



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

**ÍISIS EDUARDA MOREIRA LIMA**

**O GÊNERO FANFICTION: LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Cajazeiras – PB**

**2022**

**ÍISIS EDUARDA MOREIRA LIMA**

**O GÊNERO FANFICTION: LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada.

**Orientadora:** Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro

**Cajazeiras – PB**

**2022**

L732g Lima, Ísis Eduarda Moreira.  
O gênero fanfiction: leitura e escrita nas aulas de língua inglesa por meio de uma sequência didática / Ísis Eduarda Moreira Lima. - Cajazeiras, 2022.  
67f.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2022.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Fanfictions. 5. Leituras ficcionais. 6. Gêneros textuais. 7. Sequência didática. I. Castro, Luciana Parnaíba de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.111

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

**ÍISIS EDUARDA MOREIRA LIMA**

**O GÊNERO FANFICTION: LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Banca Examinadora

Monografia aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Luciana Parnaíba de Castro  
(Orientadora)

---

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva – UFCG  
Examinador 1

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias - UFCG  
Examinador 2

---

Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga - UFCG  
Suplente

À minha avó por ser um exemplo de perseverança, fé e coragem. Se eu cheguei até aqui foi graças à senhora que nunca permitiu que eu desistisse. Obrigada por ser uma grande mãe.

## AGRADECIMENTOS

Deixo minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus que concedeu a minha vida e sempre me deu coragem, força e perseverança.

Agradeço de todo o coração minha orientadora, Luciana professora Ma. Luciana Parnaíba de Castro, pela sua paciência, disposição, e todo o auxílio que me deu durante o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a minha família, especialmente minha mãe Gerlane e minhas duas avós Maria Vieira e Maria de Sousa que sempre estiveram comigo e me encorajam a seguir meus sonhos. Meu pai Francisco que me inspira em ser uma pessoa generosa, estudiosa e trabalhadora. Meu irmão por ser minha companhia, amigo e parceiro constante de risadas. As minhas tias por todo o carinho, amor e amizade.

Ao meu avô Adelsio, que sempre fez questão de zelar por mim e me arrancar risos e sorrisos sinceros. Meu avô Genival Moreira, sinônimo de coragem, resiliência, força e fé. Agradeço por ter sido um grande pai e um herói em nossas vidas. Eternas saudades!

Às minhas amigas Larissa e Maria por sempre me darem suporte e me fazerem acreditar o quão capaz eu sou, por estarem comigo mesmo de longe nos momentos de alegria, desespero e vitórias.

Às minhas colegas de curso Alexia, Elisângela e Maria pelo companheirismo e parceria de risadas, lamentações e todos os momentos que passamos juntas até essa etapa final.

“A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação circunda o mundo.”

Albert Einstein

## RESUMO

É cada vez mais aparente que a habilidade leitora e escritora, apesar de serem as principais competências defendidas pelos documentos norteadores da educação a serem trabalhadas no ensino de língua inglesa nas escolas, exercê-las é uma realidade que aflige o campo docente. No espaço virtual, no entanto, milhares de adolescentes e jovens demonstram o hábito da leitura tão facilmente quanto a escrita, o que não acontece no contexto escolar. Essa prática se dá através do gênero *fanfiction*, história escrita por fãs envolvendo personagens e trama da obra original. Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo trabalhar a *fanfiction* como uma alternativa de aprimoramento tanto da prática de leitura quanto da escrita nas aulas de língua inglesa através de uma sequência didática (SD). Temos por objetivos específicos, conceituar gêneros textuais e sua perspectiva de uso em sala de aula; refletir acerca das dificuldades dos alunos em exercer as habilidades de leitura e escrita no ambiente educativo e como trabalhar com as *fanfictions* podem contribuir no desenvolvimento significativo de tais habilidades. Assim, buscamos ao longo dos capítulos apontar o percurso do ensino de leitura e escrita no Brasil, atentando-se em refletir acerca das referidas competências em língua inglesa e discutir a relevância de abordar gêneros textuais nas aulas, sugerindo algumas atividades pedagógicas utilizando as *fanfictions*. Para isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, apoiado nos textos de autores, tais como: Kleiman (1995), Coracini (1999), Rojo (2009), Vargas (2005), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros, além de documentos educacionais PCN (1998) e BNCC (2017). Acreditamos que esse trabalho possa contribuir positivamente para o ensino da área de linguagens, especificamente da língua inglesa, dentro de uma perspectiva da linguística aplicada, tendo como justificativa, novas formas de trabalhar leitura no contexto de ensino.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita. Fanfictions. Leituras ficcionais. Gêneros textuais. Sequência didática.



## ABSTRACT

It is increasingly apparent that reading and writing skills, despite being the main competencies defended by the guiding documents of education to be worked on in the teaching of English in schools, exercising them is a reality that afflicts the teaching field. In the virtual space, however, thousands of teenagers and young people demonstrate the habit of reading as easily as writing, which does not happen in the school context. This practice takes place through the fanfiction genre, a story written by a fan involving characters and the plot of the original work. In this scenario, this work aims to work fanfiction as an alternative to improve both reading and writing practice in English language classes through a didactic sequence (DS). Our specific objectives are to conceptualize textual genres and their perspective of use in the classroom; reflect on students' difficulties in exercising reading and writing skills in the educational environment and how working with fanfictions can contribute to the significant development of such skills. So, throughout the chapters, we seek to point out the course of teaching reading and writing in Brazil, trying to reflect on the mentioned skills in English and discuss the relevance of approaching textual genres in classes, suggesting some pedagogical activities using fanfictions. For this, it is qualitative research, of a bibliographic nature, supported by the texts of authors such as Kleiman (1995), Coracini (1999), Rojo (2009), Vargas (2005), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), among others, in addition to educational documents PCN (1998) and BNCC (2017). It is believed that this work can contribute positively to the teaching of languages, specifically the English language, within an applied linguistics perspective, having as justification, new ways of working reading in the teaching context.

**Keywords:** Reading and Writing. Fanfictions. Fictional readings. Textual genres. Didactic Sequence.

## **LISTA DE SIGLAS**

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

CBS – Columbia Broadcasting System

TDICS – Tecnologias de Informação e comunicação.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Índice de desenvolvimento escolar descritos no programa PISA 2018 ..... | 17 |
| Figura 2: Capa do fanzine The Comet.....  | 38 |
| Figura 3: Capa da fanzine Spockanalia .....                                       | 39 |
| Figura 4: Página inicial do site Fanfiction.net.....                              | 41 |
| Figura 5: Exemplo da página de leitura.....                                       | 42 |
| Figura 6: Aba da categoria destinada a série Stranger Things .....                | 43 |
| Figura 7: Lista de categorias de Fanfics.....                                     | 44 |
| Figura 8: Esquema da sequência didática.....                                      | 53 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 11 |
| <b>1. PERCURSO DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NO BRASIL</b> | 15 |
| 1.1 A LEITURA E ESCRITA NO ENSINO BRASILEIRO                                  | 15 |
| 1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA                   | 23 |
| 1.2.1 O PCN   | 23 |
| 1.2.2 A BNCC  | 26 |
| 1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA                               | 29 |
| <b>2. AS FANFICTIONS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>                          | 35 |
| 2.1 O GÊNERO FANFICTION   | 35 |
| 2.2 AS FANFICTIONS COMO UMA POSSIBILIDADE DE USO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA  | 48 |
| <b>3. PROPOSTA DIDÁTICA COM O USO DE FANFICTIONS PARA A LEITURA EM INGLÊS</b> | 52 |
| 3.1 O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA  | 52 |
| 3.2 A PROPOSTA DIDÁTICA   | 55 |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | 59 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | 61 |

## INTRODUÇÃO

É cada vez mais surpreendente o fato de podermos criar ou remodelar um novo e apaixonante mundo fictício usando apenas a imaginação e as pontas dos dedos. No mundo contemporâneo em que estamos inseridos, se expressar por meio de um lápis e papel tornaram-se de certa forma ultrapassados e abriram caminho para novos meios de comunicação, onde tudo acontece através de uma tela de celular ou computador.

Com o advento dos meios de comunicação em massa e de comunidades midiáticas, crianças, adolescentes e jovens têm em mãos uma riqueza de informações através da internet, que os possibilitam interagir com o mundo de diferentes maneiras, seja assistindo, jogando ou lendo de forma online. Tal disseminação de informações encaminhou-se para o surgimento e, conseqüentemente, popularização de formas de leitura e escrita no ambiente virtual derivadas de uma comunidade de fãs. Estes consomem ou produzem constantemente textos pertencentes a um produto midiático - as chamadas *fanfictions*<sup>1</sup>, as quais são “narrativas escritas, editadas e publicadas por fãs, em ambientes digitais” (RIBEIRO, JESUS, 2019, p. 93). Embora, ao que parece, as *fanfictions* surgiram antes das plataformas online, quando os fãs das produções de ficção científica foram responsáveis em publicar diversas revistas amadoras na década de 70, denominadas *fanzines*<sup>2</sup>. Com a ascensão da internet, as histórias passaram a serem armazenadas em diferentes sites e blogs destinadas as publicações de fanfics, tornando-se o recurso de maior prática de escrita e leitura entre fãs.

A normalidade de milhares de jovens, muitos ainda em processo estudantil, serem capazes de escrever 30 capítulos de mais de 5.000 palavras é, de fato, interessante. Para isso, só precisam de um universo já existente e um apego emocional de fã para darem vida a novos enredos e personagens. Brandão (2008, p. 2) afirma que o leitor contemporâneo deixa de ser cada vez mais um leitor passivo, por não se contentar somente com a leitura que o autor pretende lhe oferecer, e se dispõe a interferir na obra original.

Escrever uma *fanfiction* é por si só uma prática de lazer, mas antes disso, é necessário o conhecimento de práticas de leitura e escrita, exigindo do leitor

---

<sup>1</sup> O termo *fanfiction* significa ficção de fã, na tradução literal portuguesa.

<sup>2</sup> Revista feita por um fã em forma de cartoon, poesia, imagens, entre outros.

conhecimento de regras e do universo que se desenvolve antes de escrever. Com essas habilidades desenvolvidas agilmente, é de se estranhar que não tenham essa mesma eficiência dentro do âmbito escolar que apresenta grandes dificuldades quanto ao desempenho tanto da leitura quanto da escrita.

Documentos norteadores da ação pedagógica como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), preveem uma educação respaldada nos princípios de cidadania e inclusão, e priorizam o ensino voltado às práticas de leitura e escrita no que diz respeito à área de linguagens. Embora reforcem a importância de estabelecer um ambiente de construção de saberes e incentivar o docente a realizar estratégias de comunicação, a prática se distancia um pouco da teoria proposta pelos documentos.

Referindo-se, especificamente, ao estudo da língua inglesa no contexto educacional brasileiro, não é difícil constatar que como disciplina permanece sofrendo empasses nas escolas públicas, em conjunto com um modelo de ensino baseado na gramática como foco principal nas aulas. Esse método tradicionalista tem sido para muitos alunos enfadonho e cansativo, visto que são abordagens repetitivas e mecânicas, sem muito atrativo. Surge, a partir daí, a crença de que aprender inglês não é importante ou necessário para suas vidas.

Como bem sabemos, o inglês é, atualmente, uma língua globalizada, estabelecendo-se na sociedade de tal forma que diferentes países a têm como língua oficial ou a utilizam como segunda língua. Em razão disso, dominar a língua inglesa aumenta significativamente as chances de garantir espaço no mercado de trabalho. Sobretudo, é eficaz para nossa comunicação, nos permitindo conhecer outras culturas além das nossas, tal como, Rajagopalan (2003 apud OLIVEIRA, 2015, p. 29) infere que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. A par disso, o aprendizado da língua inglesa tem se tornado fundamental na interação do sujeito com o mundo do qual faz parte, sabendo disso, é relevante que os alunos saibam da presença da língua em diversos setores da sociedade e de sua importância como disciplina; desmistificando certos estereótipos construídos em torno do ensino de língua inglesa.

Em uma sociedade tecnológica e globalizada como a que vivemos, é importante que o ensino da LI também comece a adotar práticas pedagógicas contextualizadas a esse meio que chamem a atenção do aluno. As novas formas de comunicação, agem como facilitadores do corpo docente e a atual conjuntura contemporânea requer um outro modelo de ensino que seja atrativo e envolvente no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, respectivamente, que esteja incluso no cotidiano do aluno.

Dessa maneira, o problema de pesquisa parte de que os documentos norteadores da educação, respectivamente os PCN e a BNCC, defendem o ensino voltado tanto a prática de leitura quanto da escrita no que diz respeito à área de linguagens e apesar disso, os alunos apresentam dificuldades ao desenvolverem referidas habilidades. Dessa maneira, vim por meio deste problema propor trabalhar as *fanfictions* a partir de uma sequência didática como forma de desenvolver a habilidade de leitura e escrita na sala de aula.

Assim, como objetivos específicos, busco conceituar gêneros textuais e sua perspectiva de uso em sala de aula; refletir acerca das dificuldades dos alunos em desenvolver as habilidades de leitura e escrita no ambiente educativo e como trabalhar com as *fanfictions* pode contribuir no desenvolvimento significativo de tais habilidades.

A disposição para iniciativa desse trabalho, parte de um interesse pessoal nas *fanfictions* como um gênero relevante e interessante de ser trabalhado em sala de aula por promover uma leitura e escrita autônoma, autoral e criativa. Assim, julguei pertinente abordar as *fanfictions* como ferramenta pedagógica para subsidiar a pesquisa.

Busquei me fundamentar em alguns pesquisadores ao longo do trabalho tais como: Martins (1994), Coracini (1999) e Schültz (2006) que contribuíram em suas concepções acerca da leitura e escrita no campo de ensino, bem como na perspectiva de letramento em Soares (2009), Kleiman (1995) e Rojo (2009); os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017); os estudos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2003) relacionados aos gêneros textuais discursivos; as pesquisas de Vargas (2005), Santos (2014) e demais pesquisadores que serviram de norteamo quanto ao gênero *fanfictions* e conteúdo de *fãs*. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, apresentando a sequência didática nos moldes de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (1996) como proposta ao ensino de Língua Inglesa.

O presente estudo está organizado em três partes. No primeiro capítulo, será debatido o percurso do ensino de leitura e escrita no Brasil, abordando ao longo dos tópicos sua relevância para a formação do aluno e principais habilidades a serem exercidas em língua inglesa, tomando como base os postulados dos documentos educacionais norteadores, assim como destacar os gêneros textuais e sua funcionalidade e sua importância de ser trabalhada nas escolas. No segundo capítulo, levantar as *fanfictions*, buscando mostrar como surgiu, o que são e onde são armazenadas. Atenta-se no tópico destinado exclusivamente ao gênero em descrever sua trajetória, tipos de escritas, bem como suas características fundamentais e relevância para o ensino. Pretende-se, por fim, no terceiro capítulo, discorrer a respeito da sequência didática e a partir do modelo da SD trazer propostas educativas utilizando as *fanfictions* como alicerce para as aulas de língua inglesa, acreditando ser uma alternativa eficaz para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos aprendizes.



## 1. PERCURSO DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Ao longo deste primeiro capítulo, será abordado o cenário da leitura nas escolas brasileiras, atentando-se em apontar as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente de lidar com a insuficiência do desenvolvimento da habilidade leitora nos alunos. Com isso, busco discorrer a respeito dos pressupostos dos PCN (1997) e a BNCC (2017) ao ensino da língua inglesa nas escolas públicas e o que esses mesmos documentos declaram em relação a leitura no ensino de inglês. Como estamos tratando sobre o gênero *fanfiction* nessa pesquisa, é crucial que seja apresentado o conceito e características dos gêneros discursivos, bem como, sua importância de se trabalhar nas aulas de língua inglesa.

### 1.1 A LEITURA E ESCRITA NO ENSINO BRASILEIRO

Na esfera educacional brasileira, desenvolver a habilidade leitora e escritora no alunado ainda é um desafio enfrentado pelo corpo docente. Ler e escrever com a intenção, exclusivamente, de decodificação de sons e letras não contribui para o desenvolvimento efetivo dessas habilidades no ensino-aprendizagem tanto de língua materna quanto de língua estrangeira.

Nesse contexto, a prática de letramento surge em decorrência do uso competente da leitura e escrita como prática social, conforme Soares (2009, p.18) aponta-o como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Trata-se de um fenômeno além da alfabetização, onde o aluno quando desenvolve as habilidades de leitura e escrita, ele adquire o letramento. Nessa linha de pensamento, Soares (2009) ainda explica que o indivíduo que não sabe ler ou escrever, é, de certa forma, letrado, pois por mais que o sujeito seja analfabeto, ele vive em uma sociedade em que a leitura e escrita estão presentes. A criança que ainda não é alfabetizada, mas é rodeada por materiais escritos, finge ler e escrever e ouve histórias que lhe são lidas, a criança só é "analfabeta", porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já possui certo grau de letramento.

Rajo (2009) argumenta que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida. Apesar do letramento não ser restrito ao ambiente educacional, na visão de Kleiman (1995), cabe a escola desenvolver ainda mais nos seus alunos as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, pois saber apenas ler e escrever palavras não é o bastante para a qualificação do indivíduo. Portanto, a instituição de ensino precisa criar condições necessárias para o letramento, com o intuito de os alunos fazerem uso da forma mais eficiente das capacidades de leitura e escrita.

Como bem sabemos, a leitura é a porta para o conhecimento, logo, torna possível ao sujeito construir seu conhecimento e em sua própria formação como cidadão. É através da leitura que o aluno consegue desenvolver melhor a linguagem, conseguindo se comunicar e se expressar em sociedade. A escola, nesse contexto, assume um papel imprescindível em fornecer o incentivo à leitura aos discentes e condições para estes terem acesso à prática.

No entanto, dificuldades que se relacionem à leitura permeiam as instituições de ensino desde muito tempo e perduram até os dias de hoje. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tópico de discussão mais a frente, é um documento que desde o seu surgimento da década passada enfatiza a leitura e a escrita na área de linguagens e o fracasso quanto a seu desempenho nas escolas. Como bem discorrem:

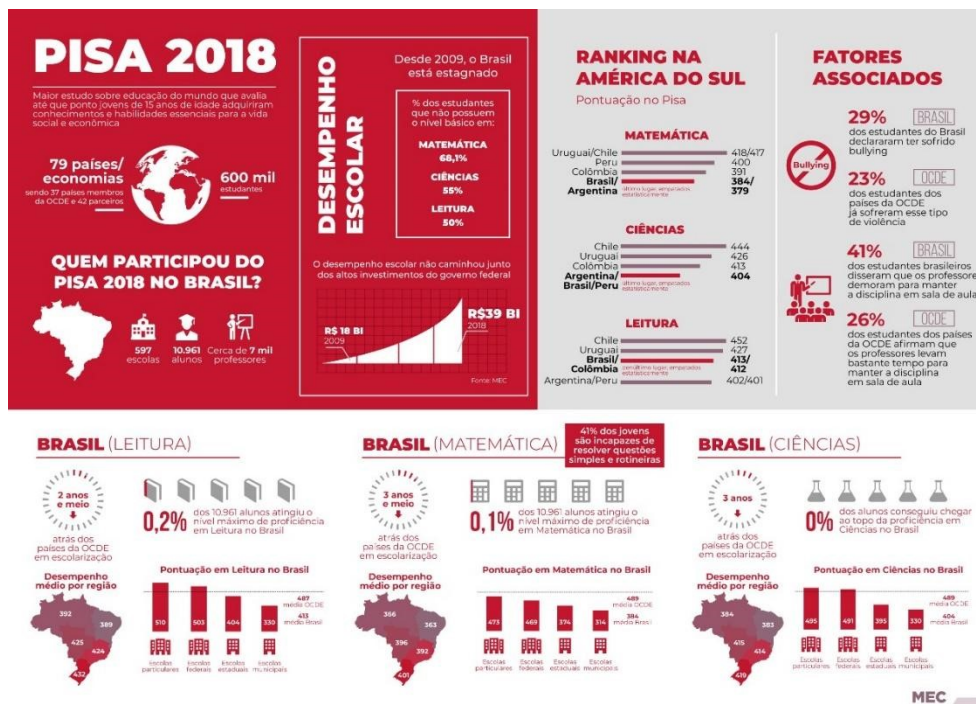
No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p. 19).

Nota-se que a dificuldade de executar o eixo de leitura e escrita com precisão nas escolas existe desde a época em que os PCN norteiam o ensino. Apesar de os dias de hoje serem mais evoluídos e apresentarem uma gama de possibilidades a serem inclusas na sala de aula, gestões de ensino ainda parecem estagnadas no mesmo modelo de ensino de anos atrás e apresentam algumas resistências em proporcionar práticas de leitura prazerosas aos alunos e de renovarem seus métodos.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo PISA [*Programme for International Student Assessment*] de 2018, que realizam avaliações de desempenho escolar, identificou a baixa proficiência de leitura no Brasil, em que os estudantes brasileiros estão a dois anos

e meio atrás dos países da OCDE <sup>3</sup> em níveis de escolarização de proficiência em leitura. Como podemos observar no infográfico abaixo:

Figura 1: Índice de desenvolvimento escolar descritos no programa PISA 2018



Fonte: Portal do MEC<sup>4</sup>

Os resultados divulgados pelo próprio site do MEC confirmam que a área de leitura ficou no 55º e 59º no ranking. As escolas particulares e federais atingiram a pontuação de 510 e 503 respectivamente, quanto às escolas estaduais e municipais 404 e 333.

É notável que o descaso pela leitura por parte dos alunos inquieta muitos professores envolvidos nesse percurso pela construção de práticas leitoras. De acordo com Kleiman (1998 apud MELO, 2020, p.31) "A resistência do aluno constitui uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar antes mesmo de ensinar a ler". Os alunos demonstram pouco interesse pela leitura e grandes dificuldades quanto a compreensão e produção de textos; e essa dificuldade que o aluno tem de interpretar um dado texto afeta automaticamente na compreensão de enunciados simples de questões de

<sup>3</sup> Organização formada por 38 países que se dedicam a discutir políticas públicas e econômicas.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>>

avaliações em demais materiais além da área de linguagens. Como assim complementa Rocha (2017) que essas dificuldades podem estar atreladas ao foco nas aulas de língua materna em que se prioriza o ensino de gramática de forma descontextualizada e deixando em segundo plano o trabalho com a leitura.

Ciente disso, vem a necessidade de analisar como essa habilidade está sendo posta aos alunos e como trabalhar a compreensão e a capacidade do aluno de dar sentido aos textos é importante. Martins (1994, p. 23) coloca que os educadores não conseguem abater a prática formalista do ensino de leitura, e aprender a ler para os educandos não passa de uma decoreba de signos linguísticos. Até hoje o processo de leitura ainda é considerado uma prática formal, nas escolas, o ensino da leitura é muita das vezes, um ato mecânico de codificar e decodificar palavras isoladas, focando na parte da gramática e deixando de lado o conhecimento prévio dos alunos. Conforme Silva (2011) constata que ler não é decodificar e repetir sentidos dados como prontos, mas sim de construir sentidos a partir do que o autor quis dar a seu texto. A prática da leitura deve se basear na conciliação de letras e palavras e o que elas significam no texto, é uma atividade que exige estratégias de interpretação dos quais o aluno saiba formar ideias e hipóteses.

De acordo com Carvalho (2002 apud BULHÕES, 2017, p. 20)

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita.

Essa forma de leitura pautada na memorização e repetição não desperta o prazer, a reflexão, e a criticidade dos alunos, pelo contrário, apenas desestimula ainda mais. É papel da escola formar cidadãos leitores e instigá-los a adquirirem o hábito da leitura e escrita, bem como, explorar seus conhecimentos prévios. É como Leffa (1996 apud ROCHA, 2017, p.4) afirma que “não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca”. Deve-se considerar a leitura de mundo no aluno, sobre a realidade a qual pertence.

Nota-se que ainda é bastante recorrente o uso de livros didáticos, paradidáticos clássicos de linguagem rebuscada ou textos que não pertencem ao contexto do aluno serem inseridos no espaço escolar e acabam servindo apenas como método avaliativo. Rocha (2017), inclusive, enfatiza que esses textos de difícil compreensão com

vocabulários requintados fazem o aluno ter dificuldade quando tem de pôr no papel o que foi lido. Na maioria das vezes, vale salientar, que o professor não pode decidir quais livros serão utilizados em suas aulas e sim as próprias escolas. Da mesma forma acontece com o livro didático, em que Alves e Leite (2018) reconhecem ser o único recurso disponível ao professor de executar seu trabalho.

No ensino de língua inglesa não é diferente. De acordo com Coracini (1999) o ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem como o(s) livro(s) didático(s) a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos em sala de aula. Diante disso, a autora ainda afirma que os materiais didáticos estão longe de serem adequados para o uso da leitura. É possível constatar que embora os materiais didáticos facilitem o trabalho do professor, não contribui para o aprimoramento da habilidade leitora do aluno e tão pouco em sua formação como cidadão crítico e reflexivo, uma vez que são textos voltados para o estudo da gramática e os referidos livros didáticos são postos nas escolas sem uma análise prévia do conteúdo.

Durante o processo da leitura, McDonough e Shaw (2003 apud ALMEIDA, 2013, p. 446) afirmam que: “Ao invés de os alunos aprenderem a ler ou desenvolverem técnicas de leitura que podem ser transferidas para outros textos, o professor apenas checa o que os alunos entenderam.” Quando o foco é a leitura, muitas vezes, não há objetivos a serem realizados e principalmente se tratando de língua inglesa é um ato mais difícil, onde os alunos não possuem domínio linguístico proficiente.

Com isso, os discentes apresentam certo receio quando se deparam com um texto em outra língua que não seja a materna e recorrem às estratégias de uso de tradutores. A partir disso, a prática de leitura em língua estrangeira está pautada na tradução textual, no qual o docente utiliza o método da Tradução e Gramática, ou abordagem tradicional, em que o texto é utilizado exclusivamente no ensino da gramática. Nesse cenário, Almeida (2013) afirma que o ensino da habilidade de leitura precisa ir além do trabalho decodificador da tradução e ressalta que trabalhar com texto como pretexto para análise de estruturas gramaticais e vocabulário não deve ser a única atividade a ser desenvolvida na aula.

Saber ler é diferente de decifrar palavras, ler é compreender, construir significados e entender melhor o mundo. Como diz Martins (1994, p. 34):

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Vemos que direcionar a leitura e aperfeiçoá-la no aluno é um desafio constante, e isso leva ao professor não saber quais os recursos devem ser utilizados nas aulas. É importante que o professor busque o aperfeiçoamento do seu exercício docente, buscando atualizar suas metodologias e refletir sobre a importância do ato de ler, levando o aluno a também ter a mesma reflexão. Oliveira (2010 apud POZZOBOM, 2016, p. 46) confere que “[...] como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual”. Portanto, o professor atuando como mediador de conhecimentos deve estar sempre renovando seus saberes e pensando em formas de instigar o aluno a interagir com a leitura, estimulando sua capacidade de associar e compreender o que foi lido.

Torna-se fundamental o professor levar atividades que sejam significativas e se adequem ao nível dos alunos, levando-os a se concentrarem na ideia geral do texto, evitando a prática da tradução. De acordo com Schültz (2006): “o exercício da leitura em inglês deve-se iniciar a partir de textos com vocabulário reduzido, de preferência com uso moderado de expressões idiomáticas, regionalismos e palavras difíceis.” Além disso, o autor enfatiza que o assunto do texto deve ser interessante ao leitor, pois assim, o texto seria mais atrativo. O material de leitura selecionado deve levar em consideração seus anseios e expectativas, que pertençam à sua realidade.

O *Reading* (leitura) consiste em o aluno desenvolver a capacidade não somente da leitura, mas também de compreender o que foi escrito, observar aspectos gramaticais, compreender estruturas da gramática presentes em diferentes estilos textuais. Os textos que devem ser trabalhados com os educandos precisam ser de gêneros textuais distintos, para que o discente se adapte a diversos contextos (LIMA; SOUSA e LUQUETTI, 2014 apud LIMA, 2021, p.20).

Diante desse exposto, trabalhar gêneros textuais com os educandos é essencial nas aulas de língua inglesa, dado que são textos que circulam na sociedade e possibilita explorar a leitura e a compreensão textual, além de auxiliar a prática da escrita.

Tratando-se dessa referida habilidade, Garcia e Silva (2013 apud FURMAN; LEMKE; STUTZ, 2019, p. 102) constatam que a escrita é uma atividade que exige “[...] árduos esforços na busca por palavras apropriadas, por uma sequência mais adequada, um conteúdo significativo, pela clareza ao se expressar, pelo uso correto da língua ou um formato adequado”. A falta de hábito de escrever em língua portuguesa influencia automaticamente na escrita em inglês. É perceptível que muitos alunos possuem dificuldade em desenvolver a habilidade escritora na própria língua materna e quando se deparam com uma língua estrangeira a insegurança é palpável, tornando-se um exercício que também acaba se limitando à gramaticalização, pois envolve tanto a ortografia quanto as formas gramaticais.

Bryne (1988) cita três principais problemas que dificultam o processo da escrita em LI, os quais são: problema linguístico, que se trata de aspectos linguísticos como a gramática, vocabulário e estrutura das frases; problema psicológico, que consiste em uma atividade solitária, onde a escrita é feita sem interação direta entre o escritor e o leitor; problema cognitivo do qual dominar certas estruturas são importantes para uma escrita eficaz. Trabalhando textos, muitas vezes, os alunos não conseguem organizar as ideias e inseri-las no texto, assim como não possuem conhecimento amplo de vocabulário e gramática. A escrita é uma habilidade que requer do aluno a capacidade de expor por escrito suas ideias, atentando-se, ainda, na coesão e coerência, e na estrutura das palavras, a fim de atingir eficiência de sua escrita.

De acordo com Denardi (2009 apud GOMES, 2017, p.17):

[...] o ensino da escrita pode se concentrar no uso e no ensino de diferentes textos sociais/autênticos que pertencem a diferentes gêneros produzidos nas diferentes áreas de atividade. Ao fazer isso, os professores podem levar os alunos a dominar o uso e função da linguagem em diferentes situações e contextos sociais em que estão envolvidos, bem como orientar os alunos para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem especificamente relacionadas a diferentes gêneros.

Nessa perspectiva, observamos que o trabalho de textos autênticos com diferentes gêneros discursivos é de grande importância para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Para se trabalhar com a produção de textos em sala de aula, as autoras Furman, Lemke e Stutz (2019) explanam de forma resumida alguns pressupostos com base nos estudos de Villas Boas (2013) que devem ser realizadas e levadas em

consideração antes do momento efetivo da produção: O primeiro ponto, antes de tudo, é compreender que ensinar gramática não é a mesma coisa que ensinar a escrita; o aluno precisa ter contato com diversos gêneros discursivos e possuir conhecimentos acerca da formação de palavras, frases, coesão, coerência, características do gênero discursivo a ser produzido e do público alvo; é necessário que haja o estudo da estrutura organizacional do gênero em questão antes de pôr em prática escrita; para a produção textual algumas etapas devem ser consideradas, como:

- Execução da leitura e discussão de textos sobre o tema a ser produzido;
- Planejamento da escrita, utilizando estratégias de mapas conceituais, elaboração de perguntas e esquemas;
- Revisão textual em nível micro e macro;
- Avaliação do trabalho final.

Verifica-se, ainda, segundo as autoras, que durante a produção textual o conhecimento gramatical é um aspecto necessário para o aluno realizar um trabalho com coesão e coerência, ainda mais se tratando de uma outra língua. A escrita no ensino de língua inglesa é um processo que demanda um estudo sobre o tema do texto para que os alunos tenham condições de escrever, levando em conta, no processo, o gênero a ser produzido, o vocabulário e linguagem adequados, e o trabalho de revisão, que pode ser realizada individual ou coletivamente.

Kleiman (1995), ainda destaca alguns pontos que devem ser fundamentais para o desempenho do professor quanto ao seu papel de “letrador”, que envolvem: investigar e adequar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno à realidade da sala de aula; ensinar ao aluno para que serve a linguagem escrita, e como utilizá-la em diferentes contextos; através da leitura, desenvolver no aluno a sua capacidade de interpretação e produção de diferentes gêneros textuais e ainda desenvolver habilidades de leitura e escrita, incentivando-o a praticar socialmente as referidas competências, de forma criativa, autônoma, crítica e ativa. Espera-se, nessa perspectiva, que o aluno consiga desenvolver sua autonomia e sua capacidade de agir por meio da escrita, a cada situação interativa que exija a língua inglesa.

Tanto a leitura quanto a escrita desempenham funções importantes na formação da sociedade. A escola é o ambiente ideal para a formação do sujeito, oferecendo suportes necessários para ele adquirir um olhar crítico condizente com o mundo externo. O



trabalho com textos que sejam prazerosos e, em simultâneo, significativos, os quais façam o aluno entrar em contato com diferentes temas é um caminho a ser seguido. É nesse caminho que a escola deve formar alunos aptos a compreenderem o real valor de se ler; diversificar as leituras com base nos gostos dos alunos ou serem próximos da sua realidade. Isto porque a leitura não está inserida somente na escola, ela faz parte do dia a dia de todos os integrantes da sociedade.

## 1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA

### 1.2.1 O PCN

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas brasileiras, as propostas que regem os documentos oficiais acerca da educação surgem para fornecer parâmetros para orientar o professor em seu processo de docência, assegurando que tais propostas cheguem até a sala de aula.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) é um documento de acesso público criado pelo Ministério da Educação (MEC) destinado às secretarias estaduais e municipais com a intenção de nortear a prática pedagógica conforme o contexto em que a escola está inserida, cujo objetivo é “propiciar aos sistemas do ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando a construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno” (BRASIL, 1997). Como ponto de partida para o trabalho docente, os PCN consideram os principais conteúdos e abordagens a serem ofertados em sala de aula, permitindo que o professor reflita sobre suas propostas pedagógicas e assegurem que os alunos tenham acesso ao conhecimento.

O referido documento relata a importância de aprender uma língua estrangeira e ainda afirma que é um direito de todo cidadão, conforme previsto na LDB, a legislação que rege todo o sistema brasileiro. Não obstante, apenas uma pequena parte da população tem a oportunidade de usar as habilidades de línguas estrangeiras para a comunicação oral, e sua funcionalidade como disciplina ainda se encontra deslocada devido à falta de qualidade no ensino de idiomas.

Partindo desse excerto, além dos motivos citados pelo documento, há todo um contexto que envolve a discrepância do ensino e aprendizagem da língua inglesa nas

escolas públicas, tais como: classes numerosas, impactando, principalmente, no processo da oralidade; a falta de materiais e condições necessárias para o professor realizar um trabalho mais eficaz, bem como, o horário de aulas reduzido, e a desvalorização do professor. Pimenta, Moreira e Reedijk (2016, p. 33) salientam que:

[...] falar do ensino da Língua Inglesa em um país cuja educação é insatisfatória de forma geral requer um pouco de sensibilidade e paciência, já que o problema não advém apenas das complicações histórico-culturais envolvendo o tema em questão, mas também de problemas governamentais. Desde muito tempo, as aulas de inglês não são devidamente valorizadas nem pelos alunos, nem pela escola e tão pouco pelo governo e por professores de outras áreas da educação.

Apesar de considerar as condições precárias no ambiente educativo, é defendido que o ensino de uma língua estrangeira deve ser ministrado e incluso na matriz curricular, garantindo a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino, pois os PCN enfatizam que apenas uma minoria de estudantes tem contato com a segunda língua fora do contexto escolar. É através do estudo da língua inglesa que o aluno terá contato com culturas, costumes e valores, assim como Paes e Jorge (2009, p. 164) enfatizam que “[...] mesmo sem perceber, quando ensinamos uma Língua Estrangeira estamos ensinando muitos outros aspectos relacionados a ela, tal como a cultura de um país, maneiras de representar um povo etc.” Deste modo, [...] “além de dotar os alunos com habilidades práticas, aprender um idioma estrangeiro abre horizontes, o que certamente é um dos objetivos importantes da educação em todos os países.” (Holden, 2009, p.14). O aprendizado de uma LE leva o aluno a aprender mais sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, colaborando em sua autopercepção como ser humano e cidadão. Para que a escola consiga auxiliar nesse processo, a sala de aula precisa se tornar um ambiente de construção de identidade e interação social.

Reconhece-se, portanto, que o conhecimento da língua inglesa não consiste apenas em adquirir habilidades linguísticas, mas também envolve o conhecimento em relação às questões atreladas à realidade social e política. Dessa maneira, os PCN não propõem uma metodologia específica para se trabalhar o inglês em sala de aula, contudo, visam uma abordagem com enfoque na leitura, justificada pelo seu uso no contexto social em que o indivíduo está inserido. Segundo os parâmetros:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69)

O documento defende, então, que a leitura é onde o leitor realiza um trabalho ativo na construção dos significados do texto. Em vista disso, os parâmetros partem da concepção de que é preciso que o aluno compreenda que a leitura seja mais que o ato de ler em voz alta, e sim compreender o que está escrito, extrair as informações do texto e construir significado. Ao finalizar a leitura ele terá adquirido vocabulário, interpretação e conhecimento do conteúdo exposto.

Nessa ótica, a leitura trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. Os parâmetros objetivam formar o aluno em um leitor competente, capaz de produzir sentidos ao texto e utilizar estratégias de leitura. Não obstante, ao mesmo tempo que a leitura é o foco exclusivo do documento, o mesmo postula que não se deve inviabilizar outras habilidades linguísticas:

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 21)

Como podemos observar, de um lado, os parâmetros visam trabalhar a leitura; do outro, defendem o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (*Listening, Speaking, Reading e Writing*), alegando que também são propostas viáveis para o ensino, mas que não devem ser o foco dos professores. Diante dessa contradição, Gontijo (2018) defende que atualmente, se faz necessário o desenvolvimento de todas as competências linguísticas para maior inserção dos alunos em um contexto cultural, profissional, econômico e político, os quais são diferentes da data de publicação dos PCN.

Para o PCN a leitura é primordial para escrita. Além de trabalhar a habilidade leitora, deve também ser contemplada a habilidade escrita, pois ambos se completam. Quando o aluno estiver realizando a prática da escrita, ele deve explicitar qual a finalidade do texto e para quem o texto se destina. É possível afirmar que trabalhar com a leitura tem como finalidade a formação de leitores e escritores, pois a capacidade de produzir textos automaticamente origina-se, na prática de leitura. Ambas habilidades comunicativas nos auxiliam a organizar e estruturar o pensamento e devem ser integradas no espaço escolar.

### 1.2.2 A BNCC

É de extrema importância ressaltar que, embora os PCN tenham sua importância de nortear aspectos concernentes ao ensino de línguas estrangeiras, o documento foi publicado há aproximadamente 20 anos, em que o quadro de ensino se encontrava em outras circunstâncias e suas premissas se tornaram ultrapassadas para os dias de hoje. A Base Nacional Comum Curricular atualmente tem sido um balizador fundamental para a qualidade da educação brasileira e o documento oficial mais recente ao qual temos acesso.

Pautada nos princípios educativos e políticos da LDB, nº 9.394/1996, a BNCC é um documento normativo que visa conduzir o trabalho educativo das escolas em todo o território nacional, garantindo o conjunto necessário de aprendizagens a serem trabalhadas pelas redes de ensino públicas e particulares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por ser um documento norteador, a BNCC não é um currículo, mas “um conjunto de referenciais para serem utilizados na elaboração dos currículos dos estados brasileiros” (OLIVEIRA, 2021, p.143). Com essa finalidade, seus fundamentos pedagógicos se baseiam no desenvolvimento de competências e na educação integral como premissa central para tornar alunos proativos, capazes de aprender e lidar com as diversidades. “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Mediante a isso, o documento defende a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que ofereçam as condições necessárias à aprendizagem de cada indivíduo, reconhecendo suas necessidades.

Com relação ao aprendizado da língua inglesa, foco do presente trabalho, foi postulado pela BNCC a obrigatoriedade do ensino do idioma a partir do Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Quanto ao ensino médio, foi aprovado pelo MEC a oferta de itinerários formativos que darão a oportunidade de os estudantes escolherem quais itinerários querem seguir com base em suas aptidões. Contudo, a BNCC e os demais documentos educacionais determinam o ensino obrigatório da língua inglesa nas escolas pois “no aprendizado da LI os estudantes reconheceriam o caráter fluido e dinâmico do idioma” (SCAGLION, 2019, p.97). Assim, para a BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, p. 239).

Reconhece-se a importância do aprendizado da LI de modo que os alunos possam se comunicar e adquirir novas formas de participação em um mundo globalizado. A BNCC propõe que a língua inglesa deve ser encarada como uma língua franca, pois segundo Scaglioni (2019, p. 96): “graças à sua propagação por todo o mundo, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, tornou-se uma língua intercultural”. Nessa perspectiva, o Inglês é concebido como uma ferramenta de comunicação nos mais diversos contextos, indo além de um inglês territorial (inglês americano, britânico, etc.), e sendo utilizado por falantes de outros países com diferentes culturas.

Ao contrário dos preceitos dos Parâmetros Curriculares, a BNCC não prioriza o ensino voltado apenas à leitura. O documento viabiliza em seu componente outras habilidades a serem exploradas e cinco eixos correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Atentando-se à leitura e à escrita, a base pede que essas duas habilidades sejam postas em prática pelo aluno, oportunizando-o a capacidade de ler e compreender o texto escrito, e, portanto, produzir textos e dar sentido ao que ele escreve.

O eixo da escrita envolve as práticas de produção de textos que enfatizam por um lado, o ato da escrita tendo em vista o que se deseja, o objetivo do texto, o suporte, circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, a BNCC oportuniza aos alunos agirem como protagonistas ao longo da escrita, em virtude de o ato ser concebido como

prática social. Dessa forma, desenvolvem uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais e se desenvolve para textos mais elaborados.

Da leitura, em questão, de acordo com o documento:

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. (BRASIL, 2017, p. 243).

É proposto que sejam trabalhados textos em inglês que estejam vinculados à sociedade, para que assim seja desenvolvida a interpretação e o conhecimento prévio dos alunos e noções de mundo. Ao desenvolver a leitura, será efetuada a interpretação de textos verbais e multimodais e o entendimento de gêneros textuais presentes na língua inglesa, identificando-os através das habilidades *Scanning* e *Skimming*, sugeridas pela base. O documento defende a inserção não somente dos gêneros impressos nas aulas de inglês como “notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc, próprios do letramento da letra e do impresso” (BNCC, 2017, p.67) mas também usufruir de novos gêneros, como o gênero digital, que vem crescendo e fazendo parte do meio social. Partindo disso, “ao propor o trabalho com os diversos gêneros no uso da língua em seu contexto social, a BNCC determina a oferta de inúmeros gêneros textuais para as práticas de linguagem que compreendem suportes além do material impresso” (SIQUEIRA; PORTO, 2020, p.7). Ou seja, o eixo da leitura envolve a compreensão de diversos gêneros textuais, sejam eles verbais ou multissemióticos e multimodais que fazem parte do nosso meio social e da cultura juvenil.

Dentre estes, a BNCC (2017, p.68) enfatiza na habilidade EF69LP46 as diferentes formas de “expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto [...]” e demais meios inseridos na cultura digital. Considerando que boa parte dos jovens fazem parte dessa cultura e estão constantemente conectados em diferentes meios sociais como forma de entretenimento, é possível observar que o gênero *fanfiction* se configura como um dos gêneros do campo artístico-literário na BNCC e está elencado como parte dos gêneros

digitais que podem ser trabalhados em sala de aula, isso porque, como bem sabemos, as *fanfics* ganham cada vez mais espaço no cotidiano dos jovens e utilizá-la como ferramenta didática irá oportunizar aos alunos a explorarem suas habilidades de leitura e de escrita.

Como podemos constatar, o documento visa a pluralidade de produções artísticas, mas sem necessariamente deixar de lado outras formas de expressões que contemplem o cotidiano do estudante. De uma maneira geral, o documento postula que o ensino da língua inglesa não deve ser voltado apenas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e regras gramaticais. A BNCC prioriza a possibilidade de levar recursos autênticos que estejam presentes na realidade do aluno. Repensar em maneiras de trabalhar outros gêneros textuais digitais como as *fanfictions*, por exemplo, são alternativas viáveis que a base defende.

### 1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Por estarem vinculados diretamente em nosso meio social, os gêneros textuais têm sido uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de línguas - tanto materna quanto estrangeira. Marcuschi (2003) ao tentar definir os gêneros textuais, aponta como “formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” reforçando que a comunicação verbal é apenas possível através de um gênero textual, pois toda e qualquer atividade discursiva e comunicativa se dá em algum gênero, dessa maneira, seria impossível interagir com outro indivíduo a não ser por meio de um.

De acordo com Bakhtin (2003) os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes nas esferas da atividade humana e apresentando em sua estrutura a função de uma determinada situação, como: com quem está falando, para quem está sendo direcionado, qual é a finalidade e o assunto do texto. Para ele, as diferentes esferas da atividade humana dialogam entre si e cada esfera produz formas estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros discursivos. Numa perspectiva bakhtiniana, o uso da língua se dá através de enunciados, os quais empregamos em diferentes práticas sociais. E tratando-se dos enunciados, é preciso sempre levar em conta o papel ativo do locutor e interlocutor na situação interlocutora e na construção de sentidos. Segundo Bakhtin (2003), o interlocutor assume diante do enunciado uma atitude responsiva, onde o sujeito tem um papel ativo no diálogo. Nesse contexto, Salet (2002, p. 3) afirma que a “a enunciação é,

portanto, o resultado da interação entre um locutor e um interlocutor, tendo este um papel preponderante na formação da enunciação, já que o locutor vai construir sua enunciação dependendo do seu interlocutor.”

Embora os estudos de Bakhtin apontem os gêneros como relativamente estáveis, é possível afirmar que isso não restringe a possibilidade do gênero de sofrer mudanças. Como o próprio filósofo explica: “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” (Bakhtin, 1979 apud FILHO; SILVA, 2010, p.21). A grande variedade dos gêneros discursivos abrange diversas situações orais e escritas, e sua variedade se dá em razão dos campos da atividade humana serem diversos. E por causa disso, não devem ser dissociados de tais campos.

Por se fazerem presentes em nossa esfera comunicativa e social, é considerado por estudiosos, tal como Marcuschi, que os gêneros são fenômenos históricos, relacionados à vida cultural e social, os quais evoluem e acompanham as mudanças sociais. Os diferentes formatos que os gêneros assumem servem justamente para desempenhar as funções sociais e necessidades do indivíduo de se comunicar, ressaltando seus padrões sociocomunicativos. A produção de um gênero é dada dentro de uma situação comunicativa, portanto, como o próprio Bakhtin (2003 apud SANTOS, 2010, p. 23) afirma que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Para ele, a linguagem é um fenômeno social, para ser competente em uma língua, o sujeito precisa ter a capacidade comunicativa em qualquer esfera social; dominando os gêneros, ele estará apto a se expressar em diferentes situações.

Baseando-se especificamente nos estudos de Marcuschi, os gêneros não são instrumentos estanques, uma vez que se caracterizam como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos que se adequam aos interesses da sociedade. Isto é, os gêneros vão moldando-se e adaptando-se conforme a necessidade imposta pelas mais diversas situações de interações verbais do ambiente que está inserido. Conforme a sociedade vai se desenvolvendo e acompanhando a evolução da tecnologia, novas formas de comunicação vão surgindo e modificando algumas já existentes. Vale salientar que embora os gêneros apresentem essa flexibilidade, segundo Schneuwly (2004 apud DONEDA, 2016, p.12) eles possuem uma certa estabilidade, pois os gêneros detêm



composição, estilo, estrutura e um plano comunicacional. E as *fanfictions*, posteriormente abordadas, também se incluem nessa afirmação.

A Internet em si propicia a emergência de inúmeros gêneros, inclusive os digitais que fazem parte do meio tecnológico. Desse modo, os gêneros renovam-se a cada situação comunicativa, pois se situam nas diversas relações sociais, históricas e culturais de uma comunidade, a cada época certos gêneros vão se predominando e logo sendo substituídos por outros, sendo utilizados em momentos específicos de interação. Destacamos aqui que o surgimento de novos gêneros no sentido de substituir outros não implica necessariamente o desaparecimento do anterior, e sim que sofrem atualizações. Hoje, um e-mail é considerado a forma atualizada da carta e assim como o e-mail, uma mensagem trocada em um chat é considerada um gênero textual, pois as pessoas se apropriam desses gêneros para executar uma interação verbal. Como Rodrigues (2012, p. 50) evidencia que "os gêneros 'novos', por exemplo, não são inéditos, pois se ancoram em gêneros já existentes, como o gênero e-mail se ancora no gênero carta".

Em consonância com Bakhtin, Marcuschi compreende que os gêneros se caracterizam por sua funcionalidade e aspectos sociocomunicativos, e a função comunicativa é mais importante que sua estrutura. Santos (2010, p. 29) salienta com base nos argumentos de Marcuschi que “os gêneros textuais são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas, e institucionais que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais [...]”. Sendo assim, a habilidade de dominar uma língua não está voltada às suas características estruturais, e, sim, de usá-la em diferentes contextos que exigem a comunicação, seja de forma oral ou escrita.

À vista disso, Marcuschi enfatiza a importância de os gêneros serem incluídos na esfera educacional e como entender seu funcionamento é importante para sua produção e compreensão.

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada que fizermos linguisticamente estará fora de seu feito em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

Diretrizes e documentos norteadores como o PCN também defendem e postulam a necessidade de levar os gêneros para o ensino e vinculá-los à vida social e cultural do estudante, fazendo-o desenvolver a competência comunicativa nos mais diversos contextos sociais. Como sabemos, ensinar a língua não deve ser uma atividade restringida

apenas a sua estrutura, mas também na sua inserção no mundo. Por muitas vezes, o aluno assume uma postura passiva nas aulas, e ao que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, ele prefere permanecer em sua zona de conforto, sem praticar o uso da língua e sem poder refletir seu papel como falante, uma vez que o ensino da LI é pautado apenas por regras gramaticais sem fazê-lo reconhecer a importância da língua e da sua funcionalidade. Nessa concepção, os gêneros textuais se apresentam como ferramentas adequadas para o ensino-aprendizagem, pois, como afirma Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

O conhecimento sobre os gêneros nos permite agir nas mais variadas formas de comunicação, sendo essa um fator primordial no ensino de língua por meio de gêneros textuais. Assim como Gaignoux (2015, p.75) aponta: “o trabalho com os gêneros é de extrema relevância na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa.” A relevância de expor os gêneros aos alunos parte do seu propósito comunicativo, sem se concentrar apenas em suas estruturas, mas também em sua função social.

O modo como eles são trabalhados no âmbito docente têm sido alvo de discussões quanto possíveis dificuldades que venham a surgir no ensino. Faz-se necessário, assim, delimitar o estudo sobre o gênero, com o intuito de alcançar direcionamentos específicos e suas respectivas finalidades. Situando-os nas atividades pedagógicas como uma importante ferramenta de aprendizagem, é exigido que seja levado em conta gênero adequado para se trabalhar e ter em mente os objetivos a serem alcançados, o nível de formalidade de um respectivo gênero, a relação entre os interlocutores e entre outros. A respeito disso, Bazerman pontua que:

[...] não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas; como se todos textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual (apud, SANTOS, 2010, p. 41)

Ensinar gênero vai além de meramente ensinar a se comunicar, e sim, formar sujeitos agentes do mundo. Por isso, é prudente o uso adequado dos gêneros, a fim de desenvolver competências e visões de mundo nos alunos. Em contato com uma variedade

de gêneros, os alunos deverão ser capazes de perceber a finalidade e sentido do texto, de identificar quem e para quem o texto está direcionando-se, bem como seus recursos linguísticos.

Brait (2002 apud WITTKE, C; BALDO, 2010, p. 104) determina que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos considerar diferentes aspectos relacionados a seu processo de *produção, circulação e recepção*. Enquanto suas condições de produção e de recepção implicam em: *quem produz a mensagem para quem?* Ou seja, a identidade do produtor e receptor; a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Esses aspectos em si remetem a mensagem como um todo. Ao produzir seu próprio texto, o aluno deverá ter em mente o público alvo e o que ele deseja transmitir ao interlocutor, a fim de que compreenda o que ele quis passar, visto que quando escrevemos, queremos transpassar um determinado tipo de conhecimento para quem estamos escrevendo. É importante a princípio que esteja ciente do gênero que vai produzir, considerando sua estrutura, onde circula e suas características; que o referido texto não seja feito unicamente pensando no professor como leitor. Quando alguém escreve uma carta, por exemplo, é no intuito de mandá-la a alguém, seja um parente ou amigo. Uma *fanfiction* é escrita e destinada a pessoas que gostam de um universo específico e assim por diante. Como Aguiar (2012, p.64) pontua: “Ninguém escreve do nada e nem escreve para si mesmo, mas para o outro, sendo assim, todo texto é resultado das atividades sociais humanas de interação, que são mediadas pela linguagem”.

Nesse sentido, o professor de língua atua como mediador e auxilia o aluno a compreender o real sentido e propósito do texto. Daí, a importância de trazer textos que estejam vinculados ao cotidiano dos alunos em contextos reais de uso da LE, mas não sem antes levar em conta a bagagem de conhecimentos que os mesmos possuem. Wittke (2015, p. 19) aponta que:

Ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo almejado.

Feito essa etapa, o professor pode criar inúmeras atividades que estimulem a produção e o desejo do aluno de se expressar através da escrita, como também averiguar erros gramaticais, coesão e coerência, nível léxico, pontuação, concordância, etc.

O conhecimento dessas questões o auxilia na escolha das estratégias linguísticas, textuais e discursivas que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer, enfim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais de nosso cotidiano. (WITTKE, BALDO, 2010, p. 105)

Utilizando gêneros textuais em uma abordagem didática, portanto, considera-se inicialmente seu propósito comunicativo por um viés sócio-histórico-cultural, não unicamente pautado na norma padrão da língua e outros aspectos linguísticos que venham a ser abordados no ensino tradicionalista nas escolas. Antes de dominar diferentes gêneros, os alunos precisam entender o objetivo de aprender determinado gênero e respectivamente sua utilidade nas práticas sociais, considerando sua imersão nas necessidades das pessoas se comunicarem. O professor tem a missão de construir estratégias ou sequências didáticas de ensino na tentativa de fazer o aluno aprender e fazer uso de gêneros de forma eficiente e com maestria, conhecendo as características de cada um e ainda desenvolvendo a habilidade da leitura e escrita, sem deixar de lado a gramática. Cristovão (2001, p. 2), afirma que:

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante dos textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Percebe-se que organizar atividades de leitura e escrita no sistema de ensino brasileiro ainda é um tópico que apresenta dificuldades e desafios, principalmente tratando-se da língua inglesa. Vislumbra-se nos gêneros textuais uma forma de aprimorar as respectivas habilidades, prezando por uma maior eficácia no ensino de leitura, e também como um instrumento de compreensão da língua. Cabe ao corpo estudantil incorporar gêneros que atraiam e sejam regularmente utilizados pelos alunos fora da escola, sem necessariamente deixar de lado os gêneros já trabalhados, possibilitando o aluno a conhecer o verdadeiro funcionamento da língua nas diversas esferas de comunicação humana.

## 2. AS FANFICTIONS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste segundo capítulo consistirá em introduzir as *fanfictions*, discutindo sua origem, definição e como são produzidas, fazendo uma ligação com as práticas da cultura de fãs. Além disso, o capítulo se encaminha a mostrar suas contribuições quanto ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

### 2.1 O GÊNERO FANFICTION

Podemos observar através do significado do termo *fanfiction* a junção de duas palavras: fan e fiction; *fan* sendo a forma reduzida de *fanatic* - fanático em língua portuguesa - e *fiction* que significa ficção. De acordo com Lima (2017 apud SOUSA, 2021, p.27):

O desejo de que a história não termine, de que seus rumos sejam modificados e de que as personagens tenham índole e destinos diferentes é próprio do imaginário dos fãs em qualquer lugar. Enquanto alguns leitores apenas fantasiam as mudanças, outros assumem as rédeas das modificações, criando assim a “ficção de fã”, ou seja, uma narrativa desenvolvida por um terceiro ou por terceiros, a partir de uma história publicada e reconhecida do público.

Logo, as *fanfictions* são narrativas feitas por fãs a partir de uma obra original que lhes serve de inspiração para produzir e publicá-las em plataformas digitais. Tais narrativas são escritas por diversão, pois permitem explorar temas, cenários, e até mesmo realizar *crossovers*<sup>5</sup> com outros universos já existentes, “misturando de forma harmônica seus enredos e personagens, para compor uma nova história” (ARRUDA; ALENCAR, 2017, p. 89-90). Dessa forma, a *fanfiction* é um texto produzido com base em outro texto, como uma forma dos fãs se apropriarem de algo que já gostam para criar outros.

Segundo Vargas (2005) o dicionário Aurélio eletrônico traz o fanático como um “admirador exaltado de certo artista de rádio, cinema, televisão, etc.” Logo, se envolver de uma forma quase que fanática por um tema específico é a base inicial para a escrita de uma fanfic e um leque de possibilidades para explorar universos canônicos<sup>6</sup>. Assim como

---

<sup>5</sup> É a junção de personagens e universos diferentes em uma mesma obra.

<sup>6</sup> Trata-se de um termo para designar um conjunto de obras consideradas originais e genuínas.

Paula e Zandonadi (2020, p. 94) afirmam que “para escrever uma fanfiction não basta gostar de escrever, é necessário possuir um sentimento de fã a ponto de não conseguir ser passivo às histórias, é preciso ser fanático”. O referido termo fanático começou a ser adotado no início do século XX entre os admiradores do gênero de ficção científica, mais tarde surgindo a famosa obra Star Trek, época em que as produções artísticas dos fãs começaram a se expandir.

Garantindo seu lugar no ciberespaço, as fanfics tornaram-se um produto consumido entre jovens, acumulando popularidade entre grupos de fãs que compartilham o mesmo interesse em comum. O número abundante de leitores e autores interessados por esse tipo de leitura têm levado a produção das fanfics a outro nível, porém essa troca entre fãs e produções amadoras vem traçando sua jornada muito antes da existência dos espaços virtuais.

Cruz (2008) aponta versões não autorizadas de Dom Quixote<sup>7</sup> [*El Ingenioso Hidalgo Don Quixote de La Mancha*] do escritor Miguel de Cervantes, em meados do século XVII e outras produções que serviram de inspiração, tanto no âmbito literário como nas artes plásticas e audiovisuais, para explicar que desde essa época, as obras clássicas serviam de base para outros trabalhos. Ainda segundo Cruz (2008) do ponto de vista histórico, a prática de criar narrativas a partir de uma obra existente vem desde os tempos em que as *fanfictions* não eram nem mesmo reconhecidas como tal. A grande obra literária de Miguel de Cervantes, citada por Cruz, se repercutiu de uma forma tão grande que um escritor com o pseudônimo Alonso Fernández de Avellaneda escreveu uma continuação do romance. A respeito disso, Cardoso (2009, p. 65) declara que: “O peso de Dom Quixote era tamanho que a *fanfiction*, se assim podemos chamá-la ainda nos anos 1600, inspirou o próprio Miguel de Cervantes a escrever a continuação oficial da obra, atendendo um anseio do público que acompanhava o folhetim.” Em uma época em que não havia proteção aos direitos autorais, Cervantes não pôde reclamar dos direitos da sua obra legítima, logo publicou uma segunda parte de Dom Quixote.

Vargas (2005) justifica essa dedicação dos autores em dar vida às *fanfictions* em razão do laço afetivo desenvolvido com o original, pois o sentimento é tão forte que não basta apenas consumir, mas também de interferir e estender o universo ficcional. Esse

---

<sup>7</sup> Dom Quixote de La Mancha é uma obra espanhola escrita por Miguel de Cervantes, publicada em duas versões (1547-1616).

processo geralmente começa com a especulação do que poderia ter acontecido “se...” e a partir daí refletir em outros rumos da história, preencher lacunas e suprir a carência deixada pela obra legítima. Por isso, o fã fascinado pelo seu mundo ficcional favorito não se contenta apenas com o que é oferecido pela obra original, mas graças à fanfic ele tem uma eternidade dentro daquele universo. É nessa linha de pensamento que até mesmo jovens que nunca dominaram a prática da escrita começam a exercê-la e assim passam a se envolver cada vez mais no mundo da leitura, realizando essa prática de forma prazerosa, pois tanto os escritores quanto os leitores podem ler e escrever sobre o que gostam.

Antes das fanfics se expandirem e alcançarem notoriedade na internet, inicialmente eram escritas por fãs para fãs de forma impressa, as chamadas *fanzines*, cujo nome origina-se da junção de *fan* e *magazine*, que se trata, portanto, de uma revista de fãs. Magalhães (2020, p.172) ao trazer uma breve definição de *fanzines*, as define como “publicações de fãs – ou aficionados – por algum tema artístico que se dirigem a outros fãs que tenham o mesmo interesse”. Essas revistas amadoras eram feitas artesanalmente e foram publicadas pela primeira vez em 1930 com a primeira revista de ficção-científica chamada *The Comet*. No entanto, se popularizaram em torno de 1960 e 1970 nos Estados Unidos na medida em que circulavam os inúmeros textos, ilustrações, charges e HQs produzidos por fãs de uma determinada obra de ficção que apreciavam. Segundo França (2020, p.20) “A reprodução das *fanzines* era feita com uso de mimeógrafo, o que possibilitava que as revistas fossem vendidas em bancas de jornal ou enviadas por correspondência”. O conteúdo das *fanzines* variavam entre fotocópias, confecções artesanais, impressões em preto-e-branco ou coloridos e muito mais.

Figura 2: Capa do fanzine The Comet



Fonte: Blog do WordPress<sup>8</sup>

Os fãs do seriado de TV norte-americano *Star Trek*<sup>9</sup> (Jornada nas Estrelas) de 1966 foram os primeiros responsáveis pelo crescimento das fanzines devido a grande quantidade de fãs da franquia. Inconformados com o cancelamento da série pela CBS, da qual possui os direitos da série, seguiram suas produções referentes ao universo. A fanzine *Spockanalia* foi apontada como a pioneira entre a comunidade de fãs de Star Trek, que trouxe os mais variados desenhos, poemas, músicas e narrativas criadas pelos fãs. “A revista teve cinco edições em três anos de existência, e chegou a publicar cartas escritas pelo próprio criador do seriado, Gene Roddenberry, da roteirista D. C. Fontana e dos atores do seriado.” (BATISTA, 2016, p.12). Essa circulação frenética de produções tornou-se um meio de publicidade para as séries, atraindo mais audiência e consequentemente lucros para as empresas detentoras dos direitos. Como os criadores não tinham a intenção de ganhar com sua arte, os produtores estimulavam a criação de materiais de fãs e, inclusive, a Paramount que na época possuía os direitos dos filmes de Star Trek, incentivou ainda mais a produção de fanzines promovendo concursos entre fãs. Dessa forma, Jenkins (2006 apud CAMPOS, 2014, p. 40) afirma que:

A popularidade do Star Trek tem motivado uma ampla gama de produções culturais, reelaborações criativas de materiais de jogos para crianças, jogos

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://whatkatieprints.wordpress.com/2017/10/28/image-the-history-of-zines/>>

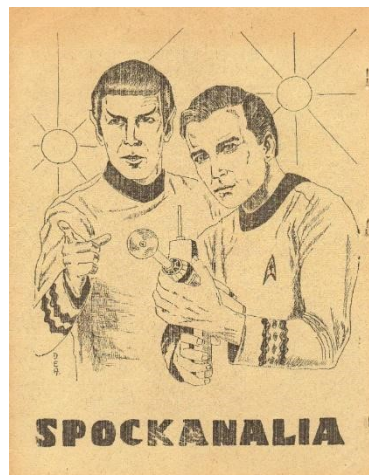
<sup>9</sup> Série de ficção científica criada por Gene Roddenberry no ano de 1966. A franquia eventualmente deu origem a uma variedade de filmes e séries de televisão.



interativos de adultos, influenciando na elaboração de trajes, de fantasias privadas, programação de computador e produção de vídeos caseiros.

Em torno dos anos 80, os filmes de ficção científica alcançaram seu auge. O crescimento em massa dos fãs de Star Trek instigou o surgimento dessas produções e mais fãs do gênero, como os famosos filmes *Star Wars* (Guerra nas Estrelas) em 1977 e *Indiana Jones* em 1981. Como estipula Santos (SANTOS, 2014, p. 12): “Isso demonstra como o hábito do fã de se envolver com a ficção havia se espalhado e se naturalizado ao longo daquelas últimas décadas.” Foi, então, nessa época que também surgiu os *crossovers*, onde era possível misturar personagens de universos diferentes em uma mesma história.

Figura 3: Capa da fanzine Spockanalia



Fonte: Blog do WordPress

As publicações das fanzines eram o único meio de comunicação que os fãs encontraram de compartilharem ou discutirem com outros fãs a respeito de um mesmo cânone. Nessa época, eles ficavam sujeitos às convenções sobre as séries, onde os maiores encontros entre fãs e distribuição das revistas ocorriam. Jenkins (1992 apud SANTOS, 2014, p.13) afirma que a popularização da web 2.0 estimulou ainda mais a criação de produções feitas por fãs. As fanzines deixaram de ser reclusas unicamente aos fãs e passaram a ser adaptadas de forma digital, rompendo com limitações e aumentando o

número de pessoas que fazem parte de um *fandom*<sup>10</sup> e eventualmente, tornaram-se o que chamamos hoje de *fanfics*.

A ascensão da internet, sem dúvidas, teve um grande papel no fortalecimento de consumidores ativos que antigamente não tinham ao seu alcance diferentes formas de acesso e informação, e agora, podem se conectar com outros usuários a compartilhar seus interesses de forma mútua. A respeito disso, Santos (2014, p. 14) afirma que o ciberespaço tornou-se um lugar sem barreiras, onde o produtor encontra o consumidor e “o encontro de fãs não tem mais que esperar por convenções, não tem mais que obedecer a fronteiras geográficas, não conhece distâncias intransponíveis.” É nesse contexto em que a internet se estabelece como um espaço criativo para a circulação de produções, neste caso, as *fanfictions*, que se fortalecem ainda mais nas redes e permitem aos fãs romperem com o “fim” de sua obra favorita.

Desse modo, o aumento do número de fãs, conseqüentemente, aumentou também os sites destinados às histórias de fãs, sendo publicadas em diferentes plataformas e atualizadas com frequência pelos autores de acordo com o *feedback* dos leitores a cada capítulo. Segundo Lima (2017 apud SOUSA, 2021, p. 28):

Enquanto os fanzines restringiam-se às comunidades de fãs, em modelo impresso, mal acabado e com tiragem reduzida, o fenômeno atribuído às fanfictions foi, sem dúvida, potencializado pela web, que proporcionou aos usuários um amplo acesso aos objetos culturais com a visualização de milhões de internautas, a interatividade permanente e a oportunidade de gerar conteúdos.

Essa transição do material impresso para o digital aumentou o alcance das *fanfictions*, de tal forma que os sites disponibilizam em sua plataforma as diversas opções de idioma. O site *fanfiction.net* foi um dos primeiros ambientes digitais a hospedarem as fanfics, sendo fundado em 1998 e estabelecendo-se como a maior plataforma naquela época, apresentando diversas categorias e mais de 30 idiomas em seu website. Já aqui no Brasil, levou um período de tempo a mais para que sites e blogs destinados a fanfics fossem lançados, surgindo apenas em 2005 o site *Nyah! Fanfiction* com o sucesso da saga *Harry Potter*. Apesar de ambos ainda funcionarem nos dias de hoje, se tornaram

---

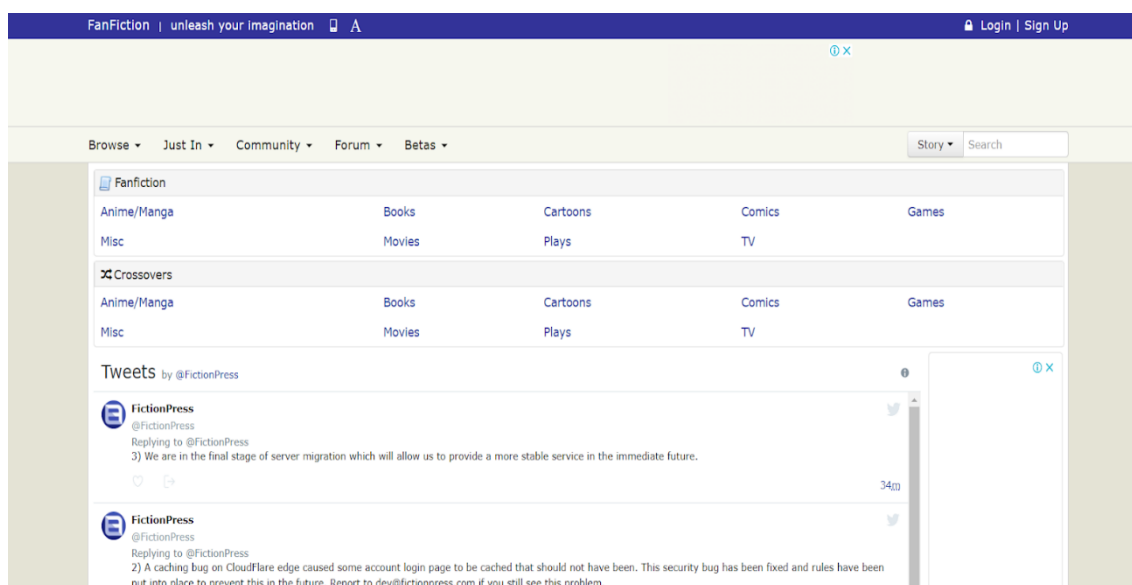
<sup>10</sup> A palavra *fandom* vem da junção de duas palavras de língua inglesa *fan* e *kingdom*, que em tradução literal significa reino de fãs, cujo refere-se a uma comunidade de fãs que compartilha do mesmo interesse em conjunto.

ultrapassados e outros mais atualizados e mais adaptados para os leitores surgiram e garantiram seu espaço definitivo na web, sendo esses: *Wattpad*, *Spirit Fanfictions*, *AO3 (Archive of Our Own)*, os mais conhecidos e utilizados.

Acessando qualquer um desses sites, o leitor pode escolher uma fanfic de acordo com a categoria de desejo, seja de filme, livro, série, ou até mesmo por temáticas. Essa praticidade, de acordo com Santos (2014, p. 16) “atrai cada vez mais adeptos e, quanto mais adeptos, maior é a demanda de produção dessas obras feitas pelos fãs, e maior é a criação de espaço para suprir essa demanda.”

Como forma de ilustrar melhor o ambiente em que as histórias são postadas e de que maneira se dá seu funcionamento, trazemos a seguir dois dos sites citados anteriormente, o Fanfiction.net e o Social Spirit:

Figura 4: Página inicial do site Fanfiction.net



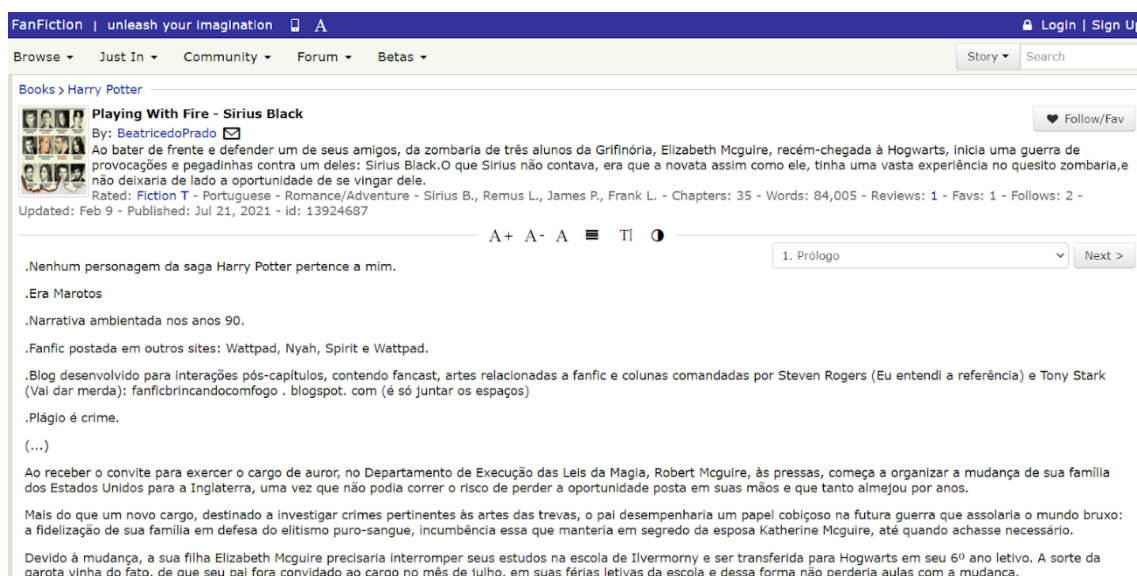
Fonte: Captura de tela do site Fanfiction.net (2022).

Podemos visualizar que o Fanfiction.net é dividido em cinco seções para facilitar a busca pelas histórias. Na barra *Browse* está categorizado por Histórias e Crossovers e em ambas estão agrupadas em nove categorias de gêneros: animes, books, cartoons, comics, games, misc, plays, movies, TV – nas quais os fandoms estão distribuídos. Na seção *Just in* os fãs poderão buscar pelas histórias e crossovers mais recentes ou novos na plataforma, e nas seções *Community* e *Forum* é oferecido a liberdade dos fãs de criar tópicos de discussão sobre algum tema ou outros assuntos variados para discussão. Por

último, a seção *beta* disponibiliza uma longa seção de usuários que estão dispostos a exercer a função de betagem, ou seja, revisarem os textos antes de serem publicados.

Quando o leitor seleciona uma história para ler poderá configurar o modo de leitura de acordo com suas preferências, pois o site disponibiliza as opções para aumentar ou diminuir a fonte, assim como mudar a fonte, clarear ou escurecer a tela, dentre outras funções.

Figura 5: Exemplo da página de leitura



Fonte: Captura de tela do website Fanfiction.net (2022).

O Spirit Fanfics é um dos sites mais populares que disponibiliza de forma gratuita o acesso à fanfic, sendo mais atualizado e atrativo que o anterior. A busca pelas histórias pode ser feita por categorias, gêneros e *tags*, bem como os usuários podem visualizar as mais recém-atualizadas ou adicionadas, e as que possuem mais acesso conforme o número de favoritos e comentários.

Figura 6: Aba da categoria destinada a série Stranger Things

RECENTES DESTAQUES GÊNEROS CATEGORIAS TAGS MINHAS HISTÓRIAS

Sabonete em Barra - Oriental - Avatim - 120G  
R\$ 15

ABRIR

Celebre-se na Avatim  
Avatim Cheiros da Terra

Spirit Fanfics > Stranger Things

**Stranger Things** + Adicionar nesta Categoria + Adicionar aos Favoritos 5.410

Stranger Things é uma série de televisão americana de ficção científica e terror criada, escrita, dirigida e co-executiva produzida pelos irmãos Matt e Ross Duffer, sendo distribuída pela Netflix. A série se passa na década de 1980, e é altamente tematizada pelos elementos culturais da época, com uma trilha sonora toda remetente aos marcantes sintetizadores da época e inúmeras referências à obras de Steven Spielberg, John Carpenter e Stephen King. Na trama, um garoto desaparece misteriosamente na pequena cidade de Hawkins, Indiana, e faz seus amigos partirem por sua busca, que, no caminho, encontram uma estranha garota com poderes telecinéticos.

Tipo(s): Séries, Novelas & TV

**Fanfics de Stranger Things**

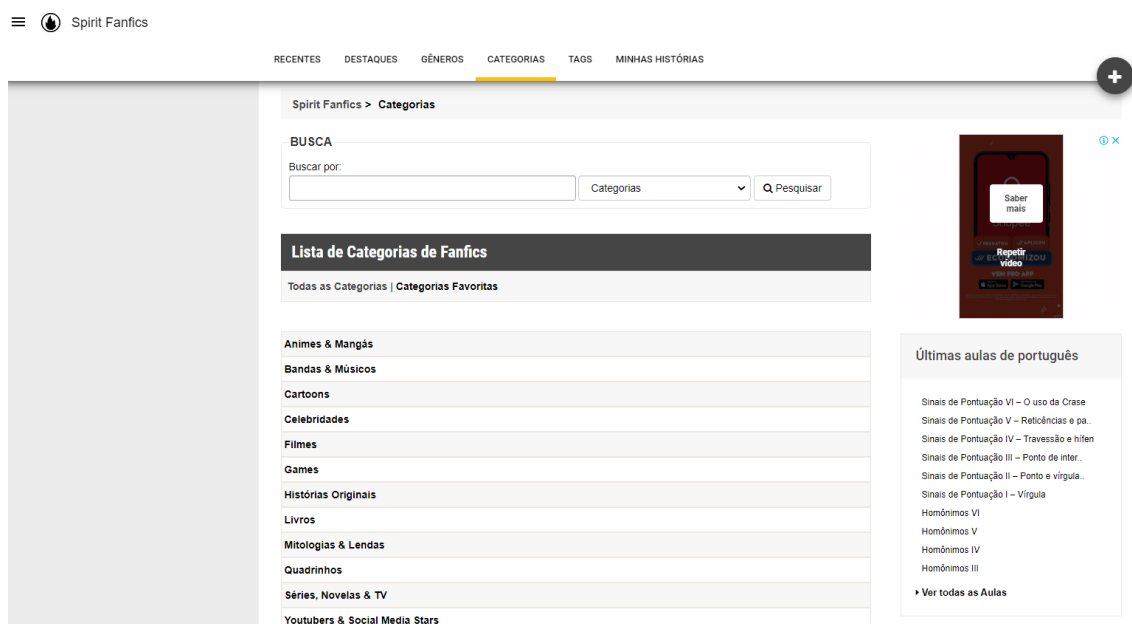
Mais Recentes | Mais populares | Mais comentadas

Mais 360 motivos para você se me olhar

Fonte: Captura de tela do site Spirit Fanfics (2022)

Para facilitar ainda mais a busca das fanfics de acordo com a temática que o leitor procura, há uma lista de categorias que levam a uma sub-categoria específica. Ao selecionar “Celebidades” irá aparecer em ordem a quantidade de histórias para cada artista, destacando-se em primeiro lugar 31.178 histórias do cantor canadense Justin Bieber.

Figura 7: Lista de categorias de Fanfics



Fonte: Captura de tela do site do Spirit Fanfics (2022)

Nessa plataforma, as fanfics podem ser adicionadas em bibliotecas particulares de cada usuário e permitem que eles adicionem aos favoritos e listas de leitura públicas. Ao contrário do Fanfiction.net, o *Spirit* disponibiliza em cada capítulo as *Notas do autor* e *Notas finais* como uma forma dos *ficwriters*<sup>11</sup> interagirem com os leitores. Ao final de cada capítulo, há um espaço para os próprios leitores deixarem um comentário acerca do capítulo postado e suas *reviews* são essenciais para que os autores se sintam motivados a continuarem escrevendo.

É de fundamental importância destacar que embora os sites cedam espaço para as publicações das fanfics sem a obtenção de lucros, Cruz (2008, p.7) salienta que a maioria deles exige que “todo autor de fanfiction coloque no início do texto o *disclaimer*, isto é, uma declaração de que os personagens e cenários utilizados na fanfiction pertencem única e exclusivamente ao criador da série original”. Embora as fanfics não possuam a pretensão de gerar lucro ao escritor, há casos em que a fanfic gera tanto engajamento entre uma comunidade de fãs que acaba se tornando um livro ou adaptação cinematográfica, como é o caso da famosa saga de livros *The mortal instruments* (Os instrumentos mortais)

<sup>11</sup> É uma expressão utilizada para denominar as pessoas que escrevem fanfics.

da autora Cassandra Clare, originalmente desenvolvida como fanfic da saga *Harry Potter* de J.K. Rowling.

Todas as plataformas voltadas para essas ficções de fã estão envoltas de jovens aspirantes a escritores, todos com potencial intelectual e produtivo. Em alguns casos, o que começa sendo um site destinado aos fãs também é a principal ponte para formar escritores profissionais, pois muitas autoras saem das fanfics em si para livros de sua própria autoria. O *Wattpad*, por exemplo, além de abrigar fanfics, dá visibilidade aos autores publicarem obras originais e eventualmente serem transferidas para a *Amazon* em forma de *ebook*, mais tarde tornando-se livro físico.

Esse potencial produtivo dos fãs nos leva a outro ponto de discussão, onde até então, entendemos que as fanfics são em sua essência histórias textuais. No entanto, não são limitadas apenas ao texto ou a um único espaço, isso porque os fãs “criam novos objetos culturais baseados no texto canônico” (Murakami, 2016, p.42). Graças à produtividade e imaginação de uma comunidade de fãs, as fanfics podem assumir diferentes formatos midiáticos, como: *fanarts*<sup>12</sup>, *fanfilms*<sup>13</sup> e *fanmade videos*<sup>14</sup>. Santos (2014, p.6) aponta que essa é a liberdade que a internet oferece aos fãs, “criando imagens, editando vídeos, produzindo revistas — a expressão do fã comporta todos os tipos de mídia.” Ou seja, seja de forma escrita, audiovisual ou gráfica.

É uma infinidade de jovens e adultos que se entusiasmam com a sensação de poder mudar o rumo de uma história, onde podem imaginar possibilidades e caminhos alternativos. Com as variadas possibilidades que as *fanfictions* apresentam, os leitores veem nelas a chance de se conectar com o universo do qual sentem falta ou que sentem que algo está incompleto.

Tomemos o exemplo do atual sucesso da Netflix, a série *Cobra Kai* (2018) derivada dos filmes *Karate Kid* da década de 1980. Tendo o estilo marcial karatê como base nos filmes, o primeiro filme *Karate Kid: A hora da Verdade* dirigido por John G. Avildsen e escrito por Robert Mark Kamen foi o filme escolhido pelos roteiristas da série para dar vida ao enredo principal de *Cobra Kai*. De maneira geral, o filme conta a história de Daniel LaRusso (Ralph Macchio) de chegada a uma nova cidade, em que adaptar-se

---

<sup>12</sup> obras ilustrativas criadas por fãs.

<sup>13</sup> produções realizadas por fãs com base em franquias já existentes.

<sup>14</sup> vídeos editados por fãs.

ao novo meio social torna-se seus primeiros desafios. Quando ele se envolve com Ali Mills, ex namorada de Johnny Lawrence (William Zabka), Daniel se vê em uma rivalidade com o aluno valentão do dojo<sup>15</sup> Cobra Kai e sendo constantemente atormentado por Johnny e seus amigos. Ao conhecer Sr. Miyagi, mestre de Karate, Daniel começa a aprender seus métodos para autodefesa e futuramente para enfrentar Johnny no campeonato da região. A franquia se tornou um clássico e construiu uma legião de fãs dos anos 80, estabelecendo Daniel como o herói tradicional e Lawrence um dos maiores antagonistas da época. Trinta anos depois, a série Cobra Kai traz o legado desses filmes de volta à vida e resgata os personagens de todo o universo para o contexto atual.

Os produtores Jon Hurwitz, Josh Heald e Hayden Schlossberg, grandes fãs do universo, decidiram continuar a história sob a perspectiva de Johnny Lawrence, que após a derrota no torneio e todos os eventos que precederam os filmes, se tornou um homem de 50 anos sem rumo na vida, com problemas com álcool e de paternidade. O público acompanha a jornada de Johnny à humanidade e a inversão dos papéis entre ele e Daniel, que se tornou um homem sucedido e disposto a infernizar a vida de Johnny após seu rival ter reaberto o antigo e problemático dojo Cobra Kai. O que parecia ser impossível, os criadores foram capazes de fazer tanto os fãs nostálgicos da franquia, quanto os fãs da nova geração, questionarem a verdadeira índole do antigo herói e passarem a enxergar Johnny como o personagem que a todo momento, foi na verdade, injustiçado e o verdadeiro “Karate Kid”.

*The New York Times* questiona um dos co-autores se eles precisaram estudar os filmes antes de começarem a escrever a série, a resposta foi:

Éramos tão grandes fãs dos três filmes originais, que não precisávamos, embora tivéssemos feito de qualquer maneira. O objetivo nunca foi referenciar conscientemente os filmes quando estamos escrevendo. É escrever os personagens como eles são hoje. Esses filmes são o passado deles, então é uma maneira orgânica de mostrar cenas dos filmes originais quando um dos personagens está tendo um momento de arrependimento [...] (SCHLOSSBERG, 2019).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Espaço físico destinado aos treinamentos de uma determinada arte marcial japonesa.

<sup>16</sup> Texto original: We were such huge fans of the original three movies, we didn't have to, although we did anyway. The goal is never to consciously reference the movies when we're writing. It's to write the characters as they are today. Those movies are their pasts, so it's an organic way to show footage from the original films when one of the characters is having a moment of regret.



Esse intuito de trazerem uma nova ótica à história do universo de Robert e resgatá-la para a geração atual, serve para exemplificar a afeição de um fã por uma obra específica e seu desejo de recriar e remodelar universos fictícios, dando outro rumo aos personagens originais e adicionando outros à história.

Arruda e Alencar (2017) propuseram em seu artigo “Fanfic: escrita criativa na web” 10 abordagens relacionadas à escrita das fanfics, baseados nos estudos de Jenkins, que procurou identificar estratégias que os fãs utilizam ao construírem uma fanfic. Elencamos a seguir de forma sucinta:

1) *recontextualização* consiste nas lacunas deixadas pela obra original, onde os fãs por meio das *fanfictions* vão preenchê-las e aproveitar para fornecer explicações sobre a conduta de um determinado personagem;

2) *expansão da linha do tempo* é quando as obras originais apresentam pistas captadas pelo *ficwriter* que sucedem o passado do personagem que não foi explorado completamente e a partir daí trazer essa questão para sua história;

3) *refocalização* no qual o escritor de *fanfiction* investem sua história em um personagem secundário do cânone;

4) *realinhamento moral* é onde o conceito do bem e do mal é desmistificado, permitindo que o leitor possa enxergar o ponto de vista de um vilão ou encará-lo como mocinho, assim como é possível o protagonista se tornar vilão;

5) *troca de gênero* como o próprio nome diz, baseia-se em uma mudança do gênero narrativo, por exemplo, se a obra trata-se de um romance o *ficwriter* pode escrevê-la como ação;

6) *crossover* conforme citado anteriormente, é a junção de dois universos distintos em um só universo, o exemplo que a autora traz são os personagens de Crepúsculo inseridos na obra televisiva Supernatural;

7) *deslocamento de personagem* refere-se aos personagens originais serem transportados a outros ambientes ou outro período histórico;

8) *personalização* é a quebra de barreira da ficção e vida real, onde o *ficwriter* se insere na história e torna-se um personagem do seu próprio universo;

9) *intensificação emocional* é o foco na parte psicológica dos personagens, em que os *ficwriters* abordam seus momentos reflexivos e angustiantes, e conflitos internos;

10) *erotização* trata-se das diversas histórias definidas como eróticas destinadas ao público acima dos 18 anos, algumas seguem a história original e outras dão atitudes não esperadas para certos personagens.

Ao escreverem, os fãs exploram sua imaginação e criatividade e põe em prática aquilo que se passa em suas mentes, onde tudo é possível e não há regras para serem quebradas. Quando um personagem querido pelo público morre, por exemplo, os *ficwriters* tem o poder de alterar essa realidade da obra original em suas fanfics. Eles podem alterar a personalidade ou a aparência física de personagens, mostrar a perspectiva de um vilão, e uma infinidade de possibilidades. O mundo das Fanfics não possui limites de imaginação, gêneros, tipos, formas, e nem mesmo de linhas. “Lendo e escrevendo *fanfictions*, o fã se tornou capaz de transformar qualquer ponto final em reticências” (SANTOS, 2014, p.26).

## 2.2 AS FANFICTIONS COMO UMA POSSIBILIDADE DE USO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Com essa prática vigente de leitura e escrita atuando no mundo virtual, trazer as *fanfictions* para dentro da sala de aula e construir coletivamente tais habilidades são uma forma de ensino que o educador não pode e nem deve deixar de considerar trabalhá-lo.

Como vimos anteriormente, apesar de as fanfics terem como base a leitura e a escrita, de acordo com Lima (2019, p. 13) “as fanfics apresentam mais de um código semiótico, e cada código se torna parte importante para a obtenção da compreensão do texto como um todo”. Esse tipo de gênero comporta elementos semióticos além da sua formatação, apresentando uma riqueza de aspectos multimodais.

Como, por exemplo, a presença de: imagens, tanto nos capítulos quanto na capa da fanfic, comportando uma linguagem visual com a função de chamar atenção do leitor para sua história, pois o leitor irá se deparar diretamente com a capa da fanfic e é onde ele irá se interessar ou não pelo conteúdo; *fantrailers*, feitos e editados pelos próprios escritores como estratégia de divulgação da sua obra, geralmente feitos por fragmentos de séries ou filmes com uma trilha sonora de sua escolha e publicados no YouTube; outra presença de multimodalidade é a música escolhida pelo autor, deixada nas notas iniciais

com a finalidade de causar mais impacto em uma cena específica enquanto os leitores escutam e leem a história.

Dessa forma, vemos que as fanfics integram uma variedade de recursos semióticos para determinados fins comunicativos. Viera (2007 apud FRANÇA, 2020, p. 79) afirma que: “Necessita-se de imagens, e até mesmo sons e movimentos (TV, cinema e Internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos”. Esse novo formato contemporâneo de escrita, no caso a *fanfiction*, por si só já propõe a produção textual e, além disso, integra, portanto, outros formatos de mídia como a imagem e o som em um único gênero, os quais servem de complemento na construção de sentido da fanfic.

Segundo Rojo (2004):

[...] as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. Atualmente, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso de novas tecnologias, os textos combinam imagens estáticas (em movimento), com áudio, cores, links, sejam nos ambientes digitais ou na mídia impressa. (ROJO, 2004, p.75-76)

A escrita em conjunto com outro elemento multissemiótico em um texto devem estar em concordância para a construção de sentidos que permeiam o texto, proporcionando ao discente um leque de informações e mais facilidade para a aprendizagem.

Ao pôr em prática a escrita de uma *fanfiction*, sobretudo, o aluno parte da leitura de um certo texto para construir o seu próprio, pois como bem constata Campos (2017, p.44):

Para que o autor aficionado chegue à produção de seu próprio texto, são necessários, além da leitura crítica e conhecimento sobre a obra original, domínio do gênero discursivo no qual será construído o novo texto – adquirido por meio de leituras diversas – e criatividade.

Vemos ser necessário um estudo do texto fonte antes mesmo de dar vida ao enredo de uma *fanfiction*, pois essa prática carece além da imaginação e criatividade, o conhecimento tanto da obra em que o autor irá se basear quanto entendimentos de assuntos externos. Para desenvolver bem uma história, é preciso ler. Ambas as habilidades andam juntas. Além de permitir o indivíduo de desenvolver novas ideias, seu vocabulário

é expandido e a ortografia é trabalhada. Durante o processo da escrita, muitos autores de *fanfictions* conseguem aprimorar sua escrita e enxergar temporalmente erros gramaticais na medida em que a prática se torna rotineira. De acordo com Vargas (2005, p. 127):

A escrita e a leitura de fanfictions constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades apreendidas nos meios escolares para a promoção de tarefas significativas num determinado meio virtual, ambiente em que, unidos por um vínculo muito significativo chegam a constituir verdadeiras comunidades literárias.

Baseado em suas concepções, apesar de a prática de escrita e leitura serem desenvolvidas pelo puro ato de prazer, exigem conhecimentos de habilidades aprendidas nas escolas. Portanto, a possibilidade de integrar as *fanfictions* para o contexto escolar deve ser cogitado, de modo a se aprimorar tais habilidades tanto na língua materna como também na língua estrangeira. Com a grande popularidade da saga Harry Potter, Vargas (2005) aponta que os primeiros contatos dos brasileiros com as *fanfictions* dessa categoria eram em língua inglesa. Isso porque, as plataformas destinadas às fanfics ainda não tinham se popularizado no Brasil, conforme salienta Campos (2017, p. 45-46): “os websites brasileiros, até o ano de 2000, destinados a reunir e publicar *fanfictions* eram praticamente inexistentes.” Partindo desse exposto, a necessidade de se envolver ainda mais com o universo cânone é tão grande que até hoje os fãs são levados a lerem fanfics em inglês quando não encontram uma categoria de interesse no idioma português. O site *Archive of Our Own* (AO3) é exclusivamente destinado a histórias em língua inglesa e atualmente é uma das mais utilizