explosão de *fanfiction* sobre essa série televisiva devido ao fim dela, já que foi a forma que os fãs encontraram de preservar o contato com a série.

As primeiras *fanfictions* tinham como tema a ficção científica, mas logo outros gêneros foram abarcados como policial, jogos de *videogame* e computador. Em relação a livros, destacam-se a trilogia *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien e a série *Harry Potter* de J. K. Rowling como inspiradores de diversas *fanfictions*. Esta última também é responsável pelo surgimento de uma nova geração de escritores deste gênero já no fim do século XX e início dos anos 2000. No Brasil, o primeiro site de *fanfictions* foi criado por uma adolescente de apenas 13 anos. O título é *Edwiges Homepage*, dedicado exclusivamente sobre textos sobre *Harry Potter*, fenômeno da cultura jovem do início deste século. (VARGAS, 2015, p. 29-30)

Atualmente há diversas categorias entre livros, filmes, séries e até personalidades dos cenários esportivo, musical e de influenciadores digitais que despertam o interesse para a leitura e a produção de *fanfictions*. Os *fanfiqueiros*, nome dado aos escritores/leitores de *fanfics* no Brasil, para leitura e publicação de textos. Em uma pesquisa no site *Google*¹, com o termo *fanfiction*, dois sites aparecem no topo da lista do resultado: *Nyah! Fanfiction*, atualmente +*Fiction e Spirits Fanfics e Histórias Originais*. Observa-se que ambos os sites não mais se dedicam exclusivamente para a publicação de *fanfiction*, mas também a exposição de histórias inéditas.

Criado em 2005, o site *Nyah! Fanfiction* tinha inicialmente o intuito de seu criador e um grupo de amigos compartilharem *fanfics* criados pelos próprios. No entanto, outras pessoas demonstraram interesse pela leitura e postagem de textos. Recentemente o site passou

¹ Fonte: www.google.com.br. Acesso em 25/01/2022.

por uma atualização, sendo apresentado por outro nome *+Fiction*.

IMAGEM 1: Tela de apresentação do site *+Fiction*



Fonte: <https://pt.plusfiction.com/>

Observa-se, na página principal, dez categorias relacionados aos produtos midiáticos disponíveis para a escolha da leitura de *fanfiction*. O acesso pode ser feito por qualquer usuário interessado, pois não é preciso acessar com o cadastro. No entanto, caso o interessado queira tecer comentários nas publicações ou postar textos, é preciso ter um login e senha para acesso aos demais recursos disponíveis.

O leitor pode selecionar um dos títulos disponíveis na página principal do site, pois há uma seleção de textos apresentados com a sinopse e a ilustração da capa. Uma outra possibilidade de escolha é clicar em uma das dez categorias disponíveis no topo da página. Nesse caso, o leitor também será redirecionado à uma página da capa e o trecho inicial da narrativa. Cada *fanfiction*, apresenta quatro seções. A primeira é *Capítulos*, em que há os títulos dos capítulos publicados. Ao clicar em um deles, o leitor é direcionado à leitura do texto correspondente. Em *Detalhes*, constam informações diversas sobre o texto como a classificação etária, as datas de publicação e de atualização, as *tags* com as palavras relacionadas ao texto, comentários dos leitores, além de uma mensagem do autor. A terceira parte é *Recomendações*, cujo objetivo é o autor postar alguma sugestão para a leitura como uma música. Por último, consta a parte *Seguidores*, na qual há lista de leitores cadastrados no

site que acompanham o andamento da leitura do texto.

Outra plataforma é *Spirit Fanfics e Histórias* disponível gratuitamente tanto em *site* como também em aplicativos para os sistemas *Android* e *IOS*. A navegação é simples e o leitor pode selecionar uma das sugestões de categorias mais populares de textos já na página principal. Para isso, deve descer a barra de rolagem vertical até o fim da página. Ao clicar em uma delas, o site redireciona à uma lista de textos que pode ser organizada de três formas: mais recentes, mais populares e mais comentados.

IMAGEM 2: Tela inicial do site Spirit Fanfics e Histórias



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt>

É possível observar diversas informações relacionadas à *fanfic* e a seu autor nas publicações. Em relação ao texto, constam o título e as informações sobre a quantidade de capítulos e de palavras, o idioma utilizado, a categoria (e as categorias afins), a sinopse, a faixa etária para o público. Também se verifica o engajamento dos leitores, uma vez que está disponível o quantitativo de comentários e de curtidas na publicação. Além disso, os textos escritos são acompanhados de uma imagem que contribui para a construção dos sentidos. Sobre o autor, é possível acessar informações dele ao passar o cursor sobre seu nome. Abre uma janela com as informações sobre o perfil e um botão para que o usuário se torne seguidor dele. Para essa função, é preciso que o leitor seja usuário cadastrado no site com login e senha para acesso. Com isso, o leitor acompanha as novas publicações realizadas pelo autor.

Observa-se que os sites de uma forma geral são organizados para facilitar a procura de textos do interesse. Além disso, eles apresentam uma configuração que evite um desconforto

na leitura realizada em telas (VARGAS, 2005, p. 28). No *site Spirit Fanfics*, por exemplo, é possível, alterar a aparência do site de claro para escuro conforme a opção do leitor.

Nesta pesquisa, estuda-se a *fanfic* a fim de didatizá-la para que possa motivar a escrita em ambiente escolar. Não há o interesse em transformar os alunos em escritores de fanfics ou de, como bem menciona Campos “textos tão bons ou melhores que os originais, mas que consigam se desenvolver naquele processo, aprendendo, inclusive, a receber críticas que os façam compreender onde e por que precisam melhorar.” (2016, p. 13). Todavia propõe manter características mais fiéis à processo de produção do gênero. Justifica-se a escolha do *fanfiction* por se tratar de um gênero que apresenta aspectos significativos para a exploração em atividades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre elas destacam-se a autoria, a metalinguagem e a escrita colaborativa (AZARRI; CUSTÓDIO, 2019, p. 74).

Azarri e Custódio (2019) comentam que o conceito de autoria sofreu mudanças ao longo do tempo. Antes da existência das leis de propriedade intelectual estabelecidas no final do século XVIII, media-se a autoria do texto conforme sua antiguidade. No século XX, Barthes e Foucault discutiram a noção de autoria.

Barthes comenta que o autor, ao produzir seu texto, apropria-se de uma série de referências existentes como conceitos, palavras etc., que não foram criados por ele. Dessa forma, o texto é constituído de diversas vozes e não por apenas uma, a do autor. A noção de autoria está no sentido de o autor unir essas diferentes vozes em uma única obra significativa. A noção de autor é transferida para a linguagem, pois cabe ao leitor atribuir novos sentidos em cada leitura. Foucault prossegue a discussão sobre autoria. O filósofo analisou o conceito de autoria em relação ao nome do sujeito. No entanto, ele questionava que nem tudo o que o autor escreveu seria de fato considerado obra. Como também há textos que possuem assinatura, como cartas, mas não há autoria. Nesse sentido, o filósofo evoca uma nova concepção: a função-autor.

A essa discussão, Rojo (2019) comenta que a propriedade de ideias se desloca de “patrimônio”, a “fratrimônio” da humanidade devido à possibilidade de uso dos diferentes textos já existentes para a criação de novos por meio de interação e colaboração entre os usuários da rede. Entretanto, a autora adverte que essa apropriação deve ocorrer em ambientes virtuais que permitam tais práticas como o armazenamento de arquivos em nuvem, já que segundo a própria nesses locais “nada é de ninguém – tudo é nosso” (p.25). Nesse sentido, as tecnologias digitais contribuem para trazer a questão de autoria ao debate, pois deslocam a

autoria centrada nos grupos detentores de mídias para o indivíduo ou grupo de indivíduos desde que se tenha acesso a equipamentos que permitem a criação e a edição de textos de diversas linguagens colaborativamente.

Silva (2019) comenta que produzir *fanfictions* não há infração, como plágios, pois não há interesse em comercialização e retorno financeiro ao apropriar-se de obras já existentes. A produção destina-se para o público que também é fã da obra assim como o autor de *fanfiction*.

Além dessas características, Azzari e Custódio destacam a escrita colaborativa. Para isso, voltamos a Jenkins com o conceito de cultura de participação. Outro fator relevante é a promoção da prática colaborativa. De acordo com Dicionário on-line Michaelis, colaborar é “trabalhar em comum com outrem na mesma obra”². Dessa acepção entende-se a que a *fanfic* permite a colaboração em dois aspectos presentes no processo da escrita propriamente dita: a produção coletiva de textos em práticas escolares e a interação entre autor-leitor, como já observamos como uma das características dos multiletramentos.

O primeiro significado se relaciona a produzir um texto coletivamente em grupo composto por dois ou mais autores. Pinheiro (2011) comenta que em uma prática colaborativa, os pontos de vista dos integrantes contribuem para alcançar melhores resultados do que se eles trabalhassem sozinhos. Isso se dá pelo fato de haver uma interação entre as capacidades, as habilidades, as ideias dos integrantes. Dessa forma, também podem produzir mais sugestões para solução de problemas, uma vez que “compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos.” (Pinheiro, 2011, p. 229)

O autor destaca que há técnicas no processo de escrita colaborativa que se diferem quanto à participação de sujeitos no grupo quanto à escrita propriamente dita. Na escrita de autor único, um dos sujeitos é escolhido para escrever sozinho pelo grupo. Os demais integrantes trabalham até atingir a um pensamento comum sobre o assunto a ser escrito.

Na escrita em paralelo, todos integrantes participam do processo de produção textual. Um participante inicia o texto e, cada um, sucessivamente, contribui com uma parte. No entanto, ele depende da finalização da parte de outro integrante. Já na escrita em paralelo, o grupo divide a produção textual em partes e cada um dos integrantes é responsável pela escrita de uma delas. Os membros do grupo podem trabalhar simultaneamente.

²Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colaborar/> Acesso: 27/11/2021.

A escrita colaborativa é uma prática corriqueira em algumas áreas profissionais, como o direito e o jornalismo, mas ainda precisa ser mais utilizada na sala de aula. Os professores podem lançar mão de recursos digitais como programas de edição de texto para facilitar a escrita coletiva, como o *GoogleDocs*, pois permitem que mais de um usuário tenha acesso e trabalhe em um mesmo texto.

Outro sentido que podemos atribuir à escrita colaborativa é a participação de leitores através de *feedback* em comentários na publicação interação. Esses comentários contribuem para o aprimoramento da escrita desde a observação de características respectivas à escrita assim como sugestões de ideias para a continuidade da narrativa que podem ser acatadas ou não conforme a ideia do autor. Alves (2014) comenta que, em sua pesquisa, uma das jovens entrevistadas diz que ocasionalmente o autor de fanfiction pode se sentir inseguro e acaba por desistir da escrita do texto. O comentário de leitores pode motivá-lo a prosseguir na produção, uma vez que traz contribuições com críticas sobre a performance da escrita dele. Jenkins ratifica essa posição ao comentar que “o feedback que recebe o inspira a escrever mais e melhor.”(2015, p.258).

Por fim, observa-se a metalinguagem nas práticas de *fanfic*. É comum que o autor faça uma reflexão sobre o próprio processo de escrita ao identificar elementos relacionados à análise linguística, da textualidade entre outros a fim de aprimorar sua performance. Algumas plataformas dedicam seções específicas com sugestões do uso da língua na modalidade escrita como consta na *Spiritfanfiction*. Nela, há uma parte intitulada *Aulas de português* na qual há postagens que se limitam às questões gramaticais como acentuação de palavras, ortografia entre outros.

No site *Nyah! Fanfiction*, também está disponível uma seção de Aulas de português, mas o site oferece o serviço de leitor beta na parte *Liga dos Betas*. O leitor beta desempenha o papel de revisor do texto com o intuito de indicar soluções para aprimorar o texto desde questões gramaticais a própria estrutura textual. Vale ressaltar que não é um trabalho de coautoria, uma vez que ele não edita o texto, apenas assinala os problemas, mas a correção fica a cargo do autor. Entretanto, esse serviço está indisponível no momento já que o site passa por mudanças.

Tais aspectos relacionados acima são observados em práticas de escrita de fanfiction. No entanto, não se restringem apenas à produção de fanfiction, mas constam em práticas de multiletramentos que estão mencionadas na próxima seção.

Cabe mencionar que a prática de escrita com o gênero *fanfiction* é assegurada pela BNCC, uma vez que constam como competências para se desenvolverem na produção textual

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2017, p 87)

Dessa forma, a *fanfiction* é um gênero capaz de preencher os requisitos acima e servir de uma prática contextualizada na construção e expansão dos conhecimentos de forma significativa para os alunos. Além disso, é um texto composto por linguagens diversas.

3 MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE DIZER

A sociedade passou por transformações culturais nas últimas décadas causadas pela globalização, pelo desenvolvimento de tecnologias digitais e o avanço da internet tornando a relação entre os indivíduos cada vez mais próximas. Tais aspectos também acarretaram mudanças na produção de eventos comunicativos. A escola não poderia permanecer alheia às transformações. Para isso, deveria adaptar seus currículos para englobar essa nova perspectiva do uso das novas tecnologias de interação e comunicação e, portanto, dos novos letramentos que se manifestavam. Em 1996, observando tais mudanças e o impacto delas nas relações sociais entre os indivíduos, pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL) redigiram o manifesto denominado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais* com a finalidade de escolarizar os multiletramentos.

Segundo Rojo & Moura, os multiletramentos “são práticas nas quais se combinam leituras de múltiplas linguagens, que, muitas vezes, recombina e remixa diversas práticas culturais, a partir de novas éticas e de novas estéticas.” (2019, p. 201). Nessa definição, percebe-se quatro aspectos importantes para a compreensão da abordagem dos multiletramentos. Dois deles estão relacionados à formação do termo, criado pelos pesquisadores do GNL, de acordo com o sufixo *multi*: a multiculturalidade e a multimodalidade.

Por multiculturalidade, entende-se a possibilidade da valorização de diversas culturas como a erudita e marginal, clássica e popular, e a hibridização entre elas. No Brasil, a multiculturalidade não é uma novidade devido à própria constituição do povo formado pela miscigenação de culturas e de raças. No entanto, Rojo destaca que na escola, a multiculturalidade “passe o tempo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada.” (2019, p. 15). É preciso, portanto, a valorização da cultura marginal, de massa entre outras e não apenas o cânone, o clássico pela escola.

A multidiversidade refere-se ao uso híbrido ou não da linguagem verbal, nas modalidades oral e/ou escrita com linguagem não verbal representadas por imagens estáticas, cinéticas, sons, *emojis* etc. Tais características são vistas em textos impressos, mas também em ambientes audiovisuais e digitais. Cada vez mais torna-se presente devido o avanço das TDIC com a relativa democratização de aparelhos digitais e acesso à internet.

Com o uso dos recursos digitais, torna-se possível que um indivíduo possa gravar,

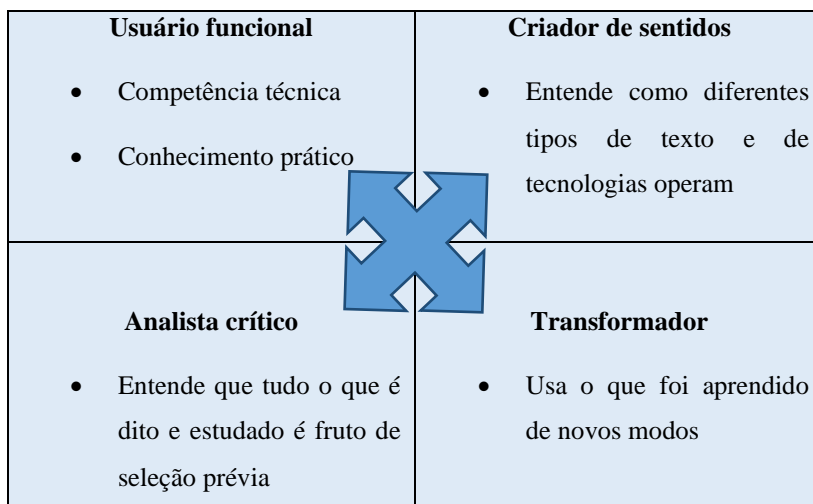
editar, mixar, remixar textos de diferentes linguagens como vídeos, áudios, textos escritos. Além disso, por meio da rede mundial de computadores, é possível postar em diferentes plataformas e interagir com pessoas de diversas partes do mundo. Verifica-se, portanto, mais uma característica importante nos multiletramentos: o uso de TDIC. Sendo assim, os multiletramentos pressupõem novos letramentos. É preciso ter um mínimo de conhecimento técnico em operar os equipamentos e softwares. Daí a necessidade do alfabetismo em outras áreas como digital para o uso das tecnologias de forma adequada.

Se as formas de produzir textos se adaptaram a essa nova configuração, as habilidades e as competências para lê-los e produzi-los também mudaram. Atualmente, observa-se a presença de características como a hipertextualidade e as relações que há entre os diversos textos que estão nas mídias. A hipertextualidade promove uma leitura interativa e não linear devido à possibilidade de, através de links, o leitor acessar, por livre escolha, múltiplos textos.

Além da multiculturalidade e da multidiversidade, há mais dois aspectos inerentes aos multiletramentos: novas estética e ética. O material postado na internet precisa ser bem trabalhado, com cuidado para que seja agradável a quem tenha contato. Assim, pensamos em novas estéticas. Além disso, é preciso pensar também na ética, que urge a necessidade de refletir sobre a autoria dos novos produtos elaborados.

Diante dos aspectos citados, torna-se inevitável que a escola faça ajustes para incorporar os multiletramentos às práticas didáticas. Para isso, é preciso observar que uma mesma prática aponta para quatro ângulos diferenciados que podem auxiliar o docente no desenvolvimento de atividades multiletradas (CORREIA; DIAS, 2016, p. 250). O GNL denominou como princípios norteadores, que compõem o mapa dos multiletramentos a seguir:

Figura 2: Mapa dos multiletramentos



Fonte: ROJO (2019).

Rojo (2019) explica que a expectativa é tornar o aluno em um usuário funcional, capaz de aliar a competência técnica (saber fazer) através da utilização adequada dos recursos de produção, sejam ferramentas digitais e texto (fazer). Nesse sentido, cabe ao docente, identificar as dificuldades de seus alunos e providenciar mecanismos que possam garantir os diferentes letramentos. É comum, por exemplo, em práticas de multiletramentos, o uso de ferramentas digitais, para isso, o professor deve se certificar que o aluno tenha acesso aos recursos de forma compatível e possua o conhecimento essencial para o manuseio deles a fim de não comprometer o processo assim como o resultado. Dessa forma, o estudante se torna um produtor de sentidos competente tanto na recepção quanto na produção.

Para alcançar as metas sugeridas acima, o GNL relacionou ações dinâmicas denominados de “movimentos pedagógicos” a fim de assegurar o processo de ensino-aprendizagem. A primeira é a *prática situada* que tem por objetivo inserir gêneros que possam refletir a realidade do aluno e interligar com outras manifestações culturais. A segunda é a *instrução aberta* que tem como foco a pesquisa das experiências e dos gêneros que circulam entre os estudantes desde o processo de produção à recepção. Além disso, faz-se necessário ter um olhar crítico e interno ao comportamento de cada gênero textual recorrendo inclusive à metalinguagem. Em seguida, apresenta-se o *enquadramento crítico* no qual se observa o ambiente social e cultural em que os textos estão difundidos. Todas essas ações levam a uma *prática transformadora*, último movimento citado pelo GNL. A prática mencionada está de acordo com os aspectos da multiculturalidade e da multidiversidade presentes na concepção dos multiletramentos. (ROJO, 2019, p. 29-30)

Todavia, Rojo (2019) afirma que tais práticas foram descontinuadas pelo GNL devido à força de um movimento conservador influente nos Estados Unidos e na Comunidade Europeia. No Brasil, contudo, as práticas seguiram firmemente devido a influência freiriana na educação brasileira.

É válido mencionar que o pensamento de Paulo Freire condiz com os multiletramentos já que o educador brasileiro era favorável a uma educação que objetivasse o protagonismo estudantil em detrimento à “educação bancária”, ou seja, educador e educando mantinham uma relação, respectivamente, de transferência e arquivamento de informações. Nessa visão, não há espaço para a criação, o desenvolvimento da criatividade, para o saber. A solução apresentada é que os atores do processo, professor e aluno, não mais se incorporem a esse

modelo de educação, mas sim que lutem por uma educação emancipadora, longe das amarras da estrutura dominante. (FREIRE, 1994, p. 33-45)

Percebe-, portanto, que este trabalho ao eleger a *fanfiction* como gênero para a produção textual, está em concordância com todos os aspectos citados a respeito da prática dos multiletramentos, pois prioriza o protagonismo do aluno ao torna-lo ativo no processo de aprendizagem, em auxiliar o professor com as diferentes direções apontadas para o exercício do trabalho em sala de aula e que habilidades devem ser observados nesse processo dinâmico a fim de assegurar o processo de ensino-aprendizagem. em suas escolhas e no desenvolvimento de letramentos para a prática de produção textual; Nas seções a seguir, alguns desses aspectos foram selecionados devido à possibilidade de articulação com o conceito de motivação a fim de promover a prática de escrita dos alunos da Educação Básica.

4 A COLCHA DE RETALHOS

A colcha de retalhos é uma peça feita por costureiros ou artesãos que unem diversos pedaços de tecido com costura formando um grande mosaico. O uso metafórico deste termo refere-se à discussão realizada nas próximas páginas. Cada trabalho acadêmico selecionado desempenha o papel de um pedaço do tecido e unido aos demais por meio de uma leitura crítica constituem a discussão ora apresentada.

Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção refere-se à metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Em seguida, observa-se a análise da primeira categoria com a participação dos alunos na prática da escrita. Na sequência, discorre-se sobre a segunda categoria ao destacar o papel desempenhado pelo docente nesse processo de ensino-aprendizagem. O capítulo finda com a análise da terceira categoria ao se referir à proposta de atividade de produção textual de *fanfic*.

Antes de discorrer sobre as contribuições de cada um deles, cabe ressaltar dois aspectos importantes acerca desta pesquisa. É preciso mencionar que não se destina a plágio dos trabalhos acadêmicos listados bem como a julgamentos de valor. O intuito é observar como estimular os alunos na prática de escrita na perspectiva dos multiletramentos com a produção textual de *fanfictions*.

Apresentaremos, neste capítulo, a metodologia utilizada para a esta pesquisa assim como os procedimentos realizados na mesma. Em seguida, traremos a discussão realizada em relação aos trabalhos acadêmicos selecionados.

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é do tipo bibliográfico por apresentar as qualidades que melhor se adequam ao cenário de sua execução. Gil (2002, p. 29) comenta que tal pesquisa prioriza material publicado de diferentes fontes, como livros, artigos científicos, teses, dissertações disponíveis de forma impressa ou em formato eletrônico.

Com o material bibliográfico previamente selecionado, o autor orienta que a leitura realizada, neste tipo de pesquisa, apresente os seguintes objetivos: “a) identificar as informações e os dados constantes no material impresso; estabelecer relações das informações e dos dados obtidos com o problema proposto; analisar a consistência das informações e

dados apresentados pelos autores.” (GIL, 2002, p.59). Ele ainda sugere que, para alcançá-los, o pesquisador deve respeitar uma sequência de etapas de leituras. A começar pela leitura exploratória, seguida da seletiva e analítica, finalizando com a leitura interpretativa. Para isso, nesta pesquisa, optou-se por dividir a leitura do material em três etapas distintas.

O objetivo deste estudo é identificar aspectos da pedagogia dos multiletramentos apresentados em trabalhos acadêmicos que podem contribuir para motivar a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. A consulta a esse material foi realizada em repositórios como o Banco de Dissertações e Teses da Capes, o BDTD e o Google Acadêmico. Para tanto, definiu-se um quantitativo limitado a 20 pesquisas a fim de explorar o tema informado.

A pesquisa é de caráter aplicável e justifica-se pelo fato de não ser possível a aplicação devido à situação atípica ocorrida no período de sua elaboração. Em março de 2020, a OMS anunciou a pandemia provocada pelo novo coronavírus. Várias medidas foram tomadas pelo governo estadual a fim de evitar o avanço e o contágio da doença entre a população. Uma delas foi a suspensão das aulas presenciais na rede estadual do Rio de Janeiro. Embora, no final de abril, houvesse o retorno das atividades escolares de forma remota pela Plataforma Google Sala de Aula, a participação dos estudantes foi pouco expressiva. Dessa forma, poderia acarretar o comprometimento da aplicação da pesquisa e de sua análise de dados, pois muitos discentes não têm acesso aos equipamentos adequados e/ou à internet para uso em suas atividades escolares.

Vale ressaltar que foi necessário reduzir o número dos trabalhos acadêmicos selecionados, pois, ao realizar a leitura aprofundada, observou-se que as propostas de intervenção eram diferenciadas e havia seis trabalhos que não apresentavam propostas de intervenção. Dentre as propostas que constam intervenção, há treze que têm o uso da produção escrita com o gênero *fanfiction* e sete propostas com temas diversos, mas relacionados à produção escrita de *fanfiction* por jovens. Em relação às propostas de intervenção, identificamos as que utilizaram o gênero *fanfiction* como a produção de escrita e outras que utilizaram apenas como uma etapa na realização da sequência do letramento literário, por exemplo, Silva (2019). Convém mencionar que os trabalhos não foram descartados, pois contribuíram consideravelmente para esta pesquisa.

Já nas propostas em que não há relatos de intervenção, verificou-se dois tipos distintos de objetivos de pesquisa. No primeiro, Junior & Luz (2019) apresenta o trabalho com *fanfiction* como uma possibilidade para práticas de escrita em ambiente escolar. E há um

segundo trabalho, em que a pesquisadora optou por observar o fenômeno da escrita da *fanfiction* por meio da experiência de jovens que frequentam escola no ensino regular, porém produzem seus textos em ambiente extraescolar Vargas (2014).

Em seguida foi realizada uma leitura analítica com objetivo de uma leitura mais aprofundada do material selecionado a fim de identificar respostas para o problema da pesquisa. Assim, foi realizada a leitura integral de cada obra, seguida da categorização de ideias para identificar aspectos ligados aos multiletramentos divididos, para fins didáticos, em três categorias: estudante, docente e proposta de intervenção.

Por fim, foi realizada uma leitura interpretativa. A pesquisadora procurou, após uma reflexão dos resultados obtidos e mobilizados com o referencial teórico, quais os aspectos e de que maneira podem contribuir para motivar a escrita em ambiente escolar. Além disso, tais informações também serviram de parâmetro para a elaboração e o aperfeiçoamento do Produto Educacional.

Para análise, elegeu-se três categorias, aluno/professor/proposta de atividade. No entanto, sabe-se que em uma atividade prática as três categorias estão atreladas, não sendo possível dissociar uma da outra. Entretanto, para fins didáticos, optou-se por tratá-las individualmente e, em seguida, tecer comentários como juntas contribuem para despertar o desejo na produção de texto em sala de aula.

4.2 O aluno

Em alguns trabalhos apresentados professores relatam a falta de motivação por parte de alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Tal desânimo se refletia na falta de engajamento em atividades de produção textual como apresentado por Silva (2019). A professora desenvolveu sua pesquisa em uma escola municipal da cidade de Natal/RN. Os participantes eram 30 alunos, na faixa etária de 13 a 17 anos, de uma turma de 9º. Ano do Ensino Fundamental. O objeto de estudo da pesquisa foi os estudantes, pois muitos não tinham motivação para participar das aulas e apresentavam problemas de conduta como indisciplina e desrespeito ao professor. Tais aspectos causavam dificuldade de relacionamento entre professor e alunos refletindo no baixo rendimento escolar da turma.

Em situações relatadas como a descrita acima, faz-se necessário buscar estratégias que possam estimular a participação dos alunos com situações que permitam espaço para fala e

escuta deles, à reflexão e ao desenvolvimento de um pensamento crítico. Para isso, destaca-se três pontos que associam a motivação aos multiletramentos: a autonomia, a colaboração e a autoria.

Marchesi (2010) comenta que em casos nos quais não há atrasos de aprendizagem dos alunos, como foi o caso de Silva (2019), deve-se procurar atividades que priorizem a autonomia na construção de conhecimentos a fim de motivá-los em práticas escolares.

Autonomia é a capacidade de o sujeito tomar decisões livremente. Segundo, Costa (2012), a concepção de autonomia se transformou ao longo do tempo e, dentre as indicadas, três se destacam. A primeira é a abordagem fundamentada no Positivismo, em que o conhecimento é realizado por uma aprendizagem objetiva e passado de um indivíduo para outro. Levando o conceito para o ensino de línguas, o sujeito porta-se individualmente e seria capaz de gerenciar suas tarefas, tempo, material de estudo etc. já que ele não estaria vinculado a uma escola. Em uma abordagem construtivista, o aluno desenvolve a autonomia através de experiências significativas no convívio com outras pessoas. Por fim, a autonomia na visão teoria crítica apresenta um viés político já que conforme o aluno tem maior consciência do ambiente ao qual pertence, mais progredirá em sua autonomia.

É papel da escola desenvolver, nos mais diversos níveis do ensino, a capacidade de autonomia dos estudantes nas atividades propostas para que se tornem cidadãos autônomos, uma vez que a sociedade conta com pessoas que “(...) saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender (...)” (ROJO, 2019, p.27). Aguiar (2016) atenta para o fato de que devido a faixa etária dos alunos, especialmente, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre 11 e 15 anos, o jovem possui determinada autonomia para fazer escolhas relacionadas a seus interesses, por exemplo, na cultura e no conhecimento geral. No entanto, a escola por vezes não se utiliza dessas escolhas nas propostas de escrita.

Nesse sentido, é imprescindível que os alunos possam, de alguma forma, terem a possibilidade de exercer a autonomia em práticas de escrita. Nas pesquisas, observa-se que alguns professores-pesquisadores deixaram a cargo dos estudantes, selecionar a obra original para a escrita de *fanfictions*, uma vez que da própria natureza deste gênero ser produzido a partir de uma obra que seja fã.

Observa-se o agente de escolha da obra midiática no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: Agente de seleção do produto midiático



Fonte: Elaborada pela autora

No total, há treze propostas de intervenção pedagógicas apresentadas no conjunto de trabalhos acadêmicos selecionados. Em cinco delas, houve indicação de obras previamente selecionadas pelo pesquisador, ou seja, ele indicou a obra de referência, como por exemplo, livro. Todavia, nota-se que, em certa medida, o aluno (individual ou coletivamente) pode participar da escolha em algum aspecto.

Na pesquisa de Silva (2019), a professora-pesquisadora selecionou previamente alguns contos do livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, que apresentavam temáticas vinculadas à realidade dos adolescentes para leitura. Ela realizou uma enquete na sala de aula para que os alunos indicassem de quais textos mais gostaram. O resultado surpreendeu a professora-pesquisadora, já que o conto mais votado, *Uma esperança*, não constava na lista composta inicialmente. Dessa forma, percebe-se a importância de ofertar a possibilidade de dar voz aos alunos em suas escolhas.

Lima & Menezes (2017) relatam, em seu artigo, um projeto desenvolvido em uma instituição pública de ensino do Rio de Janeiro com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi produzir *fanfics* baseadas em contos da obra *Histórias de Amor*, da *Coleção para gostar de ler*. Trata-se de uma coletânea de contos de autores diversos sob a mesma temática: o amor. As autoras justificam a indicação por se tratar de livro paradidático de leitura obrigatória no trimestre de desenvolvimento do projeto. Entretanto, os alunos escolheram livremente qualquer um dos contos do livro para a realização das atividades.

Há três pesquisas em que o agente foi exclusivamente o docente. Uma delas foi o trabalho realizado por Torres (2016) em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental com idade entre 13 e 15 anos de uma escola estadual do município de Timóteo/MG. O objetivo geral do trabalho, segundo a autora, era “desenvolver estratégias pedagógicas a fim de aumentar a cultura letrada de alunos do 8º ano do ensino fundamental da rede estadual e, assim, contribuir para que esses possam produzir textos discursivamente melhor elaborados.” Daí se justifica a escolha do texto, por parte da pesquisadora, porque a escola tem o papel de colaborar para aumentar o repertório e o conhecimento de mundo dos estudantes, inclusive o literário. Além disso, buscou-se aprimorar as habilidades de competência da escrita. A obra referênciada escolhida foi o conto de suspense *O dedo*, de Lygia Fagundes Teles. No entanto, os alunos tiveram liberdade para inserir um personagem de acordo com sua preferência.

Fontenele (2015) realizou a pesquisa com alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual, localizada em Fortaleza/CE. Ela optou por indicar os contos *A Pequena Vendedora de Fósforos*, *O Valente Soldado de Chumbo* e *A Pequena Sereia*, de Hans Christian Andersen, por apresentarem uma narrativa breve, explorarem temas diversos e agradarem públicos de todas as idades. A autora justifica a escolha por realizar uma atividade que objetivava a leitura literária para a formação de leitores e a produção textual de fanfiction. Os alunos produziram um texto para cada um dos contos.

Já na escolha mediada pelo docente, observa-se a intenção da maioria dos alunos e de relação democrática da escolha como relatados por Rocha (2019). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais em uma turma de alunos do primeiro ano do Ensino Médio. O pesquisador não era o professor da turma. Ele indicou algumas obras literárias do gênero romance de aventura e disponibilizou um *link* para acessar uma versão digital de cada uma delas a fim de avaliá-las. Assim, após uma análise inicial, os alunos escolheram, por meio de uma votação, *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson. Prática semelhante foi a relatada por Teixeira & Almeida (2020), tendo também como livro selecionado *A Ilha do Tesouro* pelos alunos de uma escola pública de Minas Gerais.

As pesquisas que apresentaram escolhas de categorias de forma espontânea, respeitando a preferência de cada participante são as realizadas por Alves (2018), Basto (2018), Lopes da Silva (2019) e Gabriel e Fuza (2020) entre as categorias filmes, livros, séries televisivas e mangás.

Alves (2018) comenta sobre o desafio do professor em promover tarefas de que estimulem a prática de escrita. Ele desenvolveu sua pesquisa em uma escola da rede pública estadual de Sergipe com alunos de uma turma de nono ano. Ele deixou a escolha da obra de referência a cargo dos alunos.

O trabalho de Lopes da Silva (2019) foi realizado em uma turma de segunda série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual localizada na capital da Paraíba. O objetivo geral era analisar de que forma o gênero fanfiction pode ser uma ferramenta pedagógica para a promoção da leitura e da escrita em ambiente escolar. O trabalho foi realizado em grupos à proposta de atividade, alunos que não faziam parte do grupo eleito para a pesquisa, demonstraram interesse em participar da prática. Assim, o projeto foi ampliado para mais cinco turmas da mesma série. A autora indicou que dentre os grupos formados, havia dois cujos estudantes não demonstravam interesse inicialmente na atividade proposta. Contudo, ao tomarem conhecimento da possibilidade de escolha do tema, mostraram-se motivados e os mais dedicados nas atividades. A pesquisadora relaciona tal estímulo à autonomia concedida a eles para a escolha da obra original, já que dominavam bem o tema definido. Isso também refletiu na escrita, já que, segundo a autora, os textos apresentados estavam adequados quanto ao gênero e aos aspectos linguísticos. Os membros dos grupos escolheram *The Witcher*, jogo disponível para consoles e computador.

Gabriel & Fuza (2020) desenvolveu o trabalho em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Em relação à escolha do produto, a pesquisa limita-se a informar que se estabeleceu três categorias de ficção e foram relacionados, para cada uma delas, três títulos de ficção conforme o gosto dos estudantes. Percebe-se que os alunos também participaram da escolha das obras de referência. No entanto, não há mais informações sobre os gêneros dos títulos assim como

Em sua pesquisa, Aguiar (2016) realizou uma atividade de escrita em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Catarina. A princípio, o gênero escolhido foi contos fantásticos, mas os alunos sugeriram utilizar personagens já existentes em produtos midiáticos. O professor considerou a proposta dos alunos e incluiu o gênero *fanfictions*. Dessa forma, os alunos, além de escolher o tema do texto voluntariamente, puderam também escolher o gênero que mais lhe agradavam.

O artigo de Paula & Zandonadi (2020) apresenta o trabalho desenvolvido em uma turma de 9º ano de uma escola pública situada à cidade de Praia Grande/SP. A proposta de

escrita de *fanfiction* baseada em uma série televisiva, mas a escolha do título ficou a cargo dos alunos.

A pesquisa apresentada por Cardoso (2019) foi desenvolvida a partir do resultado da avaliação realizada pelo governo estadual de Pernambuco, em que foram apresentados resultados não satisfatórios. Ademais, professores de forma unânime comentavam sobre a dificuldade no trabalho com a em relação à produção escrita com os alunos devido à desinteresse dos alunos nas atividades e a dificuldade de leitura e de escrita. Atrelados a isso, também havia problemas gerados pelo fator social, violência doméstica, o tráfico entre outros, uma vez que as escolas se localizam em regiões periféricas carentes de diversos recursos. A atividade foi realizada em duas escolas distintas. No entanto, não há informações sobre a localidade das escolas, o quantitativo dos alunos, a obra referência da *fanfiction* e de que forma ocorreu a seleção dela. Limita-se a dizer que o público-alvo era alunos do Ensino Fundamental II, mas não traz mais detalhes sobre o ano escolar.

É notório elucidar que a promoção da autonomia não ocorre em apenas uma prática, mas sim, deve ser um exercício constante para assegurar seu pleno desenvolvimento. A escrita da *fanfictions* se apresenta como uma alternativa para introduzir tarefas com autonomia assim como auxiliar no processo de desenvolvimento.

A autonomia na escrita está para além da escolha do tema do texto. Está em saber fazer escolhas linguísticas adequadas para tornar o texto adequado para leitura. Nesse sentido, faz-se necessário recorrer à metalinguagem, característica também observada na produção de *fanfics*. Nas pesquisas analisadas, observa-se a preocupação dos professores em desenvolver dessa face de autonomia e fazer com que os alunos possam fazer escolhas melhores de acordo com o texto produzido e, assim, aprimorar a prática de escrita.

Rocha (2019) disponibilizou, na plataforma criada para a leitura e postagem de *fanfictions*, uma seção com recursos linguísticos como dicionários e gramáticas para consulta dos fanfiqueiros de forma autônoma. No entanto, não há orientações quanto ao uso nem o quantitativo de acessos realizados. O uso de recursos digitais para a edição do texto como *GoogleDocs* também contribui para o desenvolvimento da autonomia, já que o programa apresenta sugestões de revisão do texto.

Vale salientar que a abordagem metalinguística nesse caso não se limita a atividades para o uso normativo e classificatório da língua. Pelo contrário, busca transpassar essa

barreira estabelecida nas aulas de LP, com uma proposta contextualizada. A metalinguagem, em uma perspectiva de multiletramentos, leva o indivíduo a refletir sobre sua escrita com o intuito de aprimorá-la.

Os alunos da Educação Básica estão em processo de formação e, por vezes, apresentam dificuldade em produzir um texto escrito coerente. Nesse sentido, é válido que possam interagir com outros agentes para auxiliar na produção textual. Dessa forma, podemos trabalhar com o conceito de colaboração.

Como já comentado nesta pesquisa, colaboração, em uma perspectiva de multiletramentos e especialmente na produção de *fanfics*, atenta para dois sentidos. O primeiro refere-se a duas ou mais pessoas produzindo um mesmo texto em conjunto. O segundo, a interação entre leitor-escritor, por meio de comentários e postagens em sites específicos, que contribuem para melhorar a história e aperfeiçoar as habilidades de escrita.

Basto (2018) destaca a interação que houve entre autor e leitor através de comentários postados nas *fanfictions* publicadas em *sites*, refletindo a relação dialógica presente em Bakhtin. Dessa forma, o leitor estimula o autor a refletir sobre a produção de seu texto e não demorar a publicar as demais partes, no caso das *fanfictions* divididas em capítulos.

Alves (2014) completa que essa interação horizontal contribuiu para a construção de sentidos na prática de escrita de *fanfictions*. Além disso, contraria a estrutura de hierarquia verticalizada ainda presente em ambiente escolar, trazendo uma nova relação entre professor e estudante.

Os meios digitais podem facilitar a colaboração, pois muitos podem ter acesso após a sala de aula. Para isso, é importante que o professor estabeleça um ambiente colaborativo nas práticas da escrita. No entanto, observou-se, em algumas pesquisas, relatos de que o pesquisador recorreu a produção colaborativa, ou seja, em grupos devido à falta de equipamentos disponíveis em quantidade suficiente para que os alunos pudessem trabalhar de forma individual como trata Basto (2018). Teixeira e Almeida (2020) relatam que a professora que aplicou o processo de intervenção também permitiu a produção de *fanfiction* em grupos já que a instituição não dispunha de computadores suficientes para cada aluno.

Cardoso (2019) utilizou os *smartphones* dos alunos, porém nem todos tinham seu aparelho. Para que não houvesse exclusão de alunos no projeto, a autora também optou pelo trabalho colaborativo reunindo os alunos em grupos. Ela também informa que, em uma das

turmas em que se desenvolveu o projeto de escrita, havia uma aluna que já tinha o costume de acessar os sites específicos de *fanfictions*. Essa estudante foi prontamente convocada a, além de participar do projeto como autora, também para ajudar seus colegas no que fosse necessário.

Desenvolver as capacidades de autonomia, colaboração e autoria são algumas sugestões para motivar a prática de escrita em uma perspectiva de multiletramentos. É preciso repensar práticas que deem a oportunidade de os alunos tornarem-se protagonistas de sua aprendizagem. É válido mencionar que essas características não são exclusivas em práticas de multiletramentos tão pouco em escrita de *fanfictions*. Todavia, elas estão presentes na produção desse gênero e podem contribuir para o estímulo dos adolescentes em práticas de escrita em ambiente escolar.

Para que o aluno seja protagonista, é importante que o professor desempenhe seu papel adequadamente em uma posição horizontalizada no processo de ensino-aprendizagem. Na seção a seguir, veremos como essas e outras atitudes fazem parte do docente que busca trabalhar com propostas de escrita em uma perspectiva de multiletramentos.

4.3 O professor

Em um mundo de constantes mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, o acesso às informações e ao saber estão a um clique em uma tela de aparelhos conectados à internet como *smartphone* ou *tablet*. Nesse contexto, o professor não desempenha mais um papel primordial na aquisição de conhecimentos. Dessa forma, é preciso ajustar-se ao momento e assumir novo papel fundamental para condução da aprendizagem de seus alunos.

Ao vincular essa situação à prática dos multiletramentos, é preciso retomar aos princípios dos multiletramentos enumerados pelo GNL que direciona o trabalho do docente para o protagonismo do aluno, já que objetiva tornar o estudante um usuário funcional, capaz de criar sentidos em suas produções por meio de uma seleção criteriosa de elementos e que possa reutilizar o que foi aprendido em outros contextos.

Frente a esse desafio, o professor assume a função de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Masetto, entende-se como mediação pedagógica

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2006, p. 144-145)

À vista disso, o professor também desempenha um papel ativo e assistivo para que o estudante possa construir conhecimento que lhe seja significativo. O autor enumera uma série de práticas concretas de um professor que deseja assumir o papel mediador para proporcionar um melhor contexto de aprendizagem como

dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias. (MASETTO, 2006, p.145-146)

Dentre as relacionadas, destaca-se a orientação da aprendizagem através de debates. Observa-se que tal prática foi recorrente na pesquisa de Aguiar (2016) para dialogar sobre o tema das aulas por meio de perguntas problematizadoras. Segundo o autor, “trocas em termos de debate foram consideradas enriquecedoras, pois entendemos que os sujeitos se constroem na interação.” (201, p. 129). Basto (2018) utilizou do debate para tratar discutir sobre o que os estudantes compartilham na internet.

Na concepção mediadora de Moran, o professor apresenta de forma ponderada a orientação intelectual, emocional, gerencial e ética. Por orientação intelectual entende-se que o professor auxilia os estudantes na seleção crítica das informações mais relevantes e que sejam significantes a eles, além de orientá-los a organização e a adequação em outros contextos. A orientação emocional está associada às relações afetivas que o professor gera com seus alunos como a empatia e a motivação. A orientação gerencial é a capacidade de organizar de forma equilibrada o planejamento, as atividades, a avaliação entre outras tarefas. Por fim, na orientação ética, o professor é um exemplo de valores e atitudes para os estudantes e, dessa forma, também contribui para formação moral deles. (2006, p. 30-31)

Moran também aponta uma mudança no papel do professor em relação ao tempo e ao espaço ao utilizar ferramentas digitais em atividades como as informadas na perspectiva dos multiletramentos. É perceptível a interação entre professor e alunos que extrapolam o ambiente escola com o uso de programas ou aplicativos que têm a função *chat* como *WhatsApp*, *Facebook*, *GoogleDocs*. Masetto (2006) também corrobora com esse pensamento já que o uso de tecnologias digitais pode contribuir para a mediação do professor. Esses aspectos serão explorados na seção seguinte.

Além do papel mediador, é preciso que o professor aja de forma reflexiva em suas práticas visando a uma melhor participação dos alunos e da aprendizagem deles. Basto (2018) traz uma experiência interessante no desenvolvimento de sua pesquisa. Ela havia planejado para uma de suas aulas, uma atividade de leitura de uma *fanfiction* da saga de *Harry Potter*. No entanto, os alunos presentes não demonstraram interesse no texto mencionado e sugeriram fazer suas próprias escolhas. Como a atividade foi realizada no laboratório de informática, a professora acatou a proposta da turma. Para isso orientou que cada aluno se cadastrasse em um determinado site repositório de *fanfictions* e selecionasse o texto conforme a preferência. Essa atitude do docente foi relevante, pois demonstra a importância de dar voz aos alunos e ouvir as sugestões apresentadas por eles, acatando-as quando pertinente.

Silvia (2019) reflete em sua pesquisa que o professor ao assumir o papel de mediador pode interferir positivamente em situações objetivas de desmotivação e indisciplina, como as relatadas em sua pesquisa, já que não é possível esperar mudanças e investimentos na educação, além da presença de outros profissionais como psicólogos, assistentes sociais entre outros.

Por fim, recorre-se à paráfrase do conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, em que há uma discussão entre a agulha e a linha em relação à importância do desempenho de suas funções. Aqui, nesta pesquisa, o papel da agulha, que abre os caminhos e faz a mediação entre um espaço e outro que serão preenchidos pela linha, no caso o aluno, à medida que avança aquisição, consolidação e aprimoramento dos conhecimentos no processo de sua aprendizagem.

Que aqui tenha-se um professor diferente do apresentado no conto, pois, diante de processos de mediação e reflexão de sua prática, sirva de linhas excepcionais.

4.4 A proposta de prática de escrita

Nesta seção, apresenta-se a discussão sobre as práticas dos trabalhos selecionados tendo em vista a articulação entre aspectos de motivação e de multiletramentos para estimular a prática de escrita utilizando o gênero *fanfiction*. Dentre eles, destacam-se a multiculturalidade, a multidiversidade e o uso de recursos digitais.

4.4.1. A multiculturalidade e a multidiversidade

A *fanfiction* é um gênero textual baseada em uma obra de referência, em especial, em produtos midiáticos como livros, filmes, séries etc. No gráfico abaixo, observa-se as obras de referência selecionadas nos trabalhos acadêmicos:

GRÁFICO 2: Produtos midiáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

É válido informar, antes, porém, que há dez produtos referenciados, número distinto da quantidade de pesquisas apresentadas. Isso se deve ao fato de que o mesmo título foi utilizado em mais de uma pesquisa.

Em relação aos produtos selecionados, nota-se que os gêneros conto e romance, textos apresentados na modalidade escrita, foram os mais utilizados, pois, além de motivar e

aprimorar a escrita, também buscaram desenvolver outros aspectos como o letramento literário e digital.

O conto é o gênero mais escolhido para a prática de produção de *fanfic* por se tratar de um texto curto e possibilitar a escolha do título, já que foi houve a utilização de coletânea de contos como *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Nessas propostas, os alunos puderam escolher o texto do qual mais apreciaram dentre os contos selecionados previamente pelo docente. Em seguida, o gênero romance foi utilizado em três pesquisas.

A possibilidade de produzir *fanfiction* baseada em qualquer produto midiático desperta o caráter da multiculturalidade presente nos multiletramentos, uma vez que é possível utilizar-se de diferentes produtos desde o cânone literário à cultura popular e de massas.

Em três pesquisas, os pesquisadores optaram pela escolha espontânea dos alunos como Alves (2018). Dessa forma, eles apresentaram textos com uma diversidade de temas como anime *Naruto*, o filme *Ghost – do outro lado da vida*, universo *Star Wars* e o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Há textos cujos personagens principais foram personalidades da atualidade como os cantores brasileiros de música *pop* Anitta, Pablo Vitar e Nego do Borel, a atriz Giulia Gayoso, os influenciadores digitais Júlio Cocielo e Whindersson Nunes. Percebe-se que há obras de diferentes períodos, mas as personalidades são contemporâneas aos alunos. Ademais, há uma diversidade de linguagens como anime e filmes (imagens cinéticas), romance (linguagem escrita) e o uso de personalidades de categorias artísticas distintas, destacando a de influenciador digital que ganhou espaço na última década com a popularização dos recursos digitais.

Lopes da Silva (2019) permitiu que os grupos de alunos escolhessem livremente a obra original. Observa-se a multiplicidade de títulos que passam pela cultura de massa com a presença de filmes e jogos ao cânone com títulos consagrados da literatura mundial. Dentre os produtos selecionados estão a animação *Toy Story* e *Coraline e o mundo secreto*, os filmes *It, a coisa*, *Escritores da liberdade* e *De volta para o futuro*, o jogo *The Witcher*, os contos fantásticos *Alice no País das Maravilhas* e *Alice através do espelho* e os romances *Dom Casmurro* (*crossover* com *Inocência*³), *Orgulho e Preconceito* e *Os Miseráveis*. Essa prática,

³ *Crossover* consiste em um cruzamento de obras distintas como personagens ou cenários para que interajam em um novo contexto ficcional.

portanto, comprova a diversidade cultural dos jovens alunos que utilizaram obras que tinham domínio para o trabalho.

Aguiar (2016) também a escolha do produto midiático a cargo dos alunos. As obras de referência selecionadas foram *Os livros dos instrumentos mortais: cidade dos anjos caídos*, quarto livro da série de romance *Os livros dos instrumentos mortais* da escritora norte-americana Cassandra Clare, e o jogo eletrônico de terror e aventura *Mad Father*. Observa-se o interesse por obras contemporâneas aos alunos já que ambas foram lançadas em 2012.

Nessas três últimas pesquisas em que valorizaram as preferências do aluno, observa-se que a “coleção”, nome dado por Rojo (2019) ao grupo de produtos apreciados pelo indivíduo, em grande parte, apresenta-se de forma distinta entre os alunos. Assim, pode-se inferir o sentido de nova estética também presente nos multiletramentos.

A proposta de Paula & Zandonadi (2020) foi escrever uma *fanfiction* baseada em uma série de TV. Os alunos, em consenso, escolheram a série *La casa de papel*, disponível no serviço de *streaming Netflix*. Verifica-se que tanto nesse trabalho quanto no apresentado por Aguiar (2016), os alunos se interessaram por obras contemporâneas. A série *La casa de papel* é composta por cinco partes, com o primeiro episódio exibido em 2017 e o último em 2021, ou seja, o programa estava em andamento durante a aplicação de intervenção. No caso de Aguiar, os títulos foram lançados em 2012.

Além disso, observa-se também o caráter da hibridização entre culturas diversas. Um exemplo consta na pesquisa de Torres (2016). A proposta de *fanfiction* foi baseada no conto *O Dedo*, de Lygia Fagundes Teles. No entanto, a professora sugeriu que cada aluno escolhesse um artista de sua preferência para ser um dos protagonistas da *fanfiction*. Dessa forma, a proposta traz uma mistura entre a cultura do cânone literário ao utilizar a leitura de um conto de Teles e a cultura de massa ao apropriar de um personagem de outros produtos como personagens do anime *Naruto* para recriar o conto.

É válido mencionar que a proposta da BNCC para os assuntos relacionados à Língua Portuguesa defende os aspectos relacionados à multiculturalidade a fim de estender a variedade de obras elegidas já que

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas

infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p.70)

A multidiversidade está relacionada a linguagens variadas presentes em um texto que contribuem para a construção do sentido dele. Observa-se, nos trabalhos apresentados, a importância em atribuir imagens estáticas, pesquisadas na internet ou criadas por editores de imagens como o *site Canva* para servir de capa da fanfic ou dos capítulos, à linguagem verbal na modalidade escrita presente no texto produzido. Vale ressaltar que ambas as linguagens contribuem para a construção dos sentidos e, não meramente a imagem sendo uma ilustração do texto.

Aguiar (2016) destaca que os recursos presentes em textos em formato digital auxiliaram tanto na compreensão quanto na produção textuais. O autor sugeriu que os alunos procurassem imagens que atribuíssem significado juntamente com o texto verbal produzido.

No trabalho apresentado por Lima e Menezes (2017), sugeriu-se que, além da inclusão de imagens junto ao texto verbal, também fosse acrescentado letras de músicas que contribuíssem com o sentido global do texto produzido. O leitor poderia buscar a canção em sites específicos, escutá-la e, assim, ter uma nova experiência de leitura com a contribuição de linguagem diversas nesse texto multimodal para a construção dos sentidos.

Para valer-se do uso dos recursos imagéticos, as pesquisas as possibilidades ofertadas através dos recursos digitais para a pesquisa de imagens em sites de bancos de imagens ou na criação de imagens criadas pelo *site Canva*. Dessa forma, é possível atribuir mais um traço da *fanfiction*, já que é comum os autores atrelarem imagens aos textos escritos. O tópico seguinte destina-se a relatar e analisar o uso de recursos digitais.

4.4.2 Uso dos recursos digitais

Em muitas pesquisas, observa-se que a proposta foi realizada preferencialmente na sala de aula, mas alguns pesquisadores buscaram outros espaços dentro da unidade escolar para a realização das atividades propostas. A sala de informática é um dos espaços recorrentes para que os alunos também pudessem utilizar as ferramentas digitais em suas práticas. Além disso, o uso de ferramentas digitais, possibilitou que atividades pudessem ser feitas fora do horário escolar, possibilidade sendo confirmada em alguns trabalhos selecionados.

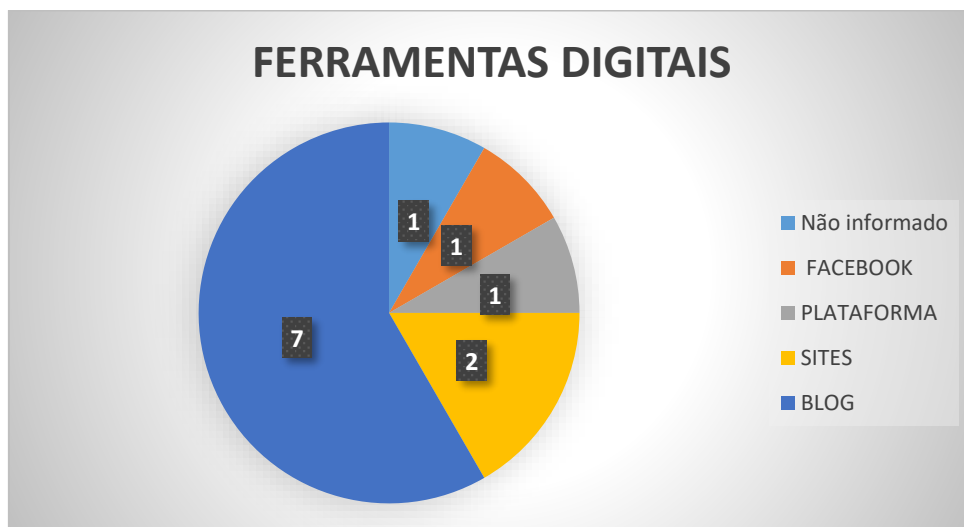
Os diversos recursos digitais que surgiram ao longo dos anos, a princípio não foram criados com fins escolares. Todavia, com a relativa democratização dessas ferramentas, os docentes adaptam-nos como instrumentos pedagógicos a fim de incrementar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a participação dos alunos em práticas escolares como atividades de produção escrita.

Nos trabalhos selecionados, há uma forte presença de ferramentas digitais na produção de *fanfiction* desde o momento de apresentação do tema, da leitura de textos e da publicação na internet. No entanto, percebe-se que as etapas relacionadas à edição e à publicação foram as que mais apresentaram o uso de ferramentas digitais como *blogs*, *sites* e redes sociais. Os autores de forma unânime apontaram o fato de proporcionar aos alunos uma situação real de escrita assim como ocorre com os autores de *fanfiction*.

Cabe ressaltar que o uso dos recursos digitais para a produção de *fanfiction* em sala de aula proporciona um ambiente mais próximo ao real utilizado pelos fanfiqueros como bem mencionam Lima e Menezes (2017), aproximando a sala de aula com práticas que ocorrem fora dela.

Nesse sentido, destacamos, no gráfico abaixo, as plataformas utilizadas nos trabalhos selecionados para publicação das *fanfictions*:

GRÁFICO 3: Recursos digitais usados para a publicação e circulação de *fanfiction*



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se a diversidade no uso de ferramentas digitais nas etapas de publicação e circulação dos textos produzidos pelos alunos a fim de promover a interação entre autor e leitor. Sete

trabalhos optaram pela criação de *blogs* para a prática dessas atividades, constituindo-se, assim, mais da metade dos recursos utilizados. Outros, porém, aproveitaram plataformas já existentes como o *Facebook* (um trabalho) e os sites específicos como o *Spirit Fanfics*, utilizado por dois trabalhos. Ademais, há a criação de uma plataforma para a publicação de fanfic proposta por uma pesquisa. Também há uma pesquisa que não constava informação a respeito da publicação de textos em espaço virtual. Devido à predileção da maioria, iniciaremos nossa apreciação pelo *blog*.

De acordo com o *site Canaltech*⁴, *blog* é um recurso digital e *on-line* que se tornou um meio para circular textos tanto de cunho pessoal quanto profissional. Trata-se de uma ferramenta de fácil uso e, que em algumas plataformas como *Blogger* ou *Wordpress*, está disponível gratuitamente. Para isso, o interessado deve fazer um cadastro para acesso em uma das plataformas e, assim, iniciar as postagens. É possível ainda personalizar a apresentação do *blog* conforme os recursos oferecidos pela plataforma e a criatividade de seus usuários.

No trabalho de Aguiar (2016), os estudantes criaram *blogs* individualmente através do uso dos equipamentos disponíveis na sala de informática da escola. O autor sugeriu a criação de *blogs* individuais na plataforma *Wordpress*. Um dos alunos optou por uma produção em único capítulo; o outro, por dividir em diversos capítulos.

IMAGEM 3: *Blog Wonderland*



Fonte: <https://tainaschulenburgblog.wordpress.com/>

⁴ Fonte: <https://canaltech.com.br/internet/o-que-e-blog-saiba-de-onde-vem-o-termo-158121/> Acesso:21/11/2021.

O referido autor menciona que os alunos participantes manifestaram mais interesse nessa prática por utilizar recursos digitais, apesar de alguns deles apresentarem dificuldade em seu uso. No entanto, tais problemas foram resolvidos à medida que os alunos utilizavam e, dessa forma, apropriavam-se dos recursos da plataforma. Alguns deles compartilharam o endereço de seus *blogs* entre amigos, possibilitando a leitura por outros leitores reais que tiveram acesso às produções. Tais textos estão disponíveis para leitura por qualquer usuário da rede mundial de computadores.

Ao visitar o *blog* exposto acima, observa-se que o item “comentários” está disponível para a promoção interativa entre autor e leitor. Na primeira postagem, há um comentário sugerindo uma pequena modificação no *layout* para que a imagem não prejudicar a leitura. Tal recomendação aparentemente foi acatada pelo autor, já que não consta a imagem informada no *blog*. Nota-se que o pesquisador poderia estimular o uso desse recurso entre os alunos da turma comentários disponíveis no *blog*, permitindo que os alunos pudessem exercer a função de críticos em relação aos textos publicados para que os autores redimensionassem em publicações futuras.

O pesquisador ainda relata que práticas de escrita inseridas em ambiente virtuais e permeadas por uma observação atenta e crítica às estratégias de escrita despertaram o interesse em duas alunas em escrever um livro colaborativamente. Tal material foi publicado em capítulos um *blog* criado por elas. Dessa forma, percebe-se que atividades de produção textual utilizando de gêneros que tem apelo junto aos alunos aliadas ao uso de recursos digitais promoveram práticas de escrita voluntárias para além da sala de aula.

Outra pesquisa que também utilizou a plataforma *Wordpress* para a criação de um *blog*, é a apresentada por Lima e Menezes (2017). O *blog* *Histórias de amor* foi criado junto à primeira parte da produção das *fanfiction* pelos alunos. Diversos recursos foram utilizados que possibilitaram a organização dos textos e temas disponíveis como categorizá-los por turmas e os temas abordados em cada um deles por *tags*. Dessa forma, o leitor poderia escolher o texto a partir de uma turma ou ainda pelo tema, como amor, drama, tragédia entre outros. As *tags* foram criadas pelos alunos e linkadas a seus textos.

IMAGEM 4: Tela inicial do blog CP2 – *Fan Fictions* – Histórias de amor



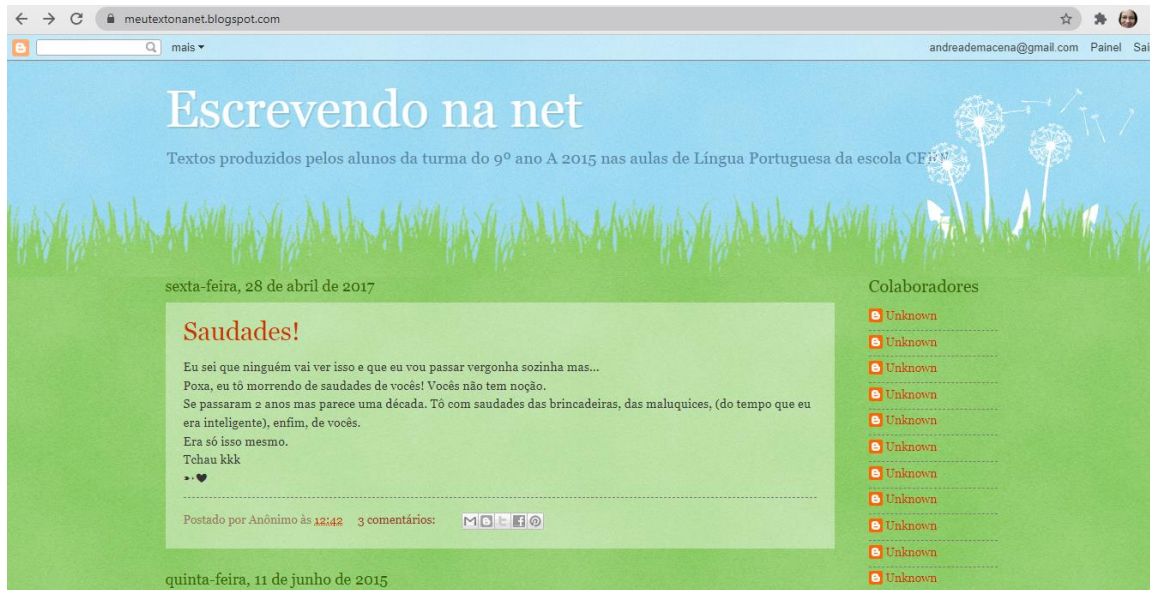
Fonte: <https://cp2fanfics.wordpress.com/>

O trabalho utilizando os recursos digitais foi realizado no laboratório de informática do colégio. Além da leitura dos contos e da produção escrita de *fanfiction*, os alunos foram motivados a lerem e comentarem os textos publicados de seus colegas no ambiente virtual. No entanto, ao visitar o site, percebe-se o pouco engajamento dos alunos na postagem. Alguns textos têm apenas o comentário realizado por uma das professoras responsáveis pelo projeto. Essa atitude da professora destaca a função de colaborador do docente na produção escrita pelos alunos, como já vista na seção 5.2 desta pesquisa.

As autoras justificam que o uso do *blog* é uma ferramenta que favoreceu o aprendizado dos alunos, promoveu a interação com os demais e com a promoção de outros letramentos como o digital e o literário fortalecendo a aprendizagem dos alunos.

O trabalho de Fontenele (2015) também elaborou um *blog*, criado na plataforma *Blogger*, elaborado especificamente para publicação dos textos criados pelos alunos na aplicação da pesquisa.

IMAGEM 5: Página inicial do blog *Escrevendo na net*



Fonte: <https://meutextonanet.blogspot.com/>

Os alunos estavam motivados para a publicação por ocuparem um espaço novo e pela possibilidade do uso de um espaço virtual para a publicação de seus textos. No entanto, um problema técnico bloqueou o acesso à plataforma *Blogger*. Dessa forma, a leitura das fanfiction bem com a postagem de comentários pelos alunos foram prejudicadas, já que os alunos que não tinham acesso à internet não puderam ler e tecer comentários nos textos dos colegas. Apesar do contratempo final, a autora mostrou-se satisfeita com a atividade, pois foi possível atrelar a outros letramentos como o literário e o digital e o engajamento dos alunos nas atividades. Basto (2018) recorreu à criação de um *site* para a publicação e circulação dos textos. Entretanto, observa-se que a autora menciona o uso de ferramentas digitais desde o início do projeto intitulado ‘*Fanfiction: uma forma atrativa de aprendizagem no mundo virtual*’ para pesquisa, leitura, escrita, publicação dos textos e comunicação entre os alunos. O projeto foi dividido em três partes. A primeira foi destinada ao levantamento de dados sobre o uso de tecnologias digitais por parte dos alunos. Em seguida, os discentes visitaram *sites* específicos de *fanfictions* e tiveram a liberdade de ler publicações conforme o gosto pessoal e, assim, identificar as características do gênero, além de observar as regras de conduta estabelecidas para a convivência entre os usuários. Ainda nessa etapa, cada aluno decidiu, de forma espontânea, a obra referência para sua produção. Por fim, a criação do *site Fanfiction Fire Nine* para a postagem das produções feitas pelos participantes.

IMAGEM 6: Capa do site *Fanfic Fire Nine*



Fonte: <https://fanfictionfirenine.wordpress.com/>

Para a escrita, a autora optou pela ferramenta *Google Docs*, disponível no *Google Drive*. Trata-se de uma ferramenta para edição de textos que podem ser compartilhados e escritos simultaneamente por outros usuários. É possível também arquivar as produções em documentos para que possam ser acessados e editados em outras ocasiões. Cada aluno criou uma pasta com o nome dele para salvar o arquivo do texto iniciado. A princípio o texto foi compartilhado somente com as professoras do projeto. As atividades foram realizadas no contraturno das aulas e contaram com a presença de alguns alunos. Os demais optaram pelo atendimento *on-line*. Nesse caso, as professoras se dispuseram a atendê-los pela internet sempre que necessário.

Nessa proposta, as professoras também propuseram aos alunos à confecção de uma capa para o texto. Para isso, foi utilizado o site *Canva.com*. Nessa plataforma é possível editar capas para livros a partir da seleção de uma imagem do próprio site ou ainda disponibilizada na internet. Era preciso que a imagem estivesse de acordo com o texto escrito e pudesse contribuir na construção do significado. Em relação à receptividade e engajamento da turma, a autora informa que os alunos ficaram entusiasmados com a escrita de tal forma que sugeriram a produção de uma fanfiction coletiva.

Vale informar que a pesquisadora incentivou os alunos a postarem comentários nos textos publicados no *site* criado, mas os comentários deveriam ser enviados por e-mail à pesquisadora para autorização antes da postagem a fim de evitar situações indelicadas os

alunos já que eram menores de idade. Tal prática provavelmente inibiu a participação deles nessa atividade, pois não se sentiram à vontade na postagem. Entende-se a preocupação da pesquisadora em preservar os alunos, porém ela poderia passar sugestões de comentários ou até uma espécie de *check list* com orientações para que os alunos tivessem uma referência nessa escrita.

Destaca-se a publicação da *fanfiction* produzida por uma das alunas da turma no site *Spirit*, além do *site* da turma. A aluna em questão já tinha familiaridade com a leitura de *fanfiction* no site citado e sentiu-se à vontade para publicar o texto nele. A *fanfiction* foi publicada em 12 capítulos e foi bem recebida pelos leitores atingindo cerca de 2.231 visualizações até outubro de 2017⁵, ocupando o 51º lugar nos favoritos de *fanfictions* na categoria série de TV, de acordo com dados da pesquisa de Basto (2018). A estudante se sentiu encorajada a continuar a escrever no site devido à sua boa recepção por parte dos leitores do site. Ademais, vale mencionar que o *site* da turma teve mais de mil visualizações com acesso de visitantes de outros seis países como Estados Unidos e Canadá, da Europa (Alemanha, Irlanda e Romênia) e até de Hong Kong.⁶

Criar um *blog* também foi uma estratégia utilizada por Silva (2019). A pesquisadora recorreu ao *site Wix.com* para a elaborar a página digital com o intuito de hospedar os textos escritos pela turma. O nome escolhido foi *Fanfics na escola*. Foram publicados no site 39 textos, mas a pesquisadora utilizou apenas dez para a pesquisa, pois segundo a própria, os alunos quiseram produzir outros textos e publicar para ter o *feedback* de seus pares (p. 118) A professora incentivou a escrita de comentários e, para isso, estabeleceu uma quantidade mínima de cinco textos a serem comentados por cada estudante participante da pesquisa.

⁵ Dados da pesquisa (BASTO, 2018, p. 83).

⁶ Dados da pesquisa (BASTO, 2018, p.84).

IMAGEM 7: Capa do blog *Fanfics na escola*



Fonte: <https://fanficsnaescola.wixsite.com/fanficsnaescola>

Percebe-se que os trabalhos mencionados acima apresentam a criação de *blog* ou de *site* como ferramentas para a publicação e circulação das produções de escrita. Todavia, não há demonstração de interesse por parte dos professores em reaproveitar esses espaços virtuais após o término do trabalho e/ou projeto em outras situações de escrita. Uma sugestão seria a criação de espaços que os usuários pudessem postar outras produções aproveitando a abordagem dos multiletramentos. Uma possibilidade de evitar a subutilização desses recursos é recorrer a plataformas já existentes como o *Facebook*.

Facebook é uma rede social mundialmente conhecida, que permite envio de mensagens, compartilhamento de imagens e textos a fim de promover a interação entre seus usuários. Para acessá-lo, é preciso que o interessado faça um cadastro para criar um perfil com senha. A plataforma foi criada em 2004, mas somente chegou ao Brasil em 2007, quando teve suporte à língua portuguesa⁷.

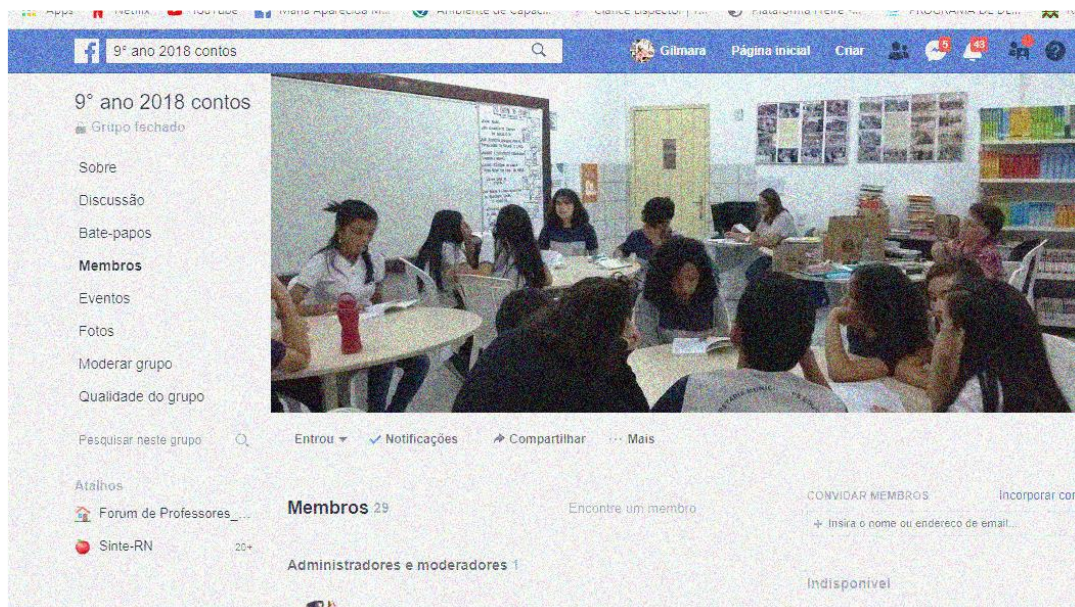
Silvia (2019) justificou a opção pelo *Facebook*, pois já é uma plataforma acessada pelos estudantes para uso pessoal. A autora optou por criar um grupo fechado da turma no *Facebook* para que apenas os alunos participassem e, dessa forma, evitar situações desconfortáveis pela exposição dos textos a leitores não pertencentes à turma.

O objetivo era circular as produções entre os próprios os participantes que tiveram acesso à leitura e à realização de comentários nas postagens não se restringindo apenas ao

⁷ Fonte: <https://canaltech.com.br/empresa/facebook/> Acesso: 22/11/2021.

horário da aula. Segundo a autora, foi uma experiência satisfatória, pois expandiu a interação entre professora e alunos para além do ambiente escolar, com a finalidade de “tirar dúvidas, elogiar e fazer observações nos trabalhos dos colegas, possibilitando para nós uma nova forma de interação entre professor e alunos, gerando um retorno mais rápido das atividades propostas, assim como nos aproximando mais.” (2019, p. 130) Essa interação foi significativa também pelo fato de a turma apresentar desinteresse nas atividades e problemas de indisciplina. A autora informa que todos os alunos participaram da produção de *fanfictions*.

IMAGEM 8: Capa do grupo particular da rede social Facebook



Fonte: SILVA, 2019.

ROCHA (2019) optou pela criação de uma plataforma com fins pedagógicos para a publicação de fanfiction baseadas nos consagrados repositórios existentes como *Spirit Fanfic*. O autor teve suporte de uma *webdesigner* para a criação do site.

IMAGEM 9: Capa da plataforma Educfanfiction



Fonte: ROCHA(2019)

A plataforma, segundo Rocha (2019) está disponível no endereço <http://www.educfanfiction.com>. Entretanto, não foi possível a consulta nela, pois, ao consultar a página, surge a mensagem “Não é possível acessar ao site”. Dessa forma, não foi possível fazer uma avaliação mais aprofundada. Conforme o relato do autor, observa-se a possibilidade de acesso distintos com usuário para professor ou aluno. Para o docente, há orientações de trabalho com estratégias pedagógicas como a sequência didática. Já para o aluno, constam informações a respeito de estratégias para escrita de *fanfiction*.

Assim como nos *sites* de *fanfiction*, é possível postar textos de gêneros diferentes como romance, drama, suspense etc. Esses gêneros são categorizados e o leitor pode efetuar a busca por meio disso. Também o intuito de fazer o aluno pensar sobre o texto e pesquisar respostas para suas dúvidas em *links* disponíveis na aba *Dicionário e Gramática*. Ao clicar, há o redirecionamento para o site do dicionário em língua portuguesa *Alouete* ou o arquivo da *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara. É importante que os alunos tenham espaços onde pesquisar e que o professor incentive a autonomia, ainda mais por se tratar de alunos do ensino médio.

A pesquisa de Torres (2016) optou por utilizar o site *Spirit* para a publicação dos textos dos alunos. Também recorreu a um dos sites já existentes para a publicação de *fanfiction*, o *Nyah! Fanfiction*. É válido mencionar que os alunos ao utilizar tais ferramentas

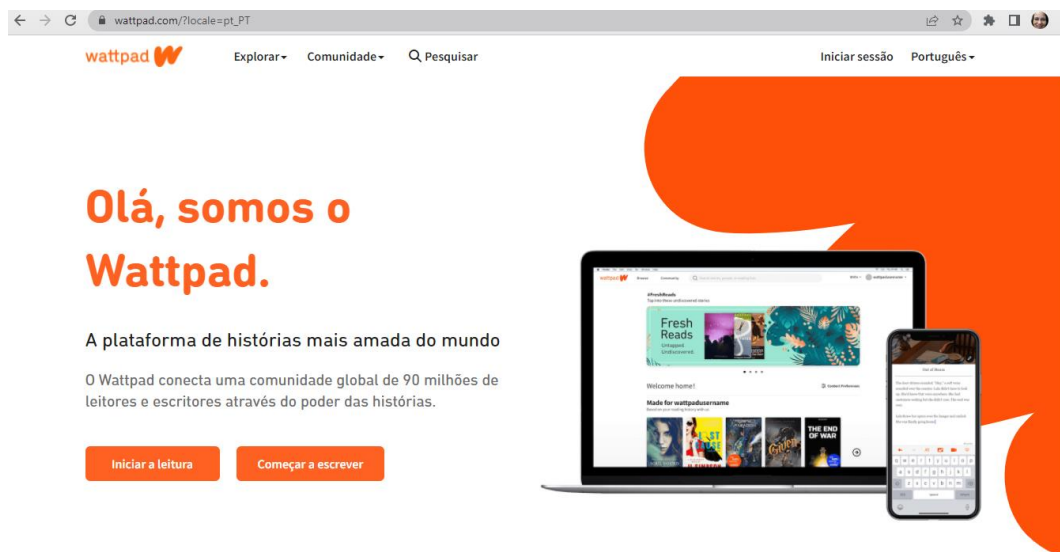
para a prática da escrita confere mais autonomia na produção desde a escrita a reescrita do texto dado às ferramentas presentes nos programas de edição.

Alves (2018) também recorreu às plataformas já existentes como *Fanfiction.net* para publicação de *fanfictions* produzidas. Além disso, os textos foram apresentados à comunidade em formato impresso. A *fanfiction* baseada no romance machadiano foi adaptada em uma apresentação teatral sendo exibida em um projeto realizado na escola.

Gabriel e Fuza optaram por publicar os textos dos alunos no site *Spirit Fanfictions e Histórias*. As autoras instruíram os alunos a acessarem semanalmente o site para que pudessem responder a comentários que porventura fossem postados nas *fanfictions*. Também orientaram que continuassem a produzir *fanfictions* de forma autônoma para que integrassem de fato ao universo dos escritores de *fanfics*. Elas mencionam que “As atividades de divulgação possibilitam aos alunos a participação em comunidades virtuais de forma ética e responsável, levando-os a compreender na prática as condições de produção que envolvem a circulação desses textos” (GABRIEL; FUZA, 2020, p. 486)

Há pesquisas que não apresentaram propostas de intervenção, mas analisaram pesquisas já existentes e apresentam outros recursos digitais. É o caso do trabalho de Junior e Luz (2019) que para ilustrar o gênero *fanfiction* comentaram uma *fanfiction* baseada no seriado de televisão *Once Upon a time* hospedada no site *Wattpad*.

IMAGEM 10: Capa do site *Wattpad*



Fonte: A autora.

Trata-se de um site para publicação de histórias diversas inclusive *fanfiction*. Esse site pode ser uma sugestão para postar textos em ambiente on-line para alcançar a leitura por outros leitores além dos estudantes. Entretanto, para essa função assim como postar comentários nos textos já existentes, é preciso “iniciar a sessão” através de perfis criados no *Facebook* ou *Google* ou ainda criar um acesso exclusivo para esse site. Além disso, o docente pode proporcionar a experiência de leitura de *fanfiction* a seus alunos ao explorar os textos já postados.

É válido ressaltar que, como já dito anteriormente, o uso de recursos digitais não se limitou à publicação dos textos. Teixeira e Almeida (2020) citam a possibilidade de utilizar textos publicados em sites especializados como *Nyah!* para apresentar o gênero *fanfiction* aos alunos. Dessa forma, promovem a leitura e a identificação das características do gênero pelos estudantes por meio de uma experiência real com *fanfiction*.

Além da leitura e postagens de textos na rede, é possível que os leitores possam manter contato com os escritores de *fanfiction* em outras plataformas como mostra o trabalho de Campos (2016) informa que autores e leitores de *fanfictions* estabelecem contato em plataformas como *Twitter* e *Tumblr*. Tanto uma quanto outra são redes sociais com aspecto de *blog*, pois permitem a postagem, por exemplo, de textos curtos, imagens e fotos. Além disso, os usuários podem realizar comentários nas publicações ou ainda compartilhá-las em seu perfil. Tais ferramentas também favorecem a troca de mensagens entre seus usuários e, assim, o leitor de *fanfiction* pode comentar os textos publicados pelo autor em outras plataformas.

Em sua pesquisa, Alves entrevista jovens leitoras de *fanfiction*. Uma delas comenta que conversa com as autoras em outros sites, como o *Twitter*, devido à facilidade de trocar mensagens entre si a qualquer hora do dia. Ela também afirma que tal prática valoriza o trabalho realizado pelos autores disponibilizado na internet. Esse procedimento confirma a quebra de hierarquia na relação entre autor-leitor, pois o leitor abandona o hábito de leitura passiva e assume um lugar ativo ao postar comentários nos textos publicados quase que simultaneamente à leitura. Ademais, a relação autor-leitor pode transcender para uma amizade dada à possibilidade de contato por meio de outras redes sociais como o *Twitter*. (2014, p.54)

Dessa forma, retorna à questão de não existir interesse em ganho financeiro com a escrita de *fanfiction*, mas sim a possibilidade de ser lido por fãs como o autor da mesma obra referênciada, “o principal ganho que os motiva não são vantagens sociais na disputa pelo poder,

mas a possibilidade de fazer novos amigos que compartilhem com ele gostos e opiniões semelhantes.” (MURAKAMI, 2016, p. 45)

Convém mencionar que constam alguns relatos sobre a dificuldade em utilizar os recursos digitais na escola. A maioria das pesquisas foram realizadas em escolas públicas que carecem de investimentos na infraestrutura e em equipamentos digitais. Silva (2019) relata que, no laboratório de informática, havia um número reduzido de equipamentos que estavam em bom estado para uso e ainda precisava contar com a sorte para ter acesso à internet, já que nem sempre estava disponível. A pesquisadora informa que para não atrapalhar o andamento das atividades, precisou recorrer ao uso dos aparelhos de *smartphones* dos próprios alunos.

Fontenele, (2015) menciona que durante a aplicação do processo de intervenção, o *blog* criado para postagem e leitura dos textos produzidos foi bloqueado pela secretaria de ensino da rede em que atua devido a problemas técnicos. Alguns alunos que tinham acesso a equipamentos e à internet fora do ambiente escolar puderam dar continuidade, mas outros foram prejudicados, pois não tinham acesso à rede e não puderam ler e comentar os textos publicados por seus colegas.

Cardoso (2019) aponta que, logo no início da aplicação do projeto de escrita, verificou-se que não havia internet disponível no formato *wireless* (sem fio) acessível aos alunos, uma vez que eles estavam usando seus aparelhos de uso pessoal. Nesse momento, os professores do projeto juntamente com os alunos entraram em um acordo de utilizar os dados de internet disponíveis dos alunos e as demais atividades seriam realizadas no suporte de papel na sala de aula. O uso de recursos digitais só seria utilizado novamente na publicação do texto nos aplicativos. Não há menção a respeito do aplicativo selecionado no trabalho apresentado. A autora ainda relata que o responsável de um dos alunos de uma da escola foi ao estabelecimento para questionar o uso do aparelho celular pelos alunos nos trabalhos realizados fora do ambiente escolar

(...) durante um dos encontros de uma equipe na casa de um dos membros responsável pelo grupo, quando o pai desse aluno questionou o uso do ‘celular’ e, por conseguinte, da internet em sua residência, alegando que o grupo estava ‘jogando’ e ‘acessando’ redes sociais para brincadeiras, em vez de estudar. Já se percebe a visão deturpada do responsável desse aluno acerca das novas propostas documentais de incursão dos estudantes no letramento digital.” (CARDOSO, 2019, p. 8)

Como forma de resolver a situação e evitar mais problemas, ficou acordado que o professor disponibilizaria de seus dados de internet para os alunos para a conclusão do

trabalho. Vale ressaltar que o trabalho faz parte de uma pesquisa acadêmica, logo há um interesse por parte do professor em realizar a atividade para obter os resultados para análise. Entretanto, é praticamente inviável que o professor possa arcar atividades escolares com seus próprios recursos dado à baixa remuneração lhe ofertada.

A autora ainda informa que na outra escola também houve dificuldade em relação ao uso de equipamentos digitais, já que poucos alunos possuíam *smartphones*. Então o professor decidiu por realizar a atividade apenas no suporte de papel. Além disso, propôs uma única produção escrita coletiva com a participação de todos os alunos da turma.

Aguiar (2016) comenta que, para além das questões estruturais da escola, há também a falta de intimidade que o docente de LP possui com o uso das tecnologias digitais e carência de entendimento da importância das relações que acontecem por meio de outras linguagens que extrapolam o texto escrito. Basto (2018) ratifica essa posição e reitera a necessidade de qualificação do docente para estar apto a utilizar os recursos disponíveis adequadamente de forma que possam contribuir na aprendizagem dos alunos. Um dos conhecimentos para atualizar é a respeito dos gêneros digitais e de que forma podem ser introduzidos nas aulas de língua portuguesa (FONTENELE, 2015, p. 98).

Observou-se também que alguns pesquisadores acabam restringindo o uso de recursos digitais como aspecto essencial aos multiletramentos em suas justificativas. Isso também pode desencorajar alguns professores devido à dificuldade de acesso aos equipamentos. Uma delas é Silva (2019) que utiliza como uma das justificativas o uso de ambiente digital para a produção escrita. Vale ressaltar que os aspectos dos multiletramentos estão além do uso de computadores e de internet na sala de aula como a multiculturalidade, a ética e a estética que podem ser trabalhados de forma *off-line*.

É evidente, nas pesquisas selecionadas, que a tecnologia digital tornou a aula dinâmica e motivadora para os alunos. Mas é preciso lembrar que ela por si só não se mostra eficaz no processo de aprendizagem. Deve-se ter uma combinação de diversos aspectos nos multiletramentos com os papéis desempenhados adequadamente por alunos e professor. Além disso, o docente pode valer-se de outras estratégias para potencializar a motivação dos alunos como a arrumação da sala, o encaminhamento da aula, apresentar um roteiro para planejamento da escrita entre outros.

5 DE TELA EM TELA: UMA AVENTURA NA FANFIC

O produto educacional é um objeto de aprendizagem elaborado conforme a reflexão de uma pesquisa realizada em um Mestrado Profissional e se destina a contribuir na prática docente dos profissionais da Educação Básica. O intuito desse Produto Educacional é apresentar uma proposta de intervenção a fim de promover a prática da escrita em ambiente escolar, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa. Tal proposta poderá ser utilizada e ajustada a diferentes contextos escolares.

5.1 Objetivo

O produto educacional elaborado é uma história-ferramenta que narra a aventura de um grupo de quatro amigos motivados a escrever uma fanfiction.

Destacam-se as seguintes propostas pedagógicas da intervenção:

- estimular a prática de escrita por meio da leitura de uma narrativa;
- incentivar a reflexão diante das ações da narrativa e do próprio ato de escrever;
- produzir uma *fanfiction* de forma coletiva a partir da leitura do texto, das reflexões e das atividades propostas.

5.2 Descrição do Produto Educacional

A história-ferramenta *De tela em tela: uma aventura na fanfic* foi elaborada e aperfeiçoada de acordo com o levantamento dos aspectos da pedagogia dos multiletramentos relacionados à produção de *fanfictions* contidas nos trabalhos acadêmicos apresentados para revisão bibliográfica e articulados com o referencial teórico desta pesquisa.

O intuito da narrativa é promover a escrita de uma *fanfiction* por alunos do sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, os estudantes devem seguir os passos dos personagens da narrativa desde a escolha do produto midiático à publicação. A sugestão da história é que a *fanfiction* seja baseada em uma produção cinematográfica de escolha espontânea de cada autor, o que destaca uma das características fundamentais do gênero em questão. Entretanto, professor pode fazer adaptações conforme a preferência de seus alunos e os contextos social e cultural nos quais se encontram. Para isso, sugere-se responder

previamente um questionário ou ainda promover uma esquete na sala para a escolha da obra referêcia.

Imagem 11: Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A narrativa traz a história de um grupo de quatro amigos, que têm cerca de 12 anos de idade, e são apaixonados por filmes. O quarteto gosta de se reunir para assistir a filmes e, em uma dessas sessões, um de seus integrantes fica desapontado com o final da produção. Devido a essa situação, o grupo tem a ideia de criar um final, diferente do visto, e sente-se motivado a produzir essa história.

Com o desenrolar da narrativa, há uma sucessão de ações que envolvem a descoberta do gênero *fanfiction*, a escrita, como elaborar o roteiro, a técnica de escrita, os elementos e a estrutura do texto narrativo, entre outras. Destaca-se o caráter da metalinguagem na produção deste texto, pois pretende levar o aluno a refletir sobre sua prática de escrita a fim de que estruture o texto adequadamente ao gênero e faça escolhas linguísticas melhores.

Além disso, o grupo deve introduzir um novo personagem na história. Para isso, os alunos devem chegar a um consenso de quais características e habilidades são importantes nesse novo elemento do texto. Essa ação juntamente com o texto colaborativo reforçam o conceito de autoria presente na produção de *fanfics*.

O produto está dividido em sete capítulos que apresentam a mesma estrutura subdividida em três partes. Iniciam com o texto da narrativa, a ser apresentado para os alunos para a leitura e reflexão. Em seguida, há “Conversa com o professor” em que estão disponíveis informações relevantes para o desenvolvimento das atividades propostas no capítulo. Por fim, a “Ficha de ideias”, uma espécie de formulário a ser preenchido pelos estudantes com os dados que serão utilizados para a produção textual. O produto ainda apresenta o “Check list”, com uma relação de itens a serem observados na última revisão textual, e a “Autoavaliação” para que o aluno possa refletir sobre sua conduta e participação durante o processo realizado.

5.3 A sequência didática

A proposta de escrita foi inspirada na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Trata-se de uma sequência de módulos com atividades diversas que compreendem desde o conhecimento do gênero a ser estudado, a escrita propriamente dita, a revisão do texto e a produção da versão final do texto. Tal assunto já foi abordado em sua análise teórica na seção 2.2 deste trabalho.

QUADRO 2: Apresentação da sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
	TÍTULO DO CAPÍTULO	OBJETIVOS	ATIVIDADES NA “FICHA DE IDEIAS”
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Para início de conversa	Introduzir a narrativa com a apresentação dos personagens.	<ul style="list-style-type: none"> ● Conversa mediada sobre a leitura do texto ● Organizar os grupos dos alunos.
	1. O fim de uma espera	Discutir o tema ficção. Apresentar o gênero textual fanfiction. Propor a atividade de produção textual.	<ul style="list-style-type: none"> ● Escolher o filme ● Pesquisar material sobre o filme. ● Produzir, por escrito uma pequena, crítica do filme. ● Compartilhar os textos com a turma.
			<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar site (s)

		2. Descobrimo um novo mundo	Pesquisar e ler fanfictions disponíveis em sites específicos.	especializados em publicação de <i>fanfictions</i> . <ul style="list-style-type: none"> ● Selecionar texto para leitura. ● Ler uma fanfiction. ● Elaborar uma pequena crítica da fanfiction. ● Identificar características da fanfiction.
PRODUÇÃO INICIAL		3. Escrever é uma viagem	Refletir sobre o processo de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ● Delimitar as funções de cada integrante do grupo. ● Elaborar um roteiro de escrita. ● Escrever a primeira versão do texto.
MÓDULOS	1	4. O mistério dos cinco elementos	Apresentar os elementos da narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> ● Preencher o quadro com os elementos da narrativa, traçando um comparativo entre os elementos do filme e da fanfiction em processo de escrita.
	2	5. 1, 2, 3... e já!	Apresentar os elementos do enredo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Preencher o quadro com os elementos do enredo.
	3	6. Conversa vai... ...conversa vem	Comentar sobre uso da fala dos personagens no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os mecanismos linguísticos para a fala dos personagens
PRODUÇÃO FINAL		7. Voltando ao começo	Finalizar o texto. Revisão final do texto.	<ul style="list-style-type: none"> ● Produzir a versão final. ● Preencher o <i>check list</i>.

Fonte: Elaborado pela autora.

A sugestão é seguir a mesma rotina no trabalho com a introdução e cada um dos capítulos: fazer a leitura do texto narrativo, seguir as recomendações na seção *Conversa com o professor* e realizar as atividades da *Ficha de ideias*.

Cabe ressaltar que aplicar essa prática, é preciso que o professor se antecipe à leitura do texto e organize o material e o ambiente de forma adequada previamente a fim de evitar imprevistos. É necessário que professor também tenha em mãos um “plano B”, ou seja, atividades alternativas propostas no planejamento caso não haja possibilidade de, por exemplo, recursos digitais no ambiente escolar. Dessa forma, evita-se frustrações tanto por parte dos alunos como também por parte do professor.

5.4 Aplicação na sala de aula

O produto educacional é de caráter aplicável, conforme exposto no capítulo 1. Por isso, seguem algumas observações para a aplicação em sala de aula por docentes que tenham interesse em utilizá-lo.

O produto foi pensado na escrita como processo. Nessa perspectiva, cada capítulo deverá ser trabalhado em uma aula por semana, para leitura e discussão. Por necessitarem de mais tempo para a elaboração, sugerimos que as atividades de escrita sejam realizadas em horário extraescolar. No entanto, o professor deve adaptá-las conforme o contexto de aplicação.

O produto pode ser facilmente adaptado para outras obras de referência, como mangá, séries, animes entre outros, desde que sejam feitas as adequações necessárias no texto da narrativa. Para isso, o professor deve se atentar à classificação indicativa da produção para que esteja de acordo com a faixa etária da turma. No caso deste produto, o filme selecionado é “Vingadores: Ultimato” com a classificação não permitida para menores de 12 anos, segundo o *site* Adoro Cinema.⁸

⁸ Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-232669/> Acesso em: 02/06/2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder o questionamento feito inicialmente a partir da seleção e análise de trabalhos acadêmicos que apresentavam propostas de produção de *fanfiction* em uma perspectiva dos multiletramentos realizados em ambiente escolar. Observou-se a necessidade de investigar os papéis do aluno e do professor e como estes refletem na proposta pedagógica e se articulam entre si com objetivo de motivar a produção escrita.

No percurso metodológico, fundamentou-se a escrita como uma atividade interacionista, pois trata-se de uma relação dialógica entre autor e leitor, e complexa, pois ativa diversos mecanismos desde linguísticos a contextuais. Além disso, optou-se por uma atividade processual, pois é preciso o domínio de diversas etapas para a escrita desde o planejamento à revisão final.

Com o estudo realizado, verifica-se que há fatores diversos que contribuem para a desmotivação na aprendizagem e que também podem levar ao desinteresse na escrita. Fatores internos, pertinentes ao próprio ser como a baixa autoestima e o sentimento de incompetência por parte do aluno. Além disso, soma-se fatores externos como sociais e familiares. O professor, dentro de suas atribuições, exerce uma função fundamental para identificar essas situações e propor atividades que, de alguma forma mudem essas sensações no aluno para que se torne engajados nas práticas.

Ao elaborar atividades de produção textual, o professor deve levar em consideração tais aspectos e articular com estratégias que possam despertar o interesse dos alunos, distanciando-se de uma visão normativa descontextualizada que não considera os usos e os usuários da língua. Dessa forma, verificou-se investigar a potencial contribuição na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos para a motivação dos alunos.

A Pedagogia dos Multiletramentos procura trazer para o ambiente da sala de aula possibilidades diversas de uso linguagem alicerçada na multiculturalidade e na multidiversidade. Ademais, promove nova ética, ao se apropriar de produtos já existentes, e nova estética, devido ao cuidado na produção dos textos. Tratando-se da produção de textos, elegeu-se a *fanfiction*, uma vez que é um gênero com estimado por parte do público jovem.

Devido a isso, os multiletramentos, mais precisamente a escrita de *fanfictions*, podem contribuir para a motivação do aluno ao valorizar suas experiências fora de ambiente escolar

ao despertar a autonomia, a colaboração e a autoria por promover situações reais de escrita. Em relação a autonomia, notou-se a possibilidade de o estudante realizar escolhas em relação à obra de referência. Assim o aluno sentiu-se motivado, uma vez que tinha conhecimento sobre o assunto e a atividade foi significativa. A produção de forma colaborativa promove a interação e o compartilhamento de ideias e vivências entre os alunos. A autoria permite que o aluno possa imprimir seu estilo de escrita em suas produções.

Todos esses aspectos levam o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador. Não é uma atividade passiva, pelo contrário, tão ativa e colaborativa quanto à realizada pelo aluno. No entanto, deve promover situações que possam favorecer o protagonismo estudantil.

Por sua vez, na proposta de intervenção verificou-se aspectos que também contribuíram para o engajamento dos alunos e como a multiculturalidade devido à possibilidade de tratar de produtos de culturas diversas e a multidiversidade devido à pluralidade de linguagens, como a escrita e a visual presentes nas fanfics. Além disso, observou o uso de recursos digitais desde a pesquisa e leitura de fanfictions em sites, passando pela edição em programas adequados até a publicação dos textos produzidos na internet. O uso desses recursos também promoveu a solidificação das relações entre os alunos e também com o docente. No entanto, deve-se garantir que todos os alunos, envolvidos em uma atividade como essa, tenha acesso aos recursos digitais na escola ou fora dela a fim de evitar situações desagradáveis.

Nesse tecer da pesquisa, percebe-se que alguns fios formaram nós e outros permanecem soltos. Dentre em os nós, observa-se a articulação dos diversos aspectos descritos acima que torna os multiletramentos, em especial com o gênero *fanfiction*, como perspectiva para a motivação na escrita dos alunos da Educação Básica.

Em relação aos fios soltos, percebe a potencialidade de formar novos laços com os desdobramentos desta pesquisa. Indica-se a aplicação dela a fim de investigar na prática de que forma os aspectos dos multiletramentos eleitos nesta pesquisa estimulam a prática de escrita. Além disso, sugere-se que, a partir de uma sucessão de textos produzidos do gênero *fanfiction* e com alunos motivados, possa verificar o aperfeiçoamento da competência de escrita.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. **Fanfiction e práticas de letramento na internet**. 110 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/325>. Acesso em: 06 maio 2021.
- ALVES, Wlademyr Menezes. **Reprodução textual: criando fanfics na sala de aula**. 87 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe. 2018. Disponível em https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8190/2/WLADEMYR_MENEZES_ALVES.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2009. 8ª edição.
- AGUIAR, Evimarcio Cunha. **O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais**. 276 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade de Santa Catarina. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167702>. Acesso em: 06 maio 2021.
- BASTO, Edisângela Marim. **Fanfiction na sala de aula: uma proposta de leitura e escrita colaborativa no Ensino Fundamental**. 131 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Educação e Linguagem, Campus Cáceres, Universidade do Estado do Mato Grosso, 2018. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Edis%C3%A2ngela_Marim_Basto-TURMA_3.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Maria Rita. **A construção da autoria compartilhada no universo da fanfiction**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14614/1/Maria%20Rita%20Barros.pdf>. Acesso: 05 maio 2021.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1985.
- BOSCOLO, Pietro. HIDI, Suzanne. The multiple meanings of motivation to write. *In*: BOSCOLO, Pietro. HIDI, Suzanne (org.). **Writing and motivation**. Oxford: Elsevier, 2007. p.1-14. Disponível em: <http://staffnew.uny.ac.id/upload/132310007/pendidikan/ebookscluborgwritingandmotivationvolumel9studiesinwritingstudiesinwriting.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em: 26 maio 2021.

CAMPOS, Thayane Silva. Repensando o Ensino de Língua Materna e Línguas Estrangeiras: Uma Proposta de Atividade a partir de fanfictions. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, v. 02, n. 01, p. 51-72, 2016. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2046>. Acesso em: 05 maio 2021.

CARDOSO, Wanda Maria Braga. Produção textual de fanfics nas aulas de língua portuguesa: (im)possibilidades de inclusão digital. **Artefactum**, v. 18, n. 01, 2019. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1771>. Acesso em: 05 maio 2021.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (org.) **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas na juventude**: diálogos possíveis. 227 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=105408. Acesso em: 05 maio 2021.

DOLZ, Joaquim NOVERRAZ, Michèle. SCHEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. *In*: SCHEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 82-108.

ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo, Contexto, 2011.

FONTENELE, Cristiane de Mendonça. **Letramento digital, práticas de leitura e escrita de Língua Portuguesa no nono ano do ensino fundamental**: o gênero fanfic do consumo à produção. 175 p. Dissertação (Mestrado Profissional Letras). Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14870/1/2015_dis_cmfontenele.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, Rosa Helena. FUZA, Ângela Francine. Projeto didático de fanfiction no ensino fundamental: desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. **Humanidades e Inovação**. Palmas, v. 7, n. 18, p. 470-489, julho de 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4476>. Acesso: 05 maio 2021.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, João Wanderley(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

JUNIOR, Amaury Soares De Albuquerque. **O leitor imersivo das fanfics**. In: VI CONEDU, 6, 2019, Anais de congresso, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61464>>. Acesso em: 17 maio 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, Simone da Costa. MENEZES, Priscila Bezerra. Projeto Fan fictions – Histórias de Amor Práticas de escrita digital por alunos do Ensino Fundamental. 2017. Disponível em <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/1458>. Acesso em: 05 maio 2021.

LOPES DA SILVA, Meirylane. **Educação para emancipação na era digital: um estudo sobre as fanfics como recurso pedagógico para a aprendizagem de leitura e de escrita criativa no ensino médio**. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16387/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

MARCHESI, Álvaro. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Artmed, 2010, v.3, p.129-146.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação tecnológica**. Campinas: Papirus, 2015. 21ª edição.

MURAKAMI, Raquel. **O ficwriter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea**. 104 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-10042017-122630/publico/2016_RaquelYukieMurakami_VOrig.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

OLDFATHER, Penny. SHANAHAN, Cyndie Hynd. A cross-case study of writing motivation as empowerment. In: BOSCOLO, Pietro. HIDI, Suzanne (org.). **Motivation and writing**. Oxford: Elsevier, 2007. p.257-279. Disponível em: <http://staffnew.uny.ac.id/upload/132310007/pendidikan/ebookscluborgwritingandmotivationvolumel9studiesinwritingstudiesinwriting.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Adriana Figueiredo de; MANZANO, Luciana Carmona Garcia. Fanfiction: “nova” ferramenta de leitura e escrita para o ensino de língua materna no ensino básico. **Caleidoscópio**, [s. l.], ano 2015, v. 3, n. 2, p. 210-217, 20 jul. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.132.07>. Acesso em: 5 maio 2020.

PAULA, L. de; ZANDONADI, R. S. Fanfiction: Leitura e Escrita na Era Digital. **Línguas & Letras**, ano 2020, v. 21, n. 49, p. 86-107, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24332>. Acesso em: 05 maio 2021.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, v. 9, n.3, p.226-239. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07/557>. Acesso em: 02 jul. 2019.

ROCHA, Anderson Nunes. **Juventude, gênero fanfiction e letramento digital**: um estudo das práticas de leitura e escrita no ensino médio. 188 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32201/1/Dissertacao%20Anderson%20Final%2020_04_2019.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2019.

SILVA, Gilmara Chaves Valentim. **Práticas de leituras literárias e produção textual**: contos de Clarice Lispector no 9º ano. 2019. 160 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28446>. Acesso em: 05 maio 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 3ª edição.

SOVERNIGO, Ana Cláudia Gauto de Sousa. KANASHIRO, Daniela. Interação e construção colaborativa nas fanfics: possibilidades de aprendizagens nas aulas de línguas. *In*: IntegraEaD, 20, 2020, Campo Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11900>. Acesso em: 05 maio 2021.

TAPIA, Alonso. FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 11a. Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TEIXEIRA, Andréia. ALMEIDA, Ana Carolina Correia. Um retorno ao clássico "A ilha do tesouro": uso de narrativa na produção de fanfiction. **Palimpsesto**, v.19, n.34, p. 305-326. 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/53624>. Acesso: 05 maio 2021.

TEIXEIRA, Andréia. GOMES, Suzana dos Santos. **Linguagem e tecnologia:** práticas de leitura e escrita de *fanfiction* nos ambientes virtuais. Disponível em <https://docplayer.com.br/40081788-Linguagem-e-tecnologia-praticas-de-leitura-e-escrita-de-fanfiction-nos-ambientes-virtuais.html>. Acesso: 05 maio 2021.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction:** novas leituras e escrituras em meio eletrônico Passo Fundo: 2015, Ed. Universidade de Passo Fundo. Disponível em: http://editora.upf.br/images/ebook/o_fenomeno_fanfiction.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.