



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

KARLA MURIELE PEREIRA LOPES

LEITURA E ESCRITA DE *FANFICS*: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO  
PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

MACEIÓ

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

KARLA MURIELE PEREIRA LOPES

LEITURA E ESCRITA DE *FANFICS*: UMA  
PROPOSTA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito para obtenção de Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

MACEIÓ

2021

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**

**Biblioteca Central**

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4/1459

L8641 Lopes, Karla Muriele Pereira.

Leitura e escrita de *fanfics*: uma proposta para o trabalho pedagógico no ensino fundamental II / Karla Muriele Pereira Lopes. – 2021.

68 f.

Orientador: Rita Maria Diniz Zozzoli.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras : Português) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 58-60.

Apêndices: f. 61-68.

1. *Fanfic*. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Língua portuguesa. 5. Ensino fundamental II. I.  
Título.

CDU: 82-3:003.07



**ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: Karla Muriele Pereira Lopes**

MATRÍCULA: 17110067

TÍTULO DO TCC: Leitura e escrita de fanfics: uma proposta para o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental II.

Ao(s) três dia(s) do mês de novembro do ano de 2021, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

1º Prof./a Examin./a: Dra. Lúcia de Fátima Santos

2º Prof./a Examin./a: Dr. Sílvio Nunes da Silva Júnior

que julgou o trabalho ( X ) APROVADO ( ) REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 10,00 (dez inteiros)

1º Prof./a Examin./a: 10,0 (dez inteiros)

2º Prof./a Examin./a: 10,00 (dez inteiros)

totalizando, assim, a média 10,00 (dez inteiros), e autorizando os trâmites legais.

Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata assinada pela Comissão.

Maceió, 03 de novembro de 2021.

Rita Maria Diniz Zozzoli, Prof./a Orientador/a

Lúcia de Fátima Santos, 1º Prof./a Examin./a

Sílvio Nunes da Silva Júnior, 2º Prof./a Examin./a

VISTO DA COORDENAÇÃO

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela força que me deu durante a minha trajetória acadêmica.

À minha irmã Klissia Lopes, por, desde que nasci, ter sido a pessoa que mais me apoiou na vida. Sem você, eu jamais poderia ser completa.

À minha mãe, por sempre querer o melhor para mim e torcer pelos meus sonhos.

À UFAL, pela qualidade e gratuidade do ensino.

Aos meus professores da graduação, que me ajudaram a melhorar a escrita acadêmica e a desenvolver interesse pela pesquisa científica.

À minha orientadora Rita Zozzoli, pela paciência e orientações fornecidas no desenvolvimento deste trabalho e das pesquisas de iniciação científica realizadas. Muito obrigada!

Ao programa de iniciação científica – PIBIC, pela oportunidade de ter sido colaboradora em dois ciclos de pesquisa, o que fez com que eu desenvolvesse interesse pela Linguística Aplicada.

## RESUMO

**Resumo:** Nesta pesquisa, por meio de uma proposta de atividades que utiliza *fanfics* como ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa, pretende-se refletir sobre as implicações do uso desse gênero digital nas práticas de leitura e de escrita dos alunos de uma escola pública de ensino fundamental, situada em Atalaia/AL, na qual a pesquisadora atua como professora regente. Para tanto, são considerados, como fundamentação teórica, os conceitos de relações dialógicas, que perpassam toda forma de comunicação (BAKHTIN, 2011), assim como os gêneros discursivos, compreendidos como diferentes formas que os indivíduos escolhem para interagir com a realidade sócio-histórica em que estão inseridos (BAKHTIN, 2011), os sentidos de língua/linguagem (VOLÓCHINOV, 2017), leitura dialógica (ALMEIDA, 2013), compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) e produção responsiva ativa (ZIZZOLI, 2012). Além disso, foram utilizadas as concepções de estudiosos da contemporaneidade, tais como Faraco (2009), Amorim (2012) e Francelino (2008, 2013). A perspectiva metodológica vincula-se à vertente de pesquisas em Linguística Aplicada, por meio de uma metodologia de auto-observação de natureza etnográfica. Com a análise dos dados, verifica-se que é possível o(a) professor(a) de português utilizar, em suas aulas, gêneros discursivos como a *fanfic*, de modo a estimular a leitura e a escrita nos ambientes educativos e a considerar as vozes, a responsividade e a produção ativa dos alunos.

**Palavras-chave:** *Fanfic*. Leitura. Escrita. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

This study, through a proposal of activities that uses fanfics as a tool in Portuguese Language classes, it is intended to reflect about the implications of using this digital genre in the reading and writing students' practices in a public fundamental school, located in Atalaia/AL, in which the researcher acts as regent teacher. For this, consider, as theoretical grounding, the concepts of dialogic relationships, which permeate every form of communication (BAKHTIN, 2011), as well as the discursive genres, understanding them as different ways who individuals choose as to interact with socio-historical reality in which they are inserted (BAKHTIN, 2011), the senses of language (VOLOCHINOV, 2017), dialogic reading (ALMEIDA, 2013) and active responsive understanding (BAKHTIN, 2011) and active responsive production (ZOZZOLI, 2012). Besides that, the conception of contemporary scholars were used, such as Faraco (2009), Amorim (2012) and Francelino (2008, 2013). The methodological perspective is linked to this study in Applied Linguistics, through a self-observation of an ethnographic nature. With an analysis of the data, there is that it is possible for the Portuguese teacher to use, in their classes, discursive genres such as fanfic, in order to stimulate reading and writing in educational environments and to consider the students' voices, the responsiveness and active production.

**Keywords:** Fanfic. Reading. Writing. Fundamental School II.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fanfic no site Spirit Fanfics .....	16
Figura 2- Página inicial do site Spirit Fanfics .....	22
Figura 3- Página inicial do aplicativo Wattpad .....	22
Figura 4- Comentário na <i>fanfic</i> “Bela Casualidade” .....	23
Figura 5- Comentários no Wattpad .....	24
Figura 6 - Respostas à primeira questão do formulário.....	33
Figura 7 - Gráfico da questão 3 do formulário .....	34
Figura 8 - Gráfico da questão 4 do formulário .....	35
Figura 9 - Gráfico das questões 5 e 6 do formulário .....	36
Figura 10 - Imagens apresentadas na aula .....	37
Figura 11 - Fragmento do diário de campo .....	37
Figura 12- Fragmento do diário de campo .....	38
Figura 13- Fragmento do diário de campo .....	39
Figura 14– Exibição de Grey’s Anatomy na aula.....	40
Figura 15– Fragmento do diário de campo.....	41
Figura 16– Interação no grupo do WhatsApp .....	45
Figura 17– Interação no grupo do WhatsApp .....	46
Figura 18- Ilustração para a <i>fanfic</i> “Sol do meu dia” .....	47
Figura 19- Ilustração para a <i>fanfic</i> “Culpa do amor”.....	48
Figura 20 – Ilustração para a <i>fanfic</i> “Matilda, a diferente” .....	50
Figura 21 – <i>Fanfic</i> publicada no Wattpad .....	53
Figura 22- Comentários de participantes.....	55

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 PRÁTICAS DISCURSIVAS NA TEORIA DIALÓGICA.....</b>	<b>10</b>
2.1 Dialogismo: um conceito fundamental.....	10
2.2 O sentido do enunciado e a concepção de língua .....	11
2.2 Os gêneros segundo a perspectiva bakhtiniana .....	12
<b>3 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA .....</b>	<b>14</b>
3.1 Historicidade dos textos.....	14
3.2 A leitura na perspectiva dialógica .....	15
3.3 Ambientes virtuais de aprendizagem, autoria e escrita .....	16
3.4 Literatura canônica x não canônica .....	18
<b>4 O GÊNERO FANFIC.....</b>	<b>20</b>
4.1 Os espaços para os fãs .....	21
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>25</b>
5.1 A Linguística Aplicada.....	25
5.2 A pesquisa etnográfica.....	26
5.3 Procedimentos e instrumentos para a realização da proposta.....	28
<b>6 EXPERIÊNCIA, REFLEXÕES E ANÁLISES .....</b>	<b>31</b>
6.1 Sujeitos participantes e ambiente escolar .....	31
6.1.1 A professora.....	31
6.1.2 Os alunos .....	31
6.1.3 A escola .....	32
6.2 Atividades da proposta .....	32
6.2.1 A primeira etapa: introdução ao gênero .....	33
6.2.2 A segunda etapa: leitura de <i>fanfics</i> .....	39
6.2.3 A terceira etapa: apresentação de <i>fanfics</i> lidas .....	43
6.2.4 A quarta etapa: produção das <i>fanfics</i> .....	44
6.2.5 Análise dos textos produzidos .....	46
6.2.6 Publicação nos vetores da internet.....	52
6.2.7 Avaliação da trajetória.....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>62</b>

## INTRODUÇÃO

O estímulo à leitura e à escrita tem sido alvo de preocupação constante no cotidiano escolar e objeto de pesquisa de muitos docentes e de profissionais da área da educação e da Linguística Aplicada (LA), uma vez que o estudo acerca do tema tem sido impulsionado pelos alarmantes dados obtidos em avaliações nacionais. Apesar de muitos programas educativos tentarem reverter esse quadro, Kramer e Silva (1996) discutem que se alguns fatores não forem superados, a escola continuará a formar não-leitores e não-escretores:

[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por eles destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (KRAMER & SILVA, 1996, p. 37).

Diante desse cenário, é tarefa dos professores empenharem-se, juntamente com seus alunos, em fazer com que as práticas de leitura e a escrita sejam vistas como processos prazerosos, interessantes e interativos. Para que isso aconteça, o desenvolvimento dessas atividades deve supor, antes, uma concepção de linguagem que a apresente como central para a constituição da consciência humana, uma vez que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas à utilização dela (BAKHTIN, 2011). Dessa forma, percebe-se a necessidade de pensar a linguagem dentro da realidade material, social e da vida tal como se apresenta.

A BNCC orienta que diferentes metodologias sejam levadas às escolas para “possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital” (BRASIL, 2017, p. 71). Dessa forma, o(a) professor(a) precisa ficar atento às manifestações, gêneros e recursos que são compartilhados pela cultura digital e proporcionar aos estudantes experiências aliadas a esse meio, em virtude da digitalização cada vez mais precoce a que os jovens se submetem, o que gera motivação para aprender. Um dos gêneros que circulam nos ambientes virtuais e que podem ser usados como apoio à aprendizagem é a *fanfic*.

Segundo Vargas (2015), as *fanfics* são normalmente baseadas na cultura de massa por escritores não profissionais que possuem interesse em dar continuidade a histórias e a produtos da mídia a que têm acesso, com o objetivo, muitas vezes, de fazer mudanças no enredo, de usar

outros personagens na narrativa ou de imprimir subjetividades em seus textos. Esse gênero geralmente costuma ter um formato composicional narrativo, aproximando-se, na maioria das vezes, do conto. No entanto, em virtude da abertura a múltiplas possibilidades que o meio digital oferece, pode ainda se aproximar do poema, da canção etc. Além disso, embora as *fanfics* não estejam inseridas no âmbito canônico ou erudito — e talvez por isso se encontrem na periferia da esfera acadêmica — elas não deixam de imprimir um caráter criativo e expressivo com a linguagem.

O processo de criação das *fanfics* é marcadamente dialógico, visto que, além de o escritor compreender os enunciados da história original em que se baseou e de estabelecer interações com o meio verbal e extraverbal para elaborar a sua produção, existem espaços, nos vetores<sup>1</sup> de publicação de *fanfics* na internet, dentre eles aplicativos de leitura on-line, plataformas ou sites virtuais, para que os leitores expressem posicionamentos em relação às narrativas ficcionais. O escritor recebe, assim, respostas de sua escrita, às vezes ainda em execução, podendo refletir sobre ela à medida que outros interagem com a estória. Leitores e escritores navegam por esses espaços digitais participando ativamente da construção de sentidos e de novos gêneros que surgem nesse contexto.

A ideia de realizar esta pesquisa surgiu da auto-observação do meu<sup>2</sup> exercício como professora. Constatei que seguir apenas as propostas do livro didático e não trilhar caminhos diferentes pode contribuir para a permanência de alguns problemas, tanto no que se refere à escrita de modo geral — já que as atividades direcionadas pelo livro didático, em parte, não despertam o interesse dos alunos pelo ato de escrever, havendo, portanto, a necessidade de o professor buscar diferentes metodologias para estimular a escrita discente — quanto no que tange à participação em sala de aula, tendo em vista que os alunos não se sentem motivados a expressar suas respostas ativas em relação às atividades quando estas não lhes dão a oportunidade de exercitar seus gostos e interesses pessoais. Devido às minhas participações como colaboradora nas pesquisas de Iniciação Científica situadas na área da Linguística

---

<sup>1</sup> “Os vetores podem ser objetos, indo desde os mais coletivos aos mais pessoais, individuais, de acordo com o contexto de utilização: um cartaz, um bilhete colado, um adesivo, um folder, uma faixa, mas às vezes, também, uma camiseta ou objetos pessoais em geral; ou então, esses vetores ultrapassam o quadro do objeto, chegando até as inscrições no corpo, como é o caso das tatuagens, ou ultrapassam o linguístico, como as fotos de ações, por exemplo. Propomos esse termo no lugar de suporte ou veículo, frequentemente utilizados, que parecem reduzir a noção a um nível puramente físico, material e que dão uma conotação estática ao fenômeno observado.” (ZOZZOLI, 2015).

<sup>2</sup> Neste ponto e também na experiência e análise de dados, justifico o uso da primeira pessoa do singular ou do discurso por ter atuado de três formas: observando, participando e pesquisando, de modo que a primeira pessoa do singular é a que mais se adequa à escrita nas referidas partes deste trabalho.

Aplicada no período de 2018 a 2020, investigando a multiplicidade de vozes e inter-relações discursivas no gênero *fanfic*, pensei na possibilidade de levar a abordagem dialógica da linguagem, estudada por Bakhtin e seu Círculo, em situação de auto-observação, por meio do trabalho a partir desse gênero digital.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral levar à sala de aula uma proposta utilizando *fanfics*, para refletir como o uso desse gênero digital nas aulas de língua portuguesa pode contribuir para um maior engajamento dos alunos nas atividades de leitura e de escrita, e, como objetivos específicos, analisar o processo de leitura e produção das narrativas ficcionais pelos alunos e publicar os textos produzidos pelos participantes da proposta nos vetores de compartilhamento de *fanfics* na internet. Por se tratar de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, são utilizadas questões norteadoras, tais quais:

- 1- De que maneira o trabalho com as *fanfics* em sala de aula contribui para compreensão e a produção de significados para o aluno?
- 2- Como os alunos recebem o gênero *fanfic* nas aulas de Língua Portuguesa?
- 3- De que modo o trabalho com as *fanfics* favorece a publicação nos vetores de compartilhamento na Internet?

A fim de que os futuros leitores deste trabalho sejam conduzidos, de forma satisfatória, a um bom entendimento do que nele está exposto, é necessário mostrar a forma como o material está dividido. Na seção “Práticas discursivas na teoria dialógica”, são abordados os conceitos de diálogo, dialogismo, gêneros discursivos e de língua/linguagem. Também se considera a leitura na perspectiva dialógica, que objetiva, além da geração de sentidos, o desenvolvimento e habilidades de socialização, e os conceitos de autor e autoria para abordar a prática de escrita. Depois, em “Práticas de Leitura e de Escrita”, com base em Chartier (2012), trata-se da historicidade da leitura, considerando algumas etapas pelas quais passou para que pudesse chegar no que hoje chamamos de texto eletrônico. Em seguida, na seção 4, o abordam-se o gênero *fanfic* e as plataformas de publicação do gênero digital. A seção 5, “Procedimentos metodológicos”, trata da metodologia usada na pesquisa, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados. Em “Experiência, reflexões e análises”, definem-se os sujeitos da pesquisa e o ambiente escolar, as etapas e avaliações da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as possíveis contribuições que este projeto visa proporcionar no âmbito do ensino de língua portuguesa com destaque para a leitura e a produção textual.

## 2 PRÁTICAS DISCURSIVAS NA TEORIA DIALÓGICA

### 2.1 Dialogismo: um conceito fundamental

A análise das abordagens de Bakhtin e do seu Círculo traz à tona o conceito de diálogo, muito presente nas considerações dos estudiosos da Linguística Aplicada. Considerando ser este conceito de importante compreensão, Faraco (2009, p. 68) esclarece em que se baseia a perspectiva dialógica em torno do termo:

[...] é necessário lembrar ainda que a palavra diálogo, no uso corrente, tem também uma significação social marcadamente positiva, que remete a ‘solução de conflitos, a ‘entendimento’, a ‘geração de consenso’. Ora, essa significação também não ocorre como tal no pensamento do Círculo de Bakhtin. Seus membros não são, portanto, teóricos do consenso ou apologistas do entendimento. Ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias.

Nesse sentido, o diálogo não considera apenas o Eu que constrói ativamente os enunciados, mas reconhece o papel do *outro* como sujeito essencial da prática comunicativa. Na relação com o outro, os sentidos são postos em tensão, podendo resultar dessa interação acordos, desacordos, questionamentos e assim por diante. Ao selecionarmos uma determinada palavra, nós a tiramos de outros enunciados, polemizamos com eles de modo constante. Nesse sentido, o próprio locutor seria um respondente, na medida em que ele não detém o discurso pela primeira vez, ou seja, o discurso não se origina nele, pois, como afirma Bakhtin (2011, p. 300), “o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores [...] ou com pontos de vista”.

Faraco (2009) acrescenta, ainda, ao dizer que não se trata de uma concepção restrita de diálogo, como a interação face a face, ou a simples referência ao discurso do outro explicitamente, mas de um modo de entender como é o funcionamento dos enunciados na língua. Como o diálogo estabelece relação entre um “eu” e um “outro”, consideram os autores que todo dizer pressupõe uma resposta, ou, nas próprias palavras de Bakhtin, toda “compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271), ou seja, cada participante da fala espera uma réplica ativa, “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução (...)” (idem, p. 272).

## 2.2 O sentido do enunciado e a concepção de língua

As pesquisas de Bakhtin e seu Círculo têm por objetivo instituir uma linguística voltada a abordagens de enunciados que demonstrassem o modo e o propósito enunciativo, assim como as relações intersubjetivas. Dessa forma, a língua passou a ser estudada como algo que se concretiza quando sujeitos geram sentido por meio da linguagem, afastando-se de aspectos puramente formais.

Segundo Volóchinov (2017), as ações que um indivíduo realiza sobre o outro por meio da língua não se reduzem a simples transmissões de informações, mas de uma interação discursiva entre sujeitos sócio-históricos e ideologicamente organizados que realizam uma comunicação capaz de produzir efeitos de sentido. A interação está presente em todas as esferas e manifestações da atividade humana em relação ao outro, comportando o uso da linguagem na dinâmica da responsividade e das relações dialógicas, que abrangem uma língua concreta. A respeito disso, Volochinov (2017) discorre que

O ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Bakhtin (2011) considera que o emprego da língua se efetua na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes de determinados campos da atividade humana. Os enunciados são acontecimentos únicos na comunicação e apresentam sempre elementos específicos da situação.

Ao pensarmos na interação verbal, compreendemos que, de acordo com Bakhtin (2011), a língua por si só não dá conta da interação, e nelas são construídas relações de diálogo com diversas instâncias da enunciação. Nesse sentido, o sujeito “vai-se constituindo discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 85). Assim, os enunciados revelam uma posição valorativa do sujeito diante do mundo e permitem uma resposta ao outro, compreendendo a língua numa situação real de comunicação.

Esse caráter dialógico não é algo exclusivo da linguagem verbal, mas é inerente à linguagem como um todo; pois, como defende o próprio Volochinov (2013), até mesmo quando um pensamento do sujeito não é exteriorizado em nenhum momento, existem relações

dialógicas repletas de valorações na forma como o indivíduo pensa num ouvinte e num público potencial.

## 2.2 Os gêneros segundo a perspectiva bakhtiniana

Bakhtin (2011) define os gêneros do discurso como *formas relativamente estáveis de enunciados* elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Essa definição remete à situação sócio-histórica de interação que envolve o tempo, o espaço, os participantes, a finalidade discursiva e o vetor. Assim, como todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, cada esfera produz seus próprios gêneros para que sejam usados em determinadas situações.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

A noção de gênero inclui conteúdo temático, forma composicional e estilo, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 262), “esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Essa arquitetônica, todavia, não deixa de lado a entonação expressiva, o autor, o outro e aponta, também, para uma dimensão extraverbal, que inclui os modos de produção e circulação, os fatores sócio-históricos.

No que se refere ao conteúdo temático, o contexto de produção é levado em consideração, constituindo a intenção do produtor do modelo discursivo, assim como a função social da produção. De acordo com Zozzoli (2016, p. 115-116), “os temas são muito frequentemente intrincados uns aos outros no diálogo social” e emergem das situações de interação discursiva, direcionando o processo de produção de sentidos.

A construção composicional é o modo de organização dos enunciados, isto é, “a forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Por fim, tem-se o estilo, que diz respeito às escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas realizadas pelo produtor do enunciado dentro de um determinado gênero discursivo. O estilo está intrinsecamente vinculado ao contexto de uso da língua, pois é o contexto “que determina os recursos apropriados para retratar a realidade, estabelecendo uma relação indissolúvel com o gênero [...]” (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91).

Interessante salientar que Bakhtin (2011) considera o enunciado como “um elo na cadeia da comunicação discursiva que não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam” (2011, p. 300), ou seja, ele é repleto de enunciados que já foram proferidos em outras épocas, em outras situações interacionais, nas quais o locutor inconsciente ou conscientemente toma como base para formular seu discurso.

### **3 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA**

#### **3.1 Historicidade dos textos**

A análise dos meios de materialização dos textos, dentre eles a leitura em voz alta, os manuscritos e as formas impressas e digitais, revela que as práticas de escrita possuem uma historicidade longínqua, englobando os modos de transmissão, de produção e de publicação (SOUSA, 2017).

Chartier (2012), especialista na cultura escrita, traça um panorama sobre a evolução da produção textual e da função do autor. Segundo esse estudioso, havia somente uma forma por meio da qual o texto, sendo ele literário ou científico, era transmitido: a oralidade. A prática da leitura silenciosa só nasceu com os monges copistas na Idade Média. E nasceu nesse contexto específico e com esses atores sociais em razão das circunstâncias nas quais eles estavam inseridos: os monges, que tinham como dever replicar os manuscritos, fossem clássicos ou cristãos, necessitavam de um ambiente silencioso que favorecesse a leitura atenta e a precisão para o trabalho.

De acordo com Chartier (2012), com a invenção da prensa, a passagem do texto manuscrito para o impresso alterou consideravelmente a relação dos escritores e dos leitores com a cultura escrita, visto que houve a multiplicação inédita e a reprodução de textos, processos que eram vagarosos anteriormente, o que possibilitou a penetração da cultura escrita em setores sociais diversos. O manuscrito vai, portanto, perdendo espaço, e surge o ‘livro unitário’, proporcionando um maior acesso às obras literárias.

Mais recentemente, a partir do uso da tela do computador, qualquer texto pode ser lido ou escrito nos ambientes virtuais, surgindo, assim, a chamada textualidade eletrônica, ou hipertexto, que introduziu uma nova forma de dar sentido aos textos. Para Chartier (2012), a forma de transmissão do texto por meio de diferentes técnicas rege a relação que estabelecemos ou podemos estabelecer com eles e é essencial para compreender a atribuição de sentido feita ao longo do tempo. É válido mencionar, ainda, que o hipertexto é um dos responsáveis pelo surgimento de muitos autores, os quais encontram possibilidades de produzir e publicar, muitas vezes de forma descompromissada ou apenas divertidamente, suas produções. Nesse sentido, a materialidade do texto eletrônico oferece múltiplas possibilidades para a leitura e a escrita na

contemporaneidade, trazendo à tona a importância de abordagens atuais para a sala de aula que valorize novas concepções de autor e de produções textuais.

### 3.2 A leitura na perspectiva dialógica

Conforme Almeida (2013, p. 11), “ler é um processo interativo de cruzamento de diversas e variadas vozes que interagem para construir o sentido”, isto é, durante a atividade de leitura, é possível perceber uma pluralidade de vozes de diferentes esferas sociais, o que gera a construção de significados. Almeida (2013, p. 11) ainda acrescenta +que a leitura só existe “porque há a presença de auditório” de leitores, que lhe conferem sentidos.

Segundo Jurado e Rojo (2006, p. 39), a leitura é “um ato interlocutivo, dialógico; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos”. Compreende-se, assim, que a leitura dialógica, além de produzir sentidos, promove o desenvolver de habilidades de socialização, sendo esse um meio de informar o leitor e de contribuir para o desenvolvimento dos múltiplos aprendizados.

Para interpretar enunciados presentes no texto, é preciso que haja conhecimento prévio dos leitores, pois, de acordo com a concepção dialógica, há sempre a relação de um discurso com outros, sejam essas relações dadas por enunciações anteriores ou posteriores ao que está sendo produzido. O leitor passa a ser um atribuidor de sentidos a partir das formas de encontro entre o homem e a realidade sociocultural, que terá como resultado um situar-se de dados de uma realidade expressa através da linguagem. A respeito disso, Almeida complementa:

A leitura compreende apenas um dos vários aspectos da relação de interlocução, pois ler é um processo em que o leitor interage verbalmente com o autor, por meio de um texto escrito, sendo resultado das práticas histórico-sociais que os objetivam. (...) a perspectiva dialógica enfatiza a historicidade, as condições de produção e o sujeito (ALMEIDA, 2013, p. 27).

Nesse sentido, o gênero discursivo *fanfic*, por exemplo, requer uma leitura de elementos verbais e algumas vezes extraverbais, uma vez que ambos determinarão o significado completo do texto. Nas plataformas de publicação dessas narrativas, é possível acrescentar imagens, *gifs*, links para músicas e ainda outras ferramentas que podem colaborar para a compreensão dos leitores. Um exemplo disso pode ser visto na imagem a seguir, que ilustra um capítulo de uma *fanfic* que contém imagens durante todo o texto.

Figura 1: *Fanfic* no site Spirit Fanfics

Espero que gostem desse capítulo e comentários.

Bjs

### Capítulo 2 - Monday



POV

– Boa aula... Cadê o abraço do papai? – questionei Lisa que logo me abraçou apertado antes de seguir para sua sala de aula.

Fonte:

<https://www.spiritfanfiction.com/historia/begin-again-imagine-namjoon-8600137/capitulo2>

No caso da *fanfic*, como será visto, o leitor parte de produtos midiáticos já existentes no mundo real para compreender a narrativa, podendo refletir acerca do texto, adicionar comentários e interagir de diferentes formas, demonstrando uma atitude ativa durante o processo de leitura, inclusive no que se refere ao diálogo com os enunciados do produto midiático em que a narrativa foi baseada e com os enunciados construídos na narrativa ficcional posterior.

### 3.3 Ambientes virtuais de aprendizagem, autoria e escrita

Hoje, existem muitos ambientes virtuais para atender as diferentes demandas da sociedade no que se refere à veiculação de informações, tais como sites, blogs e redes sociais. A facilidade e eficiência de produzir textos nesses vetores, pois até mesmo os que não são mestres em tecnologia conseguem facilmente fazer uso dessas ferramentas, acaba fazendo com que as pessoas passem a se interessar ainda mais pelo meio digital para compartilhar conhecimentos e informações.

Como os estudantes já fazem parte da era tecnológica e, portanto, já estão imersos em muitas plataformas de escrita de textos, é interessante e cada vez mais importante que a escola traga à sala de aula oportunidades de os jovens exercitarem as formas virtuais de produção, por meio de abordagens utilizando os gêneros digitais, especialmente porque isso favorece a aprendizagem colaborativa, tendo em vista que os alunos podem mostrar seus escritos não

apenas ao professor, que têm um olhar avaliador, mas também aos seus pares que poderão complementar suas ideias num processo contínuo.

Utilizando os conceitos de Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a necessidade de o ensino-aprendizagem ser pautado no uso de gêneros, já que, de acordo com os estudiosos, a capacidade comunicativa depende do seu domínio:

[...] aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

Para os autores, à medida que passam a conhecer e a fazer uso de vários gêneros, os alunos aprendem a utilizar a linguagem, levando em conta o propósito comunicativo, o conteúdo e o contexto, o que propicia, no ambiente escolar, uma postura mais reflexiva em relação à língua e seu uso e é capaz de despertar o prazer pela autoria.

Em relação aos temas do autor e autoria, Bakhtin, em suas abordagens sobre o romance, afirma que a noção de autoria está relacionada à ideia de sujeito e sua relação dialógica com o outro por meio da linguagem. Essa atividade não necessariamente está relacionada a um discurso que é novo, inédito, mas sim a *como* algo é dito e construído pelo autor, muitas vezes retomando outros dizeres em sua própria entoação avaliativa.

Aqui, retoma-se a parte do trabalho de Francelino (2007), que apresenta, inicialmente dois princípios segundo os quais o sujeito se configura como autor de um enunciado. O primeiro princípio é a compreensão de que o autor é uma instância individual que se constitui na alteridade. Nesse sentido, ele institui sua subjetividade no enunciado em um espaço ocupado por milhares de enunciados outros. A alteridade é um lugar constitutivamente dialógico e sócio-axiológico. O segundo princípio resulta do caráter heterogêneo e dialógico da linguagem e afirma que o autor convoca um leitor/interlocutor no processo enunciativo. O próprio Bakhtin (2011, p. 301) discorre que:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos [...]

Desse modo, no processo dialógico de construção do enunciado, o autor instaura um outro, real ou presumido, a quem se endereça o seu discurso, o qual, ao mesmo tempo, influencia na elaboração do seus dizeres.

Na esfera digital, a concepção de autoria é diretamente relacionada a um ambiente que favorece a interatividade e a multiplicidade de vozes, pois envolve a partilha de ideias, ideologias e valores. No caso da pesquisa, o objetivo é que os alunos produzam textos do gênero digital *fanfic* para que depois publiquem em ambientes com os quais já estão familiarizados e se tornem autores, por sua vez.

### **3.4 Literatura canônica x não canônica**

Muitos especialistas em literatura, com base numa visão conservadora e elitista, excluem textos orais e populares do conjunto de textos literários. Por conta disso, é preciso discutir sobre a distinção existente entre o que é literário e o que não é. Para Neto (2008, p.44), os clássicos são “uma relação (corpus) de obras e autores social e institucionalmente ‘universais’ e ‘verdadeiros’, transmitindo os valores humanos e características ideais de um texto, por isso, dignos de repasse de geração a geração”. Entende-se que os clássicos, nesse sentido, por possuírem determinadas características, sobrevivem por muitas gerações, transcendendo as noções de tempo e de espaço.

Abreu (2006, p. 43) afirma que “por trás da definição de *literatura* está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar *alguns* textos, escritos por *alguns* autores do conjunto de textos em circulação”. Esses critérios de seleção, no entanto, não são estáveis ou atemporais (ABREU, 2006), ou seja, o que um dia foi considerado subcultura pode vir a ser aceito pelo cânone. A autora defende, desse modo, que a opinião dos intelectuais encarregados de definir literatura não deve ser encarada como uma única verdade, como um padrão a ser seguido.

Segundo Kothe (1997), o problema é a imposição da interpretação canonizante como a única válida, a única “ciência” a que se dão espaço e significação, na escola, na mídia e nas editoras, enquanto muitos textos, ainda que possuam características literárias, não são valorados e categorizados da mesma forma.

Abreu (2006, p. 111) acrescenta que “nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual”. Isso significa que o professor, em suas aulas, pode abordar textos que são comumente lidos pelos alunos, garantindo, assim, um espaço para a diversidade de leituras.

Esse processo de leitura de diversos textos é compreendido sob a perspectiva dialógica, tendo em vista que o aluno

na escola e fora do âmbito institucional, [...] interage continuamente, seja com textos canônicos que compõem um repertório prestigiado e reconhecido socialmente, seja com textos não canônicos que integram o seu repertório eletivo e pessoal de leitor em formação. Nesse processo, ele atualiza e reconstrói o objeto estético que tem em mãos por meio de sua atuação responsiva: ele, enquanto produtor de conhecimentos e de leituras, concorda, discorda, duvida, se inquieta etc. (RAIMUNDO SILVA; ZOZZOLI, 2020, p. 71)

Cabe ressaltar que não há, aqui, uma defesa do argumento de que o professor deixe de lado o trabalho com o cânone. Fazer isso seria privar o aluno de conhecimentos importantes para a sua formação e da enriquecedora experiência literária proveniente do contato com os chamados clássicos. O que se pretende discutir é que textos que não fazem parte do cânone também são ferramentas que apoiam a aprendizagem e que aumentam a motivação dos estudantes, visto que muitas vezes são abordadas temáticas com que eles se identificam ou que, por outros motivos, chamam sua atenção.

Ao trabalhar com gêneros presentes no cotidiano dos alunos, o professor abandona a postura autoritária que ainda hoje é muito percebida na educação e que minimiza o ambiente heterodiscursivo (BAKHTIN, 2015) para ser mediador na construção do sentido do texto, propiciando que a formação dos alunos contemple “suas ideias, sua voz, sua expressão e as relações que estabelecem a partir da leitura” (LEITE, 2011, p. 271). Desse modo, os participantes da relação ensino-aprendizagem podem se perceber autores e leitores críticos.

## 4 O GÊNERO FANFIC

Para os escritores de *fanfics*, não é o bastante consumir produtos midiáticos dos quais são fãs. Eles vão além, criando novas histórias que utilizam os cenários, personagens e elementos que foram desenvolvidos no enredo original. Em algumas vezes, o objetivo é somente dar continuidade à trama para mantê-la sempre “viva”; em outras, o escritor deseja fazer mudanças na narrativa para deixá-la conforme considera ser melhor. Independente do objetivo que leva o *ficwriter* a produzir seus textos, o fato é que eles relevam marcas do autor, conforme menciona Vargas:

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. (VARGAS, 2005, p. 21-22)

De acordo com Félix (2008), as *fanfics* muito se assemelham à literatura trágica da Grécia antiga, em que os autores criavam seus próprios mitos com base num universo mitológico preexistente. Essa relação estabelecida entre os cânones e as *fanfics* remete à ideia de enunciados abordada por Bakhtin, que faz parte do conceito amplo de dialogismo. Esse teórico da linguagem afirma que “os elos precedentes [...] geram atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (2011, p.300). Nesse sentido, a *fanfic* é considerada uma resposta do fã dentro do universo comunicativo, remetendo a outros enunciados ditos anteriormente em diferentes contextos.

Numa história criada a partir de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, por exemplo, podemos identificar as vozes de Fabiano, as divagações de Sinhá Vitória e de seus filhos, o Menino mais velho e o Menino mais novo, bem como as recordações do personagem Baleia. Mas não para por aí: além das vozes do cânone, podemos perceber, também, as do autor da *ficwriter*, dos personagens da narrativa e até mesmo dos leitores, visto que eles participam por meio dos comentários publicados nos vetores de compartilhamento de *fanfics*.

Não se sabe exatamente quando as *fanfics* surgiram, mas elas passaram a ser amplamente conhecidas na década de 70, quando fãs de várias comunidades de histórias de ficção científica, principalmente os de *Star Trek* (*Jornada nas Estrelas*), começaram a publicar histórias alternativas baseadas em personagens do universo do enredo da série.

#### 4.1 Os espaços para os fãs

Antes do surgimento da internet, os fãs, se quisessem compartilhar ideias acerca dos produtos midiáticos os quais apreciavam, precisavam marcar encontros presenciais entre si. Com o advento das tecnologias, sobretudo da internet, novas possibilidades de comunicação foram criadas. Com isso, as pessoas passaram a substituir o presencial pelas possibilidades da rede. No caso dos fãs, foram criados ambientes de interação, os *fandoms*, em que os admiradores de livros, séries, quadrinhos etc. do mundo todo passaram a ter um lugar de encontro para a interação entre internautas, que estabelecem suas relações, conversas e “trocam emoções” através dos signos e caracteres especiais transmitidos quase que em tempo real.

Muitos desses *fandoms* criaram seus próprios sites e aplicativos. No Brasil, existem vários deles. No vetor *Fanfiction.net*<sup>3</sup>, um dos mais antigos do gênero, criado em 1998 e que está no ar e atualizado até hoje, estima-se, com base nas informações do próprio site, que existam mais de 50 mil histórias baseadas em *Star Wars* e mais de 800 mil baseadas em *Harry Potter*, por exemplo. O site contém mais de um milhão de *fanfics* arquivadas em seu depósito e é dividido em categorias (Anime/Mangá, Books, Cartoons, Comics, Games, Misc, Movies, Plays e TV) para que os usuários possam acessar as histórias com mais facilidade.

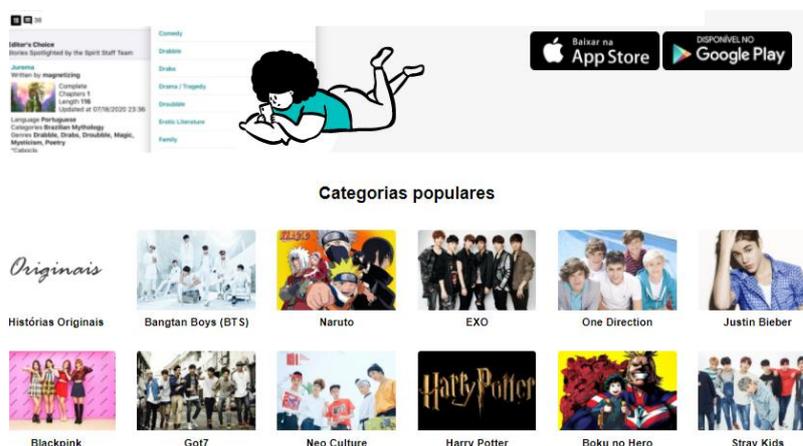
Já no site Spirit Fanfics<sup>4</sup>, um dos mais acessados, os usuários podem publicar histórias originais e *fanfics*. O site apresenta, na tela introdutória, as categorias que mais contêm narrativas publicadas. A categoria do grupo sul-coreano BTS, por exemplo, conta com cerca de 176.425 *fanfics*. O site ainda menciona escritores profissionais que começaram escrevendo narrativas desse gênero digital, dentre eles Cassandra Clare, autora de Instrumentos Mortais — série literária de fantasia urbana —, e Anna Todd, autora da série literária After, que obteve mais de um bilhão de leituras na plataforma.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.fanfiction.net/>, acesso em 04 abr. 2021

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.spiritfanfiction.com/>, acesso em 04 abr. 2021

Figura 2- Página inicial do site Spirit Fanfics



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

Já no aplicativo e também site para computador Wattpad<sup>5</sup>, os leitores podem ter acesso a diferentes gêneros digitais: contos, romances, fantasia e assim por diante. Na categoria *fanfic*, são apresentadas, primeiramente, as narrativas mais populares, ou seja, as que estão com o maior número de leituras até o momento. Um dos objetivos dos escritores desse vetor é que seu texto chegue a ocupar um lugar no ranking, pois isso demonstra interesse e satisfação do público, obtendo destaque na plataforma.

Figura 3- Página inicial do aplicativo Wattpad

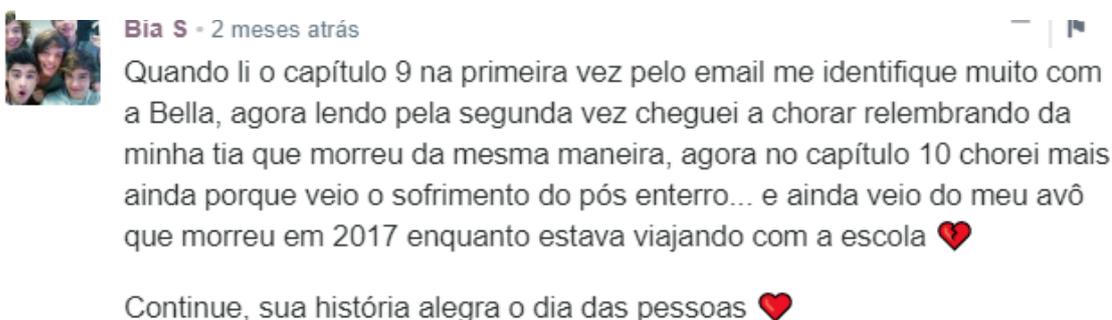


Fonte: [hwww.wattpad.com/stories/fanfic](https://www.wattpad.com/stories/fanfic)

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.wattpad.com/>, acesso em 04 abr. 2021

Uma ferramenta muito utilizada nesse vetor são os comentários, que podem ser adicionados ao longo da narrativa nas partes que chamam a atenção dos leitores ou no final de cada capítulo. Eles permitem que os usuários expressem opiniões, impressões, relatos de vida e outras respostas, gerando uma intensa interação entre os parceiros da situação comunicativa: o escritor, o leitor e leitores entre si. Um exemplo disso é o comentário abaixo que foi adicionado na *fanfic* que tem o título *Bela Casualidade*, inspirada no grupo musical *One Direction*. No capítulo 10 da narrativa, o personagem Bella sofre os impactos da morte repentina de um parente, e uma leitora que tem nome de usuário Bia S relaciona experiências pessoais às ações do personagem. Ela escreveu:

Figura 4- Comentário na *fanfic* “Bela Casualidade”



Fonte: <http://fanficobsession.com.br/fobs/b/belacasualidade1.html>

Segundo Bakhtin, “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]” (2011, p. 301). Isso significa que a natureza do enunciado exige uma atitude responsiva do sujeito ouvinte que, ao compreender ativamente o enunciado, tem uma (re)ação que o permite dialogar com o interlocutor. Ao adicionar comentários nas plataformas virtuais de *fanfics*, os leitores assumem a posição de sujeitos responsivos, pois compreendem o enunciado de modo ativo e geram uma resposta por meio da atividade de mobilização de signos presentes na interação, que muitas vezes são pequenas palavras ou expressões, uso de *emoticons* ou relatos de vida dos leitores que mostram uma concordância ou discordância frente ao enunciado.

Nas figuras abaixo, nota-se, por exemplo, que os usuários expressaram sua responsividade ativa em forma de um comentário de discordância, pois, segundo eles, o

personagem cujo nome é Josh trata as mulheres como um "pedaço de carne" quando, segundo o usuário "nowlove2", toda mulher merece respeito. Alguns termos de discordância incluem "credo", conforme se percebe em "Baby\_Morris", "não gostei" e ainda expressões idiomáticas, como não "passar pano", presente no comentário de "kettlovers22", que significa, em outras palavras, acobertar.

Figura 5- Comentários no Wattpad

**Josh:** eu não vou deixar isso acontecer ,ela só é mais um passa tempo, assim como as outras -falo e o sinal toca 13

**nowlove2**  
dez 12, 2019  
Eu sei que ela é tipo.... né  
Mas tbm n precisa ser babaca né Josh, toda mulher merece respeito

**Baby\_Morris**  
nov 20, 2019  
Credo trata a menina como se fosse um pedaço de carne

**kettlovers22**  
May 23  
Nada justifica você ser o escroto que é, eu não passo pano  
**1 Reply**

Fonte: <https://www.wattpad.com/amp/933375575>

No ambiente virtual, a leitura e a escrita são bastante intensas, mas isso não acontece no ambiente de sala de aula. Os alunos muitas vezes não demonstram interesse por propostas de escrita de gêneros já conhecidos no contexto escolar. Diante desse cenário, a inserção de *fanfics* como ferramenta pedagógica pode promover a participação efetiva dos jovens, por tratar-se de um gênero típico do ambiente virtual e que integra suas experiências, de modo que haja uma valorização das habilidades da leitura e da escrita utilizando os recursos do ambiente digital.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.1 A Linguística Aplicada

O presente estudo segue os moldes da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e auto-observativo e situa-se de acordo com os parâmetros da Linguística Aplicada, doravante LA, campo autônomo de investigação sobre a língua e a linguagem que busca atingir diferentes espaços de comunicação e de produção de conhecimento, tendo como objeto de estudo e de ensino a linguagem em uso nas práticas sociais e valorizando as várias vozes existentes nos mais diversos ambientes comunicativos.

A LA é tida como uma área de produção de conhecimentos *transgressora* (MOITA LOPES, 2006), já que objetiva problematizar e compreender questões de linguagem que respondam à necessidade da sociedade contemporânea, apreciando o diferente, as várias formas de comunicação, as mudanças sociais, econômicas, culturais, linguísticas e comunicacionais, o que possibilita o olhar para o outro a partir de sua subjetividade.

Ainda de acordo com Moita Lopes, uma das características da LA é o fato de ser indisciplinar, no sentido de que

reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (...) para compreender o mundo atual. (MOITA LOPES, 2006, p. 19)

Para esse autor, o foco da LA é a linguagem processual, que diz respeito ao processo de interação linguística escrita e oral. Moita Lopes (2006) ainda lembra que as pesquisas nessa área englobam formulação teórica, pois essa ciência elabora seus próprios modelos teóricos, ainda que utilize conhecimentos de outras disciplinas.

No tocante aos pressupostos teóricos metodológicos, a pesquisa em LA tem sido conduzida com base no paradigma qualitativo. Nesse sentido, o pesquisador faz uma imersão no fenômeno que deseja compreender para dar significado às ações dos indivíduos de uma realidade social. Esse entendimento relaciona-se com as perspectivas filosóficas pós-modernas e pós-coloniais, já que permite que os agentes que vivem à margem da sociedade digam o que pensam sobre as suas práticas sociais, para que possam construir alternativas a partir do conhecimento que trazem consigo (MOITA LOPES, 2006).

A esse respeito, é relevante informar que a LA tem se configurado como área de investigação interpretativista, método de investigação que se interessa pelo fator qualitativo, ou

particular. Assim, o aspecto quantitativo entra como base para a interpretação, mas não constitui o foco principal de dados da investigação, diferentemente das pesquisas ditas quantitativas.

Segundo Moita Lopes (2006), há dois tipos de pesquisa interpretativista: a etnográfica, que leva em conta não somente a observação do pesquisador externo, mas também a visão que os usuários têm da interação linguística e do contexto social que os envolve; e a pesquisa introspectiva, centrada em técnicas e estratégias implícitas ao uso da linguagem cujo estudo objetiva tornar acessíveis os processos e estratégias dos sujeitos.

## **5.2 A pesquisa de cunho etnográfico numa perspectiva de auto-observação**

Acerca da etnografia, Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11) nos informam que

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Dentre as características dessa modalidade de pesquisa, é de muita importância destacar que a preocupação com o processo é maior do que com o produto. Desse modo, o pesquisador deve identificar comportamentos e fatores que podem influenciar o fenômeno por ele investigado. Além disso, deve levar em consideração as perspectivas dos participantes da pesquisa, mesmo que sejam diferentes entre si. Por último, as autoras explicitam a necessidade de se realizar a análise dos dados por meio de um processo indutivo, ou seja, do particular para o geral.

Segundo André (1995), a etnografia começa a ser utilizada pelos educadores a partir da década de 70, com o objetivo de compreender a sala de aula e a avaliação curricular. Ela destaca que

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 1995, p.37-38).

Nesse tipo de pesquisa, as técnicas e procedimentos não seguem um padrão rígido ou pré-determinado, porque se concentra no senso que o etnógrafo adquire a partir do trabalho de campo, usando instrumentos de coleta e análise de dados. Nos momentos de reflexividade sobre

o trabalho desempenhado, os caminhos seguidos pelo pesquisador podem ser modificados, e os dados passam a ser analisados sob a ótica de como refletem as questões da pesquisa, gerando o seu próprio movimento.

A opção pelo referencial etnográfico implica uma aproximação entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado. No contexto escolar, a etnografia permite conhecer as atividades sociais dos alunos nas escolas para entender como elas influenciam a leitura e a escrita dos estudantes. Além disso, ela permite (re)pensar as práticas escolares, pois o interesse da pesquisa não deve estar somente voltado para o ato de pesquisar, mas para a produção de conhecimento.

Além da natureza etnográfica, alguns autores propõem investigações nas quais o próprio pesquisador ou pesquisadora se auto-observam em suas práticas docentes e isso é visto como “um direcionamento analítico que norteia os caminhos percorridos pelo professor no período (acadêmico) em que reflete e age como pesquisador de sua prática” (p. 381). Santos e Aroucha (2019) entendem a reflexão como um “modo relevante de autoavaliação, o qual deve ser feito por aquele professor que busca analisar quais ações devem ser propostas para uma efetiva contribuição no aprendizado dos seus estudantes” (AROUCHA; SANTOS, p. 279).

A auto-observação propicia ao professor-pesquisador o trabalho reflexivo, levando-o não apenas a pensar sobre o que vem desenvolvendo com suas turmas, mas também a transcender práticas de ensino muitas vezes já distantes das reais necessidades dos alunos e identificar questões que precisam ser aprimoradas. Simione (2006) aborda o que está envolvido na ação reflexiva proporcionada pela auto-observação:

[...] a ação reflexiva envolve considerações ativas, persistentes e cuidadosas da prática, bem como as consequências que delas surgirão. Dessa forma, os possíveis problemas tornam-se observáveis a partir da prática, e não fora dela. A reflexão não seria, pois, constituída por uma série de passos ou técnicas que devam ser seguidos, mas, sim, o resultado de uma observação consciente e constante do professor que busca responder de forma satisfatória os questionamentos que emergem na sala de aula, procurando caminhos para minimizar as dificuldades que possam surgir na rotina do seu trabalho (SIMIONE, 2006, p. 24).

As reflexões que o professor faz da sua atuação docente para responder melhor às demandas da sociedade constituem a ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020). Essa ação é compatível com os pressupostos da Linguística Aplicada, que, segundo Amorim (2017, p. 26), preza pela “construção de modos de fazer ciência responsáveis e responsivos ao momento e contexto contemporâneos”.

A pesquisa de natureza etnográfica numa perspectiva de auto-observação abre, portanto, espaços para os questionamentos que surgem ao longo do caminho do pesquisador, possibilitando encaminhamentos para os problemas enfrentados pelo professor em sala de aula. Além disso, o docente passa a ter “uma atitude inquietante, questionando permanentemente as condições em que exerce sua profissão, refletindo sobre seu processo reflexivo de formação e o que propõe a seus alunos” (FILHO; QUAGLIO, 2008, p. 61).

É importante destacar que, no que se refere à escrita deste trabalho, na introdução, fundamentação teórica e considerações finais utiliza-se a terceira pessoa verbal, já na justificativa da pesquisa, presente na introdução, bem como na descrição das atividades e na análise de dados, a pesquisadora escolheu empregar discursivamente a primeira pessoa.

### **5.3 Procedimentos e instrumentos para a realização da proposta**

Para o desenvolvimento e geração dos dados, foram utilizados alguns procedimentos e instrumentos metodológicos. O desenvolvimento da pesquisa se deu em quatro encontros virtuais, devido ao tempo reduzido do formato remoto, somados aos momentos de interação no grupo do WhatsApp. Os passos centrais do trabalho estão descritos a seguir.

- Elaboração e desenvolvimento de quatro aulas para as atividades da proposta;
- Construção de dois questionários aplicados antes e depois da execução do projeto:
  - Questionário de sondagem (APÊNDICE B);
  - Questionário de avaliação do projeto aplicado no final da proposta (APÊNDICE C);
- Escolha de *fanfics* a serem abordadas em sala de aula levando em consideração as preferências dos alunos;
- *Fanfics* produzidas pelos alunos: os textos manuscritos dos alunos serviram de registro de produção nas oficinas e estão presentes na seção de anexos;
- Criação de perfis nas plataformas Wattpad e Spirit Fanfics para a publicação dos textos construídos.

Os encontros aconteceram pelo aplicativo Google Meet e foram gravados por um programa à parte. Além disso, à medida que as aulas foram se desenvolvendo, houve a construção dos diários de campo, além de prints do chat da aula e das interações no grupo do

WhatsApp. A seguir, veremos o planejamento prévio da professora para os momentos da intervenção.

1º momento
<ul style="list-style-type: none"><li>• Questionar, oralmente, sobre as práticas de leitura dos alunos (se leem, onde fazem suas leituras, quais gêneros mais gostam, com qual frequência leem etc.) e de escrita (com qual frequência costumam escrever, o que gostam de escrever e etc).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compartilhar, pelo chat da aula, o questionário de sondagem produzido no google formulário.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Perguntar se já ouviram falar sobre o gênero <i>fanfic</i> e apresentá-lo por meio de slides, assim como seu surgimento e características.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentar alguns sites e aplicativos de publicação de <i>fanfics</i> para que os alunos possam conhecê-los.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Abrir, nos vetores da internet, algumas <i>fanfics</i>, para que os alunos tenham familiaridade com o gênero.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Perguntar quais séries, filmes ou livros os alunos mais gostam para trazer, na próxima aula, <i>fanfics</i> relacionadas às preferências dos estudantes.</li></ul>

2º momento
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentar <i>fanfics</i> de acordo com as preferências dos alunos que foram expostas na aula anterior.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pedir que os alunos leiam algumas partes das <i>fanfics</i> e fazer perguntas relacionadas ao enredo, personagens etc.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Discutir com os alunos sobre as diferenças/semelhanças existentes entre a obra original e a <i>fanfic</i>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Usar trechos de filmes ou séries, para que os participantes percebam as divergências e semelhanças entre os vídeos e filmes e a escrita verbal.</li></ul>

- Solicitar que os alunos escolham *fanfics* em casa para que possam apresentá-las na próxima aula.

3º momento

- Dar abertura para que os alunos apresentem *fanfics* que escolheram e para que os demais participem por meio dos comentários no chat da aula ou ligando o microfone.
- Compartilhar a proposta final: a produção de *fanfics* e a publicação em sites ou aplicativos da internet.

4º momento

- Produzir *fanfics* individuais ou em grupo.
- Socializar, no grupo do WhatsApp, sobre a construção das narrativas.
- Criar perfis nos vetores de publicação de *fanfics*.
- Compartilhar link do questionário final sobre as atividades desenvolvidas.

## 6 EXPERIÊNCIA, REFLEXÕES E ANÁLISES

### 6.1 Sujeitos participantes e ambiente escolar

Inicialmente, é preciso falar sobre aspectos acerca dos atores na aplicação do projeto e do *locus* da pesquisa. Em sua primeira parte, esta subseção trata dos sujeitos da pesquisa, alunos, professora e o contexto da unidade escolar da realização da proposta e, depois, parte-se para a descrição das etapas desenvolvidas.

#### 6.1.1 A professora

A professora pesquisadora é graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas. Leciona Língua Portuguesa para as turmas de 8º e 9º anos numa instituição pública de ensino, onde desenvolveu o presente trabalho. Durante a graduação, participou de duas pesquisas de PIBIC que teve como objeto de estudo o gênero *fanfic* na perspectiva dialógica. Hoje, pesquisa sobre as implicações desse gênero digital nas práticas de ensino.

#### 6.1.2 Os alunos

A turma do 9º ano A conta com quarenta e nove alunos matriculados. O levantamento feito pelo questionário inicial define a faixa etária dos alunos entre 13 e 15 anos. A carga-horária da disciplina de Língua Portuguesa dessa turma é de 4 aulas semanais no formato de ensino presencial. Para o ensino virtual, houve uma redução nas aulas de todas as disciplinas, devido ao suporte da bateria dos celulares dos estudantes. A maior parte da turma é moradora do entorno da escola. No entanto, também há alunos oriundos de outros bairros.

No início da pesquisa, o número dos participantes do projeto foi de 18. Essa diferença entre o número de alunos matriculados e os que começaram o projeto foi devido à frequência nas aulas de forma remota. Nem todos os matriculados têm acesso a celulares ou a computadores em casa, ainda outros não têm acesso à internet, o que faz com o que a frequência diminua. Os que não têm celulares ou computadores pegam trilhas<sup>6</sup> na escola, para que tenham,

---

<sup>6</sup> Trilhas são atividades desenvolvidas pelos professores da unidade de ensino para o auxílio, em especial, dos alunos que não têm acesso a recursos tecnológicos. No entanto, todos os estudantes, mesmo os que possuem acesso a celulares ou computadores, pegam as trilhas, pois são respondidas nos momentos das aulas remotas. As atividades de todas as disciplinas são reunidas em um único documento, que fica disponível no formato impresso na escola.

pelo menos, acesso aos conhecimentos básicos da série em que estudam. O gênero foi apresentado para todos os presentes, mas nem todos participaram de forma integral.

É importante frisar que, de todo o material produzido e dos registros feitos neste projeto, só foram reconhecidos como dados da pesquisa as produções e registros daqueles alunos cujos pais assinaram o termo de consentimento que se encontra disponível no apêndice A.

### **6.1.3 A escola**

Este projeto foi desenvolvido e aplicado em um colégio pertencente à rede pública municipal de Alagoas. Localizado em Atalaia, o colégio atende atualmente o alunado desde o 6º ano até a o 9º ano Ensino Fundamental e turmas de EJA, atuando no turno matutino e vespertino. Os alunos possuem um perfil socioeconômico variado, de famílias entre classe média baixa e de perfil econômico de renda mais pobre. De acordo com o site *escolas* e o último levantamento da Secretaria Municipal, este colégio recebeu um total de 672 matrículas em 2021, possui 14 salas de aula, biblioteca, sala de recursos, sala de professores, coordenações, ginásio de esportes, amplo pátio e conta ainda com rede de internet sem fio para os professores e computadores da biblioteca.

## **6.2 Atividades da proposta**

O objetivo desta subseção é descrever as etapas da proposta realizada com o 9º ano A do período matutino da escola apresentada anteriormente.

As atividades ocorreram em 04 aulas de Língua Portuguesa, realizadas de forma virtual, em virtude da pandemia da COVID-19, pelo aplicativo google meet. Precisei, durante as atividades da proposta, iniciar as aulas fazendo a correção das trilhas didáticas confeccionadas pela escola, visto que os discentes precisavam de um direcionamento para resolver as questões.

As aulas tinham duração de 02 horas e eram realizadas quinzenalmente, devido ao horário organizado pela instituição. Na primeira parte, fazia a correção da trilha; na segunda, abordava a proposta com o gênero *fanfic*.

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

### 6.2.1 A primeira etapa: introdução ao gênero

A primeira etapa ocorreu no dia 03 de maio de 2021, com 18 alunos presentes. Expliquei que os pais dos estudantes teriam que assinar um termo de consentimento livre e esclarecido para autorizar que seus filhos participassem da proposta. O termo ficou disponível por impresso na escola, para que os pais assinassem quando fossem pegar a trilha pedagógica, e no formato digital, para aqueles que quisessem imprimir por conta própria.

Em seguida, iniciei a aula fazendo uma sondagem oral sobre as atividades de leitura e de escrita dos alunos. Muitos disseram que gostavam de ler e de escrever. Uma participante disse que era mais familiarizada com a leitura, pois achava o ato de escrever mais chato. A sondagem oral ocorreu de forma breve, pois logo em seguida a docente passou pelo chat da aula um questionário, disponibilizado pelo *Google Formulários*, para que os participantes respondessem.

No questionário, perguntava-se com que frequência os estudantes liam e escreviam, que tipos de textos costumavam consumir e produzir e se conheciam o gênero *fanfic*. O resultado da pesquisa aplicada aos alunos foi convertido em gráficos, criados automaticamente no aplicativo *Google Formulários*. A respeito da escrita, 83,3% dos alunos dizem que gostam de escrever, como se pode ver no gráfico a seguir.

Figura 6 - Respostas à primeira questão do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

A escrita é ensinada nas escolas anteriormente à leitura e muitas vezes até mesmo mais praticada nos ambientes de educação, especialmente naqueles em que há precariedade de recursos tecnológicos, restando ao professor apenas a lousa e o piloto. Desse modo, os alunos acabam escrevendo de forma muitas vezes automática. Isso é refletido no próximo gráfico, em que percebemos uma maior predominância da escrita voltada à realização de atividades escolares (76,5%).

Figura 7 - Gráfico da questão 3 do formulário

Se sim, o que você costuma escrever?



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

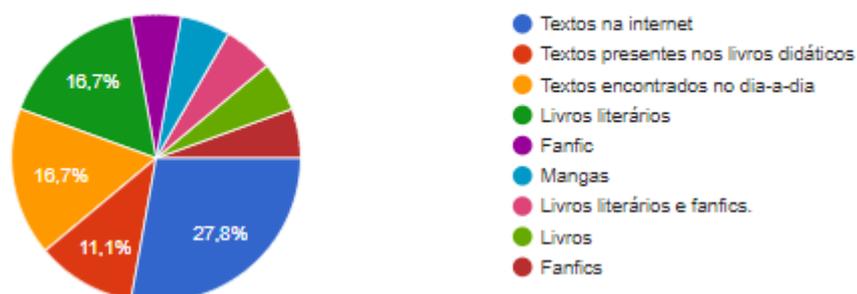
Quando questionados sobre o que escrevem nas ferramentas da Internet, alguns responderam “mensagens no WhatsApp, no direct do Instagram, em grupos de amigos etc.” Apenas 5,9% escrevem textos autorais. A respeito da pergunta, uma aluna disse que gosta de criar poemas quando tem tempo, enquanto os demais não se pronunciaram sobre o assunto no momento, dando a entender que não possuem o hábito de produzir textos autorais.

Sobre a leitura, é comum o discurso de que os brasileiros, em especial os jovens e as crianças, não leem, ou porque não enxergam essa prática como meio de crescimento pessoal ou porque não receberam incentivo adequado quando eram crianças. Acerca do assunto, Soares (2005) afirma que: “[...] é preciso esclarecer uma faceta fundamental do problema: quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por ler? Lê pouco o quê? Lê mal o quê?” (SOARES, 2005, p. 135). A autora defende que existem diferentes tipos de leituras, assim como diferentes objetivos, sujeitos, formações e contextos. Nesse sentido, é preciso compreender as diversas formas de leitura que hoje são presentes na bagagem dos alunos. No gráfico que se segue, é possível perceber o que os 18 participantes costumam ler.

Figura 8 - Gráfico da questão 4 do formulário

Se sim, o que mais costuma ler?

18 respostas



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Existiam 05 opções a serem selecionadas pelos participantes no que se refere à pergunta: Textos na internet, textos encontrados no dia a dia, textos presentes nos livros didáticos, livros literários e a opção “outros”, que abria um espaço para que os estudantes escrevessem leituras que não se enquadravam nas opções já mencionadas. Das 05 respostas adicionadas em “outros”, 03 referem-se à *fanfic*, uma a “Mangás” e outra a “Livros”. Nota-se que a predominância é a leitura de textos na internet, com uma porcentagem de 27,8%, porém esse dado é ainda maior, visto que as *fanfics* se enquadram em tal opção, já que esse gênero se desenvolve de forma virtual.

Ao longo das aulas, percebi que a maior parte dos alunos que dizem ler livros literários não possuem familiaridade com os clássicos. Eles se interessam mais por literatura juvenil, tanto que algumas narrativas pertencentes a esse grupo foram usadas como inspiração na produção dos textos, a citar como exemplo os romances “A culpa é das estrelas”, de John Green, “Para todos os garotos que já amei”, de Jenny Han, e “Crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis.

A próxima pergunta tinha por objetivo saber se os alunos conhecem o gênero a ser trabalhado nas aulas. As respostas foram as seguintes:

Figura 9 - Gráfico das questões 5 e 6 do formulário



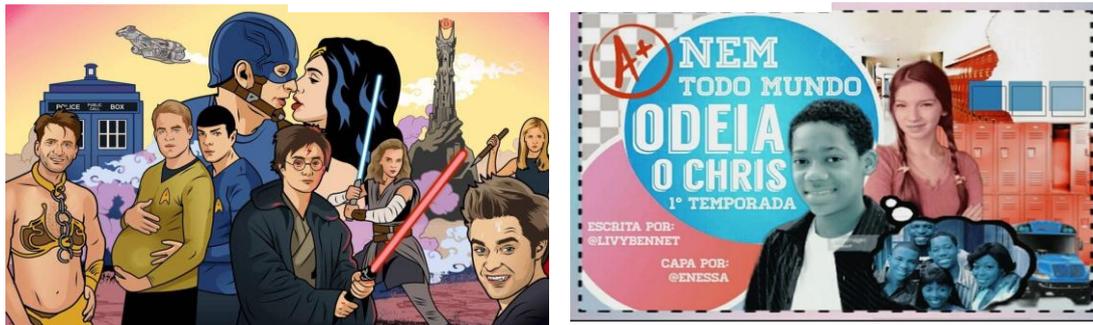
Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Em relação ao gênero *fanfic* propriamente dito, 72,2% dos alunos afirmam conhecê-lo. Desses, 64,7% dizem que já ouviram outras pessoas comentarem a respeito, 35,3% já leram narrativas ficcionais de fãs e nenhum afirmou escrever nesse gênero. Observando os resultados dos questionamentos, percebe-se que os participantes são mais ativos na prática de leitura pela internet do que na de escrita.

Depois que os alunos responderam às perguntas, fiz uma abordagem a respeito das *fanfics*, explicando, por meio de slides, como se caracteriza esse gênero. Foram exibidas algumas imagens de produtos midiáticos e personagens conhecidos em contextos diferentes dos quais aparecem na obra original, dentre eles o seriado “Chaves”. Perguntei: “Como seria se o Chaves fosse um garoto rico em uma família bem-sucedida?”. Alguns falaram que seria muito bom ver a reviravolta do Chaves, em virtude das situações complicadas pelas quais o personagem já passou.

Em seguida, expliquei que acontecem muito, nas *fanfics*, reviravoltas e mudanças de enredo. Para exemplificar, apresentei duas imagens que representam bem o universo dos fãs. A primeira contém personagens de diferentes produtos midiáticos juntos, e a segunda é a capa de uma *fanfic* inspirada no seriado “Todo mundo odeia o Chris”. Pedi que os alunos comentassem as diferenças que percebiam em comparação com o enredo original.

Figura 10 - Imagens apresentadas na aula



Fonte: <https://futuroleitor.com/2020/05/26/o-que-todos-os-escritores-deveriam-saber-sobre-fanfics/> e <https://www.spiritfanfiction.com/historia/nem-todo-mundo-odeia-o-chris--1-temporada-1321043>

Sobre a primeira figura, pode-se destacar a fala de um aluno, que comenta sobre o fato de o personagem Harry Potter estar segurando uma arma em vez de uma varinha, como ocorre na história original escrita por J.K Rowling:

Figura 11 - Fragmento do diário de campo

**Professora:** Os personagens aqui estão na mesma situação do enredo original?

**João:** ô professora...

**Professora:** Pode falar.

**João:** O Harry Potter está segurando uma arma. Não era para ele segurar uma varinha?

Fonte: nota de campo feita pela pesquisadora

No caso do Harry Potter, a varinha dá a ele poderes, sendo um atributo especial que possibilita ao personagem realizar atos que ultrapassam a capacidade das pessoas normais. Tirá-la dele seria descaracterizar a figura do mágico, transformando-o em uma pessoa comum. Nesse momento, enfatizei que a liberdade criativa possibilitada pelo gênero permite que os autores dos textos fiquem livres para imaginar e criar situações e que, por isso, aqueles personagens, incluindo o Harry Potter, estavam em contextos e construções bem diferentes. Sobre a capa da *fanfic* “Nem todo mundo odeia o Chris”, os alunos falaram que o “nem” do título mudou todo o sentido da história original, pois agora o protagonista não é odiado por todos. Destacaram também que, com base da capa, o Chris tem uma namorada e tira notas boas, enquanto na série

ele tem problemas na escola e não namora. A conclusão a que os estudantes chegaram pode ser vista no fragmento do diário de campo a seguir.

Figura 12- Fragmento do diário de campo

**Maria:** Ele tem uma namorada (risos).

**Evelin:** Na fanfic tudo é possível.

**Raissa:** Realmente.

**Maria:** Já quero criar uma fanfic sobre *As branqueiras*.

Fonte: nota de campo feita pela pesquisadora

Depois desse momento de discussão sobre a liberdade criativa que o gênero proporciona, percebe-se que uma aluna se sente motivada a criar uma narrativa sobre um produto midiático da qual é fã. Isso evidencia a importância de levar à sala de aula gêneros que fazem parte da realidade dos alunos. Eles se sentem estimulados a produzir e a criar, pois, no caso das *fanfics*, sabem que seus textos poderão ser bem recebidos por leitores que também apreciam o produto midiático. Em uma conversa por WhatsApp, por exemplo, uma aluna relevou que gosta muito de ler *fanfics* com a temática da máfia e de gangsteres e que não fala sobre isso abertamente porque não se sente compreendida por pessoas próximas, mas, nos vetores da internet, encontra espaços para falar livremente sem ser julgada e para ler sobre os assuntos de que gosta. A participação e o envolvimento dos alunos nas atividades dependem, nesse sentido, de acolher diferentes gostos e preferências pessoais sem discriminação.

Dando continuidade à sequência, apresentei alguns sites de compartilhamento de *fanfics* e pedi que os alunos escrevessem no chat exemplos de produtos midiáticos de que são fãs para que, na próxima aula, pudessem ser apresentadas narrativas com as preferências expressas. As respostas foram bem variadas, e salientei que escolheria temas mais unânimes para selecioná-las.

A primeira aula foi bem-sucedida, conforme se vê na figura 13. Os alunos participaram, deram suas opiniões a respeito do gênero, falaram sobre suas práticas de leitura e de escrita, expuseram seus interesses quanto aos produtos midiáticos e compartilharam experiências enquanto fãs. Pode-se mencionar um fragmento do final da aula registrado no diário de campo, que mostra bem a opinião de uma aluna sobre a proposta de aula utilizada:

Figura 13- Fragmento do diário de campo

**Professora:** Então na próxima aula vou escolher fanfics com esses temas.

**Cláudia:** a aula de Português que a gente sempre quis.

Fonte: nota de campo feita pela pesquisadora

### 6.2.2 A segunda etapa: leitura de *fanfics*

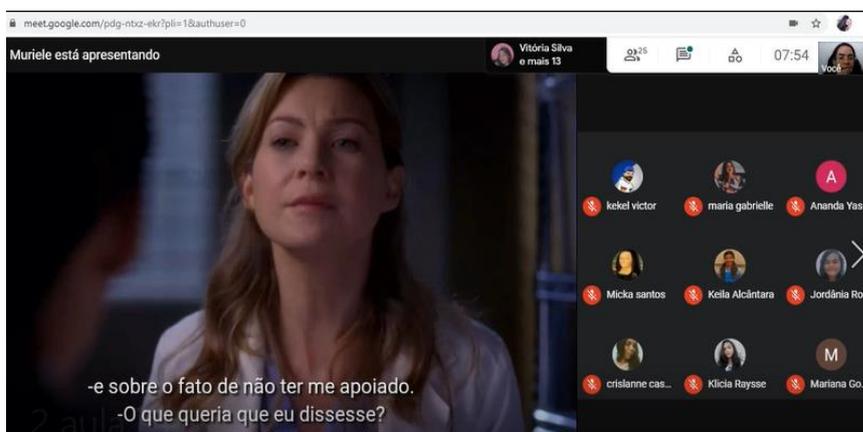
A segunda aula ocorreu no dia 17/05/2020, com 20 alunos presentes. Dei início relembrando o que foi visto na etapa anterior, visto que alguns não estavam presentes. Os participantes imediatamente falaram que a aula havia sido sobre *fanfics*. Em seguida, informei aos estudantes que havia separado três narrativas baseadas nas preferências compartilhadas na primeira aula e destaquei que foram selecionadas produções de apenas um capítulo, em virtude do tempo limitado. Histórias ficcionais de um capítulo são conhecidas como *oneshot*. Geralmente os escritores baseiam-se em pontos mais específicos do enredo original ou até mesmo em episódios midiáticos que gostariam que fossem diferentes.

A primeira *fanfic* tem como título “Primeira briga de Mertina” e foi baseada na série televisiva “Greys Anatomy”. Ocorre que a série relata uma amizade entre duas médicas, Cristina Yang e Meredith Grey, por isso o nome “Mertina”, que sempre se dão muito bem e compartilham muitas experiências juntas. No entanto, no episódio nove da temporada cinco, as duas acabam tendo sua primeira discussão e ficam sem se falar por muito tempo. Uma fã da série, e sobretudo da amizade das duas médicas, escreveu, então, um final alternativo para essa primeira briga, relatando como Meredith e Cristina voltaram a se reaproximar. A *fanfic* teve uma repercussão positiva entre os admiradores.

Questionei se os participantes gostavam de “Greys Anatomy” e três alunos falaram ao mesmo tempo. Perguntei, então, de um por um. Duas estudantes falaram que gostam muito da série, e um compartilhou que não é muito fã, porque contém muitas temporadas. No chat, alguns falaram que assistiram a todas as temporadas e outro comentou que não gostava porque todos os personagens morrem no final. Em meio a essa divisão de opiniões, enfatizei que o objetivo

maior era que os alunos prestassem atenção na escrita da *fanfic*, para que notassem as diferenças e as semelhanças entre o enredo original e o alternativo. Para isso, foi compartilhada a cena em que ocorre a briga das duas médicas. Devido a um problema no aplicativo Google Meet, o áudio do episódio ficou travado, mas os participantes falaram que conseguiriam ler pelas legendas. Então, a professora pediu que prestassem atenção ao episódio.

Figura 14– Exibição de Grey’s Anatomy na aula



Fonte: Print da aula pelo Google Meet

Depois de assistirem ao episódio, perguntei se haviam entendido o porquê da discussão das duas e os alunos falaram no chat que sim. Depois, passei para a *fanfic* e pedi que alguém se colocasse à disposição para fazer a leitura. Uma aluna que gosta da série disse que podia ler e assim o fez.

Após a leitura, questionei se haviam gostado da narrativa e se tinham observações a fazer. A maior parte falou que gostou. Então, perguntei quais as diferenças e semelhanças que observaram entre o enredo original e o alternativo, e um aluno disse que, na série, as duas médicas não haviam se entendido, parecia até que a discussão envolveria agressão física, enquanto na *fanfic* as personagens lembraram por que eram amigas. Indagados se preferiam que as médicas continuassem sem se falar ou se voltassem a ter amizade como na segunda narrativa, os discentes disseram que foi melhor terem feito as pazes. Uma aluna acrescentou: “na vida real a gente tem que se entender com nosso amigo e esperamos que seja igual na série”.

Depois disso, comecei a comentar sobre uma *fanfic* no formato de *crossover*, que é um gênero em que existem dois ou mais personagens, cenários ou universos de ficção distintos no contexto de uma única história. No caso da narrativa escolhida para ser comentada em sala, a escritora uniu a série *Thirteen Reasons Why*, que é baseada no romance publicado em 2007 pelo

escritor Jay Asher, à *Riverdale*, série de televisão americana de drama adolescente, além incluir, na estória, personagens de várias outras tramas. Para divulgar seu texto entre os leitores de *fanfics*, a autora criou um *trailer*, que foi exibido na aula depois da leitura da sinopse. Os alunos tiveram espaço para expor suas opiniões acerca do trailer e da sinopse. Dentre muitas opiniões positivas, pode-se destacar a crítica feita por uma aluna em relação à quantidade de personagens e à capa da *fanfic*.

#### Figura 15– Fragmento do diário de campo

**Professora:** A Samila disse que gostou, a Gabrielle disse que achou interessante a junção...

**Micka:** gostei, mas tinha muitos personagens nada a ver.

**Professora:** uma das críticas de quem leu a *fanfic* foi justamente essa, a de que tinha personagens demais.

**Micka:** E eu teria feita uma capa com pelo menos 10 personagens que são importantes para a história.

**Professora:** E por que você faria isso?

**Micka:** porque deu a impressão que apenas a Madelaine [protagonista] é importante para a história.

Fonte: nota de campo feita pela pesquisadora

Percebe-se que a aluna, apesar de ser fã da série, é crítica em relação à narrativa. Afirmei que o olhar avaliador para um texto ou para recursos midiáticos é importante, parabenizando a aluna por ter exposto sua opinião.

A criticidade percebida na fala da estudante é uma das características, segundo Vargas (2015, p. 10), dos leitores e escritores de *fanfics*

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

Nesse sentido, o gênero abre espaço para que os estudantes assumam papéis ativos, pois compartilham, analisam e criticam a narrativa, além de se aproximarem dela, fatores que devem ser levados em consideração pelas escolas para que haja uma maior abordagem desse gênero em sala de aula e em diferentes espaços educativos.

Além disso, a resposta dada pela aluna é marca de uma postura ativa de interlocutor, que, ao compreender as enunciações elaboradas pelo locutor, assume uma posição de sujeito responsivo ativo. Essa responsividade, segundo Bakhtin (2011), implica juízos de valor, uma vez que a

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 291)

É no fato de concordar, refutar ou ampliar a enunciação do outro (locutor) que o interlocutor se torna um sujeito responsivo ativo. Tal processo, segundo Bakhtin (2011), consiste em uma postura assumida pelos leitores no momento em que estes realizam uma leitura com base no diálogo entre o autor, o leitor, o texto e as múltiplas vozes.

Para a terceira *fanfic*, foi feita a exibição de um trecho do filme “A barraca do beijo” e, em seguida, a leitura de narrativa, que relata, na visão da escritora cujo nome no vetor Spirit Fanfics é “xKissingBooth”, como seria a continuação do primeiro filme, que finaliza com a separação dos dois protagonistas da trama, visto que o personagem Noah se muda para fazer faculdade, enquanto Elle, a jovem de quem ele gosta, fica em sua cidade natal.

A escritora faz uma descrição detalhada do último dia dos dois juntos, enquanto que no filme isso não acontece. Duas alunas fizeram a leitura e, em seguida, alguns participantes afirmaram gostar da nova história. Falaram que a narrativa descreveu bem mais sobre um dia especial para os dois personagens — que, somente naquele momento, passaram a ser um casal — do que no filme. Em virtude do tempo, não houve como explorar muito a respeito da narrativa. Agradei a participação e expliquei que, na próxima aula, os alunos deveriam escolher produções de fãs para apresentá-los aos demais.

Vale lembrar aqui que um dos objetivos da pesquisa era verificar quais as implicações do trabalho com as *fanfics* na participação em aula dos estudantes. Nas intervenções realizadas até o momento descrito, pode-se perceber que esse objetivo foi sendo conquistado de forma satisfatória, visto que não foram raras as vezes em que os alunos ligaram o microfone para comentar algo ou expuseram pontos de vista no chat da aula, acontecimentos que não são notados com frequência nas demais aulas de Língua Portuguesa, fazendo-nos lembrar das palavras de Charlot (2000, p. 73), que considera que “uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo

mesmo e uma relação com o outro”. Isto é, os alunos precisam estabelecer relações internas e externas para que consigam dar significado às abordagens do professor. Eles passam a evoluir na aprendizagem quando tecem comentários críticos acerca das exposições que são feitas em sala de aula. Isso foi percebido quando os estudantes expuseram pontos de vista, refletiram sobre o que estava sendo apresentado e fizeram indagações, contribuindo, assim, para o andamento da proposta.

### **6.2.3 A terceira etapa: apresentação de *fanfics* lidas**

A terceira aula teve como objetivo os alunos compartilharem experiências sobre as leituras de *fanfics* que haviam feito nos últimos dias. Diversos temas apareceram nas apresentações e, durante toda a aula, pedi que os demais expressassem opiniões sobre as narrativas comentadas.

A primeira aluna apresentou uma narrativa sobre o seriado juvenil “Love Alarm”; a segunda, sobre o filme “A barraca do beijo”; a terceira, sobre a série de fantasias “Crônicas de Nárnia” e assim por diante. Uma participante falou para os demais que gosta muito de textos com temáticas adolescentes, como depressão e transtornos alimentares. Baseada na série televisiva “Euphoria”, a *fanfic* apresentada por ela narra situações típicas que acontecem entre os jovens. A estudante destacou, em sua fala, a parte em que a personagem toma remédios excessivamente para cometer suicídio. Acrescentou ainda que ela acaba se identificando com esses temas e com as vivências dos personagens.

Uma participante também apresentou uma narrativa que aborda os padrões de beleza; outra leu uma *fanfic* que tinha começado a escrever há um tempo — inspirada no filme “Por lugares incríveis” —, mas que não havia concluído.<sup>7</sup> Ela disse, nesse momento, que a proposta seria uma boa oportunidade para terminar o texto e publicá-lo. Depois da leitura do texto dessa aluna, dei abertura para que participantes comentassem sobre a narrativa. As respostas dos que se expressaram pelo chat foram positivas. Alguns falaram até mesmo que leriam a *fanfic* quando estivesse pronta.

No total, 07 participantes apresentaram, mas outros, por serem tímidos, preferiram comentar sobre suas leituras por privado no WhatsApp. Para finalizar, compartilhei que a

---

<sup>7</sup> Esta aluna não estava presente na primeira aula da proposta, por isso, na pergunta do formulário “Você já leu ou escreveu *fanfics*?”, afirmei que ninguém escrevia no gênero. Entretanto, ela já costumava escrever antes mesmo da abordagem que fiz em sala.

próxima atividade seria a da escrita, ou seja, os alunos escolheriam produtos dos quais são fãs para produzir suas próprias narrativas. Para facilitar a comunicação entre mim e os discentes, os estudantes compartilharam seus números pelo chat da aula, para que fosse criado um grupo no WhatsApp voltado ao acompanhamento da escrita das *fanfics*.

Os alunos ficaram bem livres para ler textos com os quais mais se identificavam e para destacar o porquê do interesse pelo texto e pelo produto midiático. À medida que iam fazendo suas apresentações, os demais alunos comentavam pontos positivos ou negativos das produções.

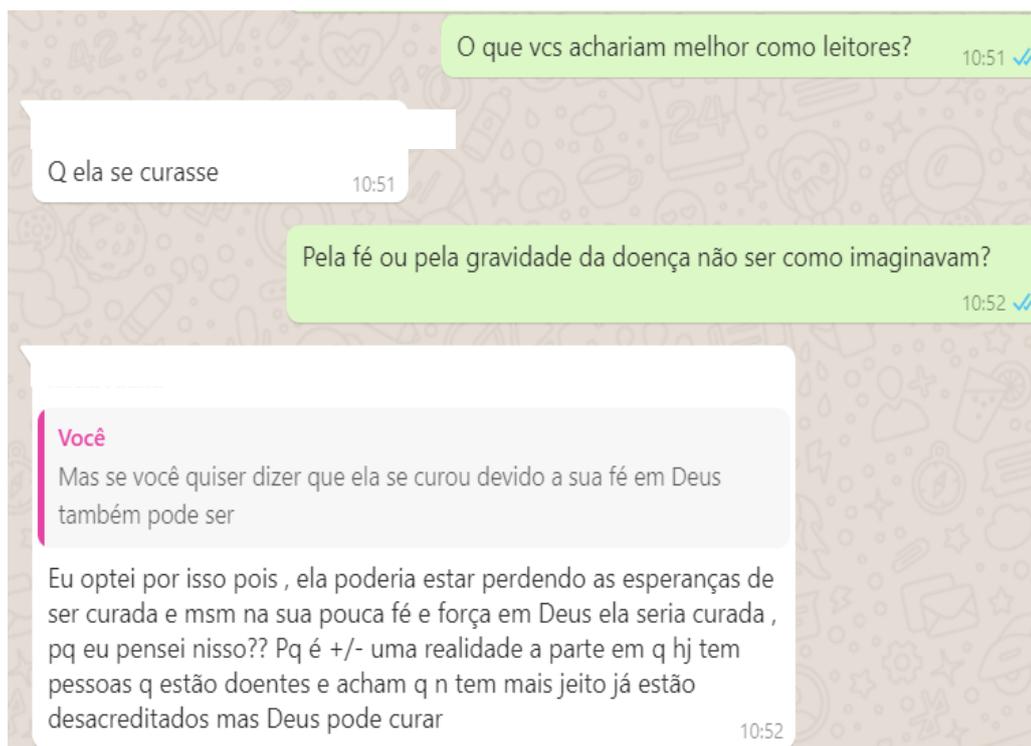
#### **6.2.4 A quarta etapa: produção das *fanfics***

Conforme já mencionado, foi criado um grupo no WhatsApp, que estava aberto para os que quisessem participar da produção e interação das narrativas. Essa ferramenta foi importante para o meu acompanhamento enquanto professora e também para alunos, haja vista a necessidade de contato para além dos momentos em sala de aula.

No grupo, os alunos ficaram mais à vontade para compartilhar seus planos para elaboração das *fanfics*, tirar dúvidas e trocar ideias com os demais, assim como acontece nos vetores de publicação da internet. A citar como exemplo das interações ocorridas nesse ambiente, alguns estudantes expuseram suas inquietações na criação dos seus textos por nunca terem ouvido falar sobre o gênero antes da proposta, então a professora compartilhou um vídeo de uma escritora e leitora de *fanfics*, disponível no Youtube, que dava dicas para iniciantes do universo de fãs. Os alunos assistiram ao vídeo e responderam no grupo que haviam entendido melhor a respeito do gênero. Após isso, comentaram sobre seus pensamentos para a elaboração dos textos.

Uma participante falou que estava planejando escrever sobre um filme de que gosta muito para mudar o fato de a protagonista morrer de uma doença genética. Ela discute com os outros alunos se seria melhor que a personagem não tivesse doença desde o princípio ou se fosse curada por sua fé em Deus. A aluna ouve a opinião de outra colega a respeito de sua dúvida e depois chega a uma conclusão, como se pode ver na imagem a seguir, retirada do grupo do WhatsApp.

Figura 16– Interação no grupo do WhatsApp



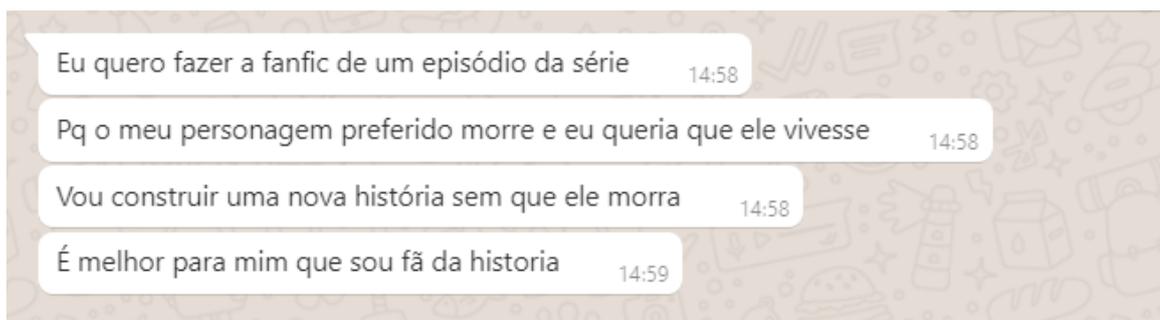
Fonte: Print tirado pela pesquisadora

Depois de terem compreendido os enunciados originais do texto midiático em que se basearam, os alunos passaram a elaborar seus textos, desenvolvendo a sua produção responsiva ativa, que é definida, com base em (Zozzoli, 2012, p.263), como

a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos.

No processo de escrita, os alunos resgataram enunciados do produto de que são fãs, concordaram com eles em alguns momentos e discordaram em outros, como se observa na fala de uma aluna, que faz a sua *fanfic* contrariando o enredo original, em que o personagem morre:

Figura 17– Interação no grupo do WhatsApp



Fonte: Print tirado pela pesquisadora no grupo de WhatsApp

### 6.2.5 Análise dos textos produzidos

O resultado do processo de produção textual foram 9 histórias baseadas nos produtos midiáticos dos quais os alunos se mostrassem fãs, sendo uma delas escrita por um trio e uma dupla. Durante o processo de criação dessas narrativas, os alunos tiveram a liberdade para explorar as características de linguagem verbal e não verbal e para fazer as mudanças que quisessem em relação ao enredo original.

Após a criação, os alunos postaram suas *fanfics* no grupo criado para que todos pudessem ler e opinar a respeito. A professora também analisou os textos com base nas regras da gramática normativa, sugerindo, quando preciso, modificações, mas permitiu que os alunos se sentissem livres no processo de produção.

Os critérios usados na escolha de produções para a análise dos dados foram o tamanho da *fanfic* produzida, priorizando-se textos com apenas um capítulo para que o espaço não fosse prejudicado; a organização textual; a criatividade da narrativa; as marcas de autoria e da produção responsiva ativa. Textos com cópias da internet e na categoria “*hot*” (histórias para leitores acima 18 anos) não foram considerados no trabalho.

A seguir, serão apresentadas três narrativas do corpus. Cada produção está acompanhada por uma imagem que representa iconograficamente a história, sugestão do vetor em que as histórias foram postadas, e por análises feitas pela autora deste trabalho. Com a intenção de proteger a identidade dos alunos/escritores, eles são identificados apenas pelas iniciais dos seus nomes e sobrenomes. As narrativas finais não foram corrigidas gramaticalmente.

## 1 – Sol do meu dia

Figura 18- Ilustração para a *fanfic* “Sol do meu dia”



Fonte: elaborada pela autora da *fanfic*

*Katie é uma menina de 17 anos que tem XP (xeroderma pigmentoso) e não pode ser exposta ao sol. Ela viveu toda sua infância e adolescência em casa. Seu pai trabalha e por isso sua mãe a educou ensinando-a tudo. Seu pai voltava para casa a cada 15 dias e mal via Katie.*

*Katie se preocupa muito com seu pai e toda noite orava para que nada lhe desse errado e nenhum mal lhe atingisse. Um certo dia, sua mãe desce as escadas e vai para a cozinha preparar o café de Katie. Quando ela está subindo as escadas, se desequilibra e cai. Katie então sai de seu quarto e vai ajudar sua mãe. A sala bem iluminada pela luz do sol e janela aberta para o ar entrar no ambiente. Então a luz do sol acaba atingindo Katie que se sente mal e é levada ao hospital por sua mãe. Chegando aí hospital, sua mãe liga desesperada para o pai de Katie explicando a situação. Pai de Katie, então, volta para a cidade e vai imediatamente ao hospital. Charlie, um enfermeiro estagiário, está trabalhando no hospital em que Katie está sendo cuidada.*

*Os pais de Katie recebem a temida notícia de que a filha não irá sobreviver por muito tempo. Eles oram a Deus e em seguida vão ao quarto de Katie, que acorda. Então chamam Charlie. Ele disse que vai dar tudo certo e sai do quarto. Os pais de Katie choram, mas sabem que Deus sabe de tudo. Lágrimas rolam sobre seu rosto, e ela então ora a Deus, no fim de sua oração pede para que a vontade d'Ele seja feita. Charlie pede novos exames de Katie e no resultado sai que as manchas causadas pelo sol estão desaparecendo inexplicavelmente. Após umas semanas Katie se recupera, volta para casa com seus pais. Ao chegarem, agradecem a Deus.*

*Katie volta ao hospital, procura por Charlie e agradece a ele por ter cuidado dela e a ajudado. Os dois acabam se apaixonando e, na recepção do hospital, acontece seu primeiro beijo. Eles, então, assumem para os pais de Katie o seu compromisso após algumas semanas. Charlie foi promovido no hospital, Katie foi curada, sua mãe seguiu seu sonho de ser pedagoga e seu pai foi transferido para outra empresa na sua cidade natal.*

A *fanfic* “Sol do meu dia” foi escrita por K. L e é baseada no filme “Sol da meia-noite”, que conta a história de Katie, uma jovem de 17 anos que vive protegida dentro de sua casa desde a infância devido a uma rara doença que causa hipersensibilidade da pele aos raios do sol.

Um dos principais pontos que podem ser destacados na narrativa é que a aluna muda completamente o enredo original para construir uma nova história em que os personagens, diferente do filme, acreditam num ser superior que pode curar a doença da protagonista. Percebe-se o discurso religioso na voz do narrador, sendo um exemplo disso a parte “Deus sabe de tudo” e “para que a vontade d'Ele seja feita”, enunciados presentes no meio cristão. A elaboração de uma escrita com discursos religiosos, no caso em questão, é uma forma de compreendermos o sujeito como ativo no processo de comunicação em um conjunto de relações sócio-históricas, assim como preconiza a teoria dialógica. A *fanfic*, portanto, baseia-se num produto midiático preexistente, mas revela as marcas de autoria da aluna, que muda o enredo para dar enfoque à crença como elemento definidor do futuro dos personagens.

## 2 – Culpa do amor

Figura 19- Ilustração para a *fanfic* “Culpa do amor”



Fonte: elaborada pela autora da *fanfic*

*“Querido Gus, você me deixou uma carta antes de falecer, então decidi retribuir”.*

*Já fazem três meses que você se foi. Sinto uma dor tão grande. Cada dia passa mais devagar que o normal, parece que se arrastam ao decorrer dos meses mais longos da minha vida.*

*Geralmente acordo com muitas saudades de você. Mas hoje foi uma sensação diferente. Acordei disposta, vesti um vestido azul acima dos joelhos, comparado aos que usava antes de conhecer você, estava bem ousada. Falando nisso, aliás, lembra como eu me tornei uma pessoa diferente depois que conheci você? Hoje sei dar valor a vida, as pessoas, as lembranças. Quero viver todos os dias como se fossem únicos. Meus pais até estranham as minhas mudanças, mas você me ensinou tantas coisas boas.*

*Esses dias passei em frente ao Coração Literal de Jesus e vi as portas abertas, então resolvi entrar. Avistei um casal tão apaixonado, dizendo um ao outro que queriam ter filhos, construir uma linda família e que estavam dispostos a ficarem juntos até que a morte os separe. Lembrei de nós. Queria que você estivesse ao meu lado.*

*Encontrei sua mãe. Foi bom conversar com alguém que entende a minha dor. Ela me falou como você sempre foi carinhoso desde criança, até mesmo defendeu uma menina na escola contra uns meninos adiantados. Fico tão orgulhosa por saber que eu me apaixonei por um príncipe encantado fora da TV.*

*Depois que falei com sua mãe, decidi ir a uma cafeteria. Pareceu aquela que fomos em Amsterdã. Senti uma saudade no mesmo segundo. Os nossos cafés eram sempre especiais. Você foi o grande amor estrela-cruzada da minha vida.*

*Só espero que um dia venhamos a estar novamente juntos para que o meu "Okay" não seja um grito vazio, para que o meu "Okay" seja respondido. Enquanto isso não acontece, Augustos Waters, continuarei a lembrar de você.*

*Eu te amo, okay?*

*Com amor, da sua Hazel Grace.*

A aluna M.L constrói a sua *fanfic* no formato de carta, utilizando como narradora a protagonista do filme “A culpa é das estrelas”, Hazel Grace. A escritora não muda os acontecimentos da história original, o que é bastante comum na maior parte das *fanfics*, mas

relata partes da vida de Hazel após a morte de Augustus, criando um universo para além da ficção.

No segundo parágrafo, nota-se que a personagem passou por uma série de mudanças depois de ter conhecido Augustus. Ela afirma que hoje busca “aproveitar todos os dias como se fossem únicos”. Esse fragmento remete à expressão latina escrita pelo poeta romano Horácio, “Carpe diem”, que significa “aproveitar o dia”. A autora, portanto, dá voz a uma expressão antiga, mesmo que não conheça as origens. O mesmo acontece com o enunciado “ficar junto até que a morte os separe”, presente do discurso cristão do casamento. Além de construir enunciados ligados a diferentes esferas da natureza social, a escritora da *fanfic* também reproduz os que são pertencentes ao produto midiático em que se baseou, como é o caso do termo “okay”, muito usado pelos personagens da trama original, e a frase “você foi o grande amor estrela-cruzada da minha vida”, mencionada pela protagonista do romance no discurso fúnebre que fez ao namorado. Percebe-se, nesse sentido, que a autora usa a sua capacidade criativa para produzir seu texto além do enredo em que se inspirou, dando continuidade à história na sua percepção, mas o retoma constantemente, estabelecendo com ele um diálogo, assim como afirmou Bakhtin (2011, p. 348), ao dizer que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo.”

### 3 – Matilda, a differentona

Figura 20 – Ilustração para a *fanfic* “Matilda, a differentona”



Fonte: elaborada pela autora da fanfic

*Matilda era uma criança diferente de todas as outras: desde pequenininha, sabia que o lugar da mulher é onde ela quiser. Para que obedecer regras se podemos quebrá-las?*

*A criança era inteligente, ninguém a segurava. Sabia que o casamento da mãe era só fracasso e estava decidida a não deixar que homem nenhum estragasse a sua vida assim como estragou a da mãe dela. Na escola, Matilda fez amizade com uma professora legal, apaixonante, na verdade, mas que abaixava a cabeça para o que a diretora ou outras pessoas falassem. A menina sabia que se fizesse amizade com ela poderia ensiná-la muita coisa sobre o direito das mulheres, mesmo não sendo adulta.*

*Certo dia, a professora estava triste porque tinha recebido uma reclamação que não merecia. Matilda viu que ela estava para baixo e foi até lá perguntar o que tinha acontecido. A professora falou que não tinha coragem de confrontar a diretora. Matilda disse que somos ensinadas desde pequenas que devemos nos comportar assim e que muitas mulheres também são machistas. As duas começaram a treinar sobre o que falar à diretora.*

*No fim, a professora criou coragem. Venceu um medo de confrontar uma pessoa superior. Muitos podem se perguntar como uma criança ensinou algo a professora. A verdade é que as crianças também são inteligentes e aprendem em casa o que não fazer no futuro e o que fazer para se proteger.*

A participante da proposta escreve a sua narrativa usando como inspiração o filme “Matilda”, transformando totalmente as atitudes da protagonista da história. Ela usa o fato de a personagem ser considerada esperta no produto midiático para moldar suas ações a uma personalidade forte na *fanfic*, que reflete sobre o papel da mulher na sociedade.

Muitos enunciados no texto são provenientes das vivências sociais da aluna, como o caso da frase “o lugar da mulher é onde ela quiser”, veiculada em diferentes vetores comunicativos. A estudante constrói um personagem que aprende em casa, observando o casamento da mãe, o que não quer para o seu futuro. Isso demonstra uma atitude crítica na trama, visto que Matilda é capaz de, ativamente, perceber e discordar da situação pela qual sua mãe passa, o que a motiva a aprender sobre o direito das mulheres. Quando encontra longe de casa uma figura parecida com a da mãe, a professora da escola, sente-se motivada a agir para que a docente se posicione. As ações da criança são, majoritariamente, discordantes diante do que vê ou escuta.

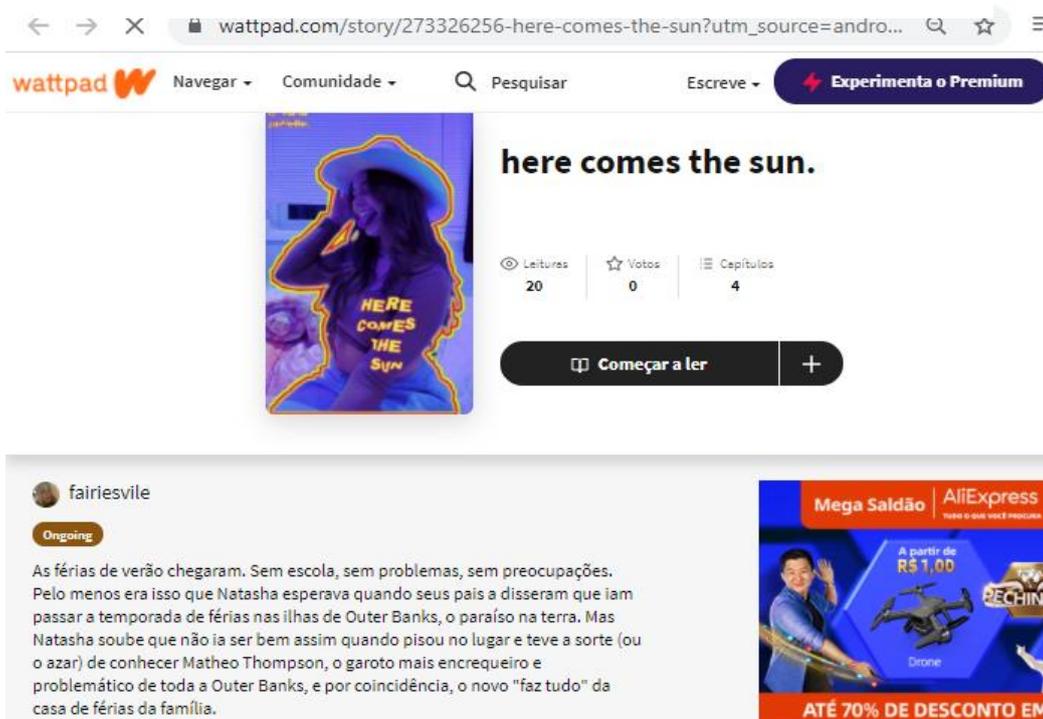
A *fanfic* proporciona uma mudança de perspectiva de enredo original, trazendo reflexões sobre a vida real. É evidente, portanto, a atitude responsiva ativa e uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2012) por parte da estudante, uma vez que ela reinterpretou aspectos da própria vida mediante a reflexão sobre filme referenciado no texto produzido, correlacionando suas vivências subjetivas às relações sociais, com novas práticas de construção de sentido(s).

#### **6.2.6 Publicação nos vetores da internet**

Após a discussão das *fanfics* produzidas no grupo e das correções indicadas pela professora, os alunos passaram a criar uma imagem para a capa da narrativa, exigência do vetor de publicação. A ferramenta indicada pela professora para a confecção da capa foi o site Canva.com, usado para a criação de designers e de recursos visuais de forma gratuita. No entanto, ficou aberta a possibilidade para o uso de outras ferramentas com as quais os alunos já estivessem mais familiarizados.

Após a confecção das imagens, compartilhei um vídeo no grupo do WhatsApp sobre como se cadastrar na plataforma [spiritfanfiction.com](http://spiritfanfiction.com) e [wattpad.com](http://wattpad.com), para que os alunos seguissem os passos necessários até a publicação. Como a maior parte dos participantes domina o uso das tecnologias e os sites não apresentam grandes dificuldades, não houve problema nos cadastros e na publicação dos textos. A seguir, segue uma imagem da *fanfic* “Here comes the sun”, compartilhada no [Wattpad.com](http://Wattpad.com), contando com 20 leituras até o momento do encerramento da intervenção.

Figura 21 – *Fanfic* publicada no Wattpad



Fonte: <https://www.wattpad.com/1084268778-here-comes-the-sun-01>

### 6.2.7 Avaliação da trajetória

A coleta de dados que se segue foi importante para o encerramento deste trabalho. Por meio dela, foi possível obter respostas para dúvidas e questionamentos acerca das dificuldades e dos avanços na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 9º ano A. Assim, o trabalho pôde ser analisado e, futuramente, esses dados servirão de base para outros estudos e, consequentemente, para o aprimoramento da minha prática como professora.

Foram feitas algumas perguntas que se encontram nos anexos aos cinco alunos que escreveram a *fanfic* coletiva. Selecionamos para análise apenas sete perguntas e três respostas dos participantes. Nas respostas, identificamos essas alunas como A1, A2 e A3.

A primeira pergunta teve como objetivo saber o que os alunos acharam de ler e de produzir as *fanfics*. Os alunos responderam o seguinte:

“Gostei, porque aprendi a desenvolver e a escrever fanfics, histórias e textos” (A1)

“Achei muito bom, pois pude aprender mais sobre e foi uma ótima experiência” (A2)

“Achei uma experiência interessante, pois nos ajuda a praticar o hábito da escrita e nossa criatividade” (A3)

Com essas respostas, observa-se que o projeto trouxe experiências proveitosas a elas e muita satisfação. Em relação à pergunta “as *fanfics* ajudam você a ler mais?”, as alunas responderam:

“Sim, pois na minha opinião desperta em você curiosidades sobre o que foi alterado da história daquela série, filme ou livro, fazendo com que você queira ler para descobrir o que deseja.” (A1)

“Sim, pois é sobre algo que gostamos e isso faz com que tenhamos mais ansiedade em concluir a leitura.” (A2)

“Ajuda muito, porque você se interessa e quer saber mais, então você procura coisas pra ler” (A3)

Nota-se que as estudantes apontam que as *fanfics* favorecem a leitura, visto que é um gênero que gera curiosidade no leitor, como se percebe na fala da aluna A1, e relata histórias com temas dos quais alunos gostam, como diz a aluna A2. A leitura nesse gênero é vista, portanto, não como uma atividade escolar, mas como uma fonte de satisfação. A respeito da motivação para escrever mais, as alunas comentaram:

“Sim, eu gostei bastante de escrever a fic e acredito que vou escrever mais” (A1)

“Acredito que sim, pois além de despertar a imaginação para recriar a história ou capítulo do filme, livro ou série, também irá motivar a escrever cada vez mais. Isso é uma forma de incentivar a escrever e assim praticar mais a escrita.” (A2)

“Sim, pois nas *fanfics* posso fazer a história do meu jeito, podendo mudar algo que não gostei na história original” (A3)

Nota-se que os estudantes pretendem continuar escrevendo mais *fanfics* e, ao fazerem isso, a prática da escrita irá evoluindo com o passar do tempo. Além disso, dando enfoque à fala da aluna A2, percebe-se que os estudantes se sentem incentivados a praticar a escrita para recriar histórias ou partes de outros produtos midiáticos e, como destaca A3, podem mudar o que não gostaram na história original.

Essa resposta que os alunos têm quando consomem os produtos midiáticos evidencia a compreensão responsiva ativa, abordada pelo filósofo soviético Bakhtin (2011), que afirma que quando o ouvinte recebe e compreende a significação de um discurso, tem “uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A próxima pergunta objetivou saber se as etapas (leitura coletiva de *fanfics*, exibição de séries na aula, apresentação de um trailer e produção de *fanfics*) fizeram com que tivessem mais interesse em participar das aulas de Língua Portuguesa. As respostas foram:

“Sim. Eu amei demais esse assunto” (A1)

“Sim. As aulas envolveram algo que gostamos (séries, filmes, livros), e que foi usado como um ótimo recurso para aprendizagem.” (A2)

“Sim, porque nos envolvemos mais criando histórias sobre as séries e filmes” (A3)

Com essas respostas, pode-se perceber que os resultados da proposta foram positivos para os participantes. Eles sentiram-se mais motivados a lerem, a escreverem e a participarem das aulas de Língua Portuguesa. Apesar de todos os desafios, como o tempo muito reduzido destinado à proposta, devido a fatores institucionais, o novo formato de aulas, em virtude da pandemia, o não conhecimento do gênero por alguns alunos e o nervosismo inicial da professora, a proposta foi bem realizada e concluída, culminando nas postagens das *fanfics* produzidas nos vetores da internet e no sentimento de realização e de importância de terem conseguido produzir sua própria história, assim como dizem duas alunas:

Figura 22- Comentários de participantes

Senti liberdade para escrever a história do meu jeito, com minha própria perspectiva. Achei extremamente interessante e útil.

me senti importante

Fonte: Retirada das respostas no *Google Formulário*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha das *fanfics* para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa foi pensada em decorrência da popularização desse gênero digital, que se dá principalmente entre jovens e adolescentes. Nas redes sociais e na internet de forma geral, não é difícil notar o quanto o gênero circula. A professora, atenta às novas manifestações de linguagem na internet, buscou, então, aliar a tecnologia à aprendizagem e, nesse sentido, as *fanfics* mostraram-se enriquecedoras para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos.

Para nortear este trabalho, as seguintes perguntas de pesquisa foram feitas:

- 1- De que maneira o trabalho com as *fanfics* em sala de aula contribui para compreensão e a produção de significados para o aluno?
- 2- Como os alunos recebem o gênero *fanfic* nas aulas de Língua Portuguesa?
- 3- De que modo o trabalho com as *fanfics* favorece a publicação nos vetores de compartilhamento na Internet?

Como resposta à primeira pergunta, foi possível verificar que os alunos partiram de enunciados da narrativa original, os compreenderam e produziram ativamente a sua própria história, desenvolvendo a sua produção responsiva ativa, que é definida, com base em (ZIZZOLI, 2012, p.263).

A respeito da segunda pergunta, como foi observado na seção 3.3, os estudantes, que são familiarizados com o meio virtual, já estão, portanto, imersos nesse ambiente. Consequentemente, foram bastante receptivos à abordagem com esse gênero digital, chegando a emitir comentários positivos sobre a experiência realizada.

Sobre a terceira pergunta, no final da proposta, os alunos partiram para a publicação de seus textos em vetores da Internet conhecidos por eles, como o aplicativo Wattpad. Puderam, assim, ser autores de textos, alguns deles objetos de leituras de fãs da narrativa midiática original, como é o caso de “Here comes the sun”, baseada na série Outer Banks. Essa *fanfic*, até aquele momento, contava com 20 leituras. A esse respeito, vale salientar que a sensação de ser lida chega a ser descrita como “me senti importante” por uma das alunas e isso é dificilmente obtido pelas propostas comumente desenvolvidas como tarefas escolares em sala de aula.

Além disso, o que chama a atenção na produção deste trabalho é o potencial de análise com base na abordagem teórica da análise dialógica do discurso. Para Bakhtin (2011), todo ato de compreensão é uma resposta, em que o interlocutor se apropria dos discursos de outrem para a constituição da enunciação e se posiciona ideologicamente sobre determinado discurso. Isso ocorre porque, segundo o mesmo autor, o dialogismo é constitutivo da linguagem, na qual o ser humano e sua consciência se constituem na e pela interação discursiva. Para ele, o texto pertence a um diálogo: “texto só ganha vida em contato com outro texto (em contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo.” (BAKHTIN, 2006, p. 191). Assim, as relações dialógicas são bastante visíveis na análise das *fanfics*, visto que esses textos são sempre enunciados fundamentados em outros enunciados, os enredos originais, que muitas vezes se aproximam ou se afastam da narrativa do escritor de *fanfics*, a depender do contexto de cada um.

A *fanfic* abre, portanto, um leque de oportunidades de trabalhos pedagógicos na sala de aula de línguas e de pesquisas concomitantes. Embora não seja um gênero propriamente novo, sua circulação é e será cada vez mais abrangente na sociedade em virtude da utilização da internet e dos vetores que nela são criados, que modificam a comunicação entre as pessoas e proporcionam o surgimento de novas formas de escrita que obedecem a padrões diversificados. É necessário, nesse sentido, o estudo acerca desses gêneros e de outros da Internet, para compreender melhor como a língua, por ser dinâmica, se adapta às atividades humanas e de como a leitura e a escrita podem ser aprimoradas por meio de gêneros atuais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- ALMEIDA, M. F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.
- AMORIM, M. A. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 1-30, 2017.
- ANDRÉ, Marli ELIZA D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus. 1995.
- Aroucha, C. B. L., & Santos, L. de F. (2019). As reflexões do professor como agente de letramento na escrita do gênero diário. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 18(2), 99–114. <https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25160>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 abr. 2021.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do romance I**. São Paulo, Editora 34, 2015.
- CHARTIER, R. **O que é um Autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- COSTA-HÜBES, T. da. C; ESTEVES, L. R. O. O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental. **Linha D'Água**, v. 28, n. 2, 2015.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genre et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propôs d'une expérience romande. Enjeux, 1996. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona**. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. e Trads.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.
- FELIX, T. C. O dialogismo no universo fanfiction uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. **Ao pé da letra: revista dos alunos de graduação em Letras, Pernambuco**, v. 10, n. 2, p. 119-133, jul./dez. 2008. Disponível em: [http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Tamires\\_Felix.pdf](http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Tamires_Felix.pdf). Acesso em: 23 jul. 2021.
- » [http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Tamires\\_Felix.pdf](http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Tamires_Felix.pdf)

FILHO, A.T; QUAGLIO, P. Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação**, nº 9, Jan./Jun. 2008.

FRANCELINO, P. F (Org.). **A autoria no gênero discursivo aula**: Uma abordagem enunciativa. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. **Autoria em perspectiva enunciativa**. In.: \_\_\_\_\_ (org.). Teoria dialógica do discurso: exercícios de reflexão e de análise. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KOTHE, Flávio Rene. **O cânone colonial**: ensaio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997

KRAMER, Sônia; JOBIM, Solange (Orgs.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAGALHÃES, M. C. C. **Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica**. The ESPecialist, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p

NETO, Alaim Souza. Formação do Leitor e o Cânone Literário: relação entre as Orientações Curriculares e as práticas docentes. 2008. 115 f. Monografia (Pós- graduação stricto sensu em educação –PPGE) - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, SC, 2008.

PUCCI, B. Indústria cultural e educação. In: VAIDERGORN, J; BERTONI, L.C.(Orgs): **Indústria Cultural e Educação (ensaios, pesquisas e formação)**. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 09-29.

RAIMUNDO SILVA, F.; ZOZZOLI, R. M. D. Práticas de leitura e a formação de leitores nas aulas de literatura: o exercício da leitura mediadora e vocalizada para a atuação responsiva dos sujeitos. **Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020. Dossiê Linguística Aplicada, p. 69-82

SILVA JÚNIOR, S. N; ZOZZOLI, R. M. D. Dialogismo, reflexão e formação de professores de língua portuguesa: por uma ação docente responsiva ativa. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) **Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL**: discurso e formação docente. EDUFAL, 2020 (no prelo).

SILVA JÚNIOR, S. N. Ação docente responsiva ativa e pesquisa de auto-observação na perspectiva da Linguística Aplicada. **Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020, p. 375-388.

SIMIONE, M. H. L. **Planejamento reflexivo**: estudo sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador e região metropolitana. 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SOARES, Magda. “Ler, verbo transitivo”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.127-144.

SOUSA, C. Produção textual e autoria em ambiente virtual de aprendizagem: uma escrita dialógica. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 10, n. 2, p. 308–323, 2017. DOI: 10.17851/1983-3652.10.2.308-323. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16776>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VARGAS, M. L. B. **Do fã consumidor ao fã navegador**: o fenômeno fanfiction. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

VOLOCHINOV, V. A construção da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013, p. 157-188

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

\_\_\_\_\_. “Palavra de ordem” e o discurso outro: retomadas do enunciado “Je suis Charlie”, **Investigações**, vol. 28, nº especial (Representação dos discursos), 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1849>.

\_\_\_\_\_. Diálogo social: cruzamentos discursivos a partir de um enunciado-acontecimento-tema. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2016, p. 109-128.

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1/2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você, pai/responsável pelo menor ....., está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *ESCRITA E LEITURA DE FANFICS: UMA PROPOSTA PARA O 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL*, da pesquisadora *Karla Murielle Pereira Lopes*. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1.O estudo se destina a refletir sobre a construção do gênero textual *fanfic* no ambiente de sala de aula de uma escola pública situada em Atalaia/AL, com o objetivo maior de refletir sobre as implicações na leitura e na escrita dos alunos do ensino fundamental II ao usar o gênero *fanfic* nas aulas de Língua Portuguesa.

2. A importância deste estudo é a de que tal investigação pode contribuir para a reflexão da importância de levar à sala de aula práticas atuais de leitura e de escrita que contribuam para a formação de alunos ativos e responsáveis.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: professores reflexivos em seus processos de mediação pedagógica e alunos envolvidos nas atividades de leitura e de escrita de fanfics em seus contextos de aprendizagem.

4. A coleta de dados começará em agosto de 2021 e terminará em setembro de 2021. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após a sua autorização.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: solicitação da participação, desenvolvimento da proposta didática e publicação do estudo.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: assinatura do TCLE e participação na proposta, por meio de sua resposta aos questionários e realização de atividades que forem passadas nas aulas.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: não saber o que responder, sentir-se constrangido com alguma pergunta, perda de tempo etc.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: professores que reflitam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, para que estas respondam ativamente às demandas sociais e práticas que enfatizem a escrita e a leitura, ainda que com outros gêneros digitais, no ensino fundamental.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: esclarecimento a qualquer momento sobre as atividades desenvolvidas no período de coleta, por meio da pesquisadora.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a pesquisadora e sua orientadora, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

2/2

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Endereço: Travessa São Sebastião, Condomínio Alta Vila, Atalaia/AL.

Complemento: Próximo ao cemitério

Cidade/CEP: Atalaia-AL/57690-000

Telefone: (82) 9 99154-1746

**Contato de urgência:** Sr(a).

Endereço: Complemento: Cidade/CEP: Telefone: Ponto de referência:
---

Atalaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

## APÊNDICE B – PERGUNTAS DO FORMULÁRIO DE SONDAAGEM

The image shows a Google Forms interface for a survey titled "Questionário projeto de Fanfics". At the top, there are navigation tabs for "Perguntas" (Questions) and "Respostas" (Responses) with a count of 18. The form is divided into several sections:

- Header:** "Questionário projeto de Fanfics" with a sub-label "Descrição do formulário".
- Nome:** A question labeled "Nome" with a "Texto de resposta curta" (Short answer text) input field.
- Idade:** A question labeled "Idade" with a "Texto de resposta curta" (Short answer text) input field.
- Sexo:** A question labeled "Sexo" with three radio button options: "Feminino", "Masculino", and "Outro".
- Você tem o hábito de escrever?:** A question with two radio button options: "Sim" and "Não".
- Com qual frequência você lê?:** A question with a "Sugestões: 5" (Suggestions: 5) label and four radio button options: "1 vez na semana", "2-3 vezes na semana", "3-4 vezes na semana", and "Mais de 5 vezes na semana".

On the right side of the form, there is a vertical toolbar with icons for adding questions, deleting, duplicating, undo, redo, and a list view.

Você tem o hábito de escrever?

- Sim
- Não

Se sim, o que você costuma escrever?

- Atividades escolares
- Textos autorais
- Textos em ferramentas da internet

Você tem o hábito de ler?

- Sim
- Não

Se sim, o que mais costuma ler?

- Textos na internet
- Textos presentes nos livros didáticos
- Textos encontrados no dia-a-dia
- Livros literários
- Outros...

Com qual frequência você lê?

- 1 vez na semana
- 2-3 vezes na semana
- 3-4 vezes na semana
- Mais de 5 vezes na semana

Você conhece o gênero fanfic?

- Sim
- Não

Se sim, como o conheceu?

- Já li fanfics
- Já escrevi fanfics
- Já ouvi outras pessoas comentarem sobre o gênero

## APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

Perguntas Respostas 10

### Questionário de avaliação do projeto

Descrição do formulário

Nome

Texto de resposta curta

O que achou de ler e produzir fanfics? \*

Texto de resposta longa

Na sua opinião, as fanfics ajudam você a ler mais? \*

Texto de resposta longa

As fanfics irão motivar você a escrever mais?

Texto de resposta longa

---

Quais os pontos positivos e negativos da proposta das fanfics feita pela professora? \*

Texto de resposta longa

---

Os recursos usados (leitura de fanfics, exibição de séries na aula, produção de fanfics) fez com que você tivesse mais interesse nas aulas de Língua Portuguesa? \*

Texto de resposta longa

---

Como você se sentiu sendo o autor da sua história? \*

Texto de resposta longa

---

Você encontrou dificuldades para produzir sua fanfic? \*

Texto de resposta longa

---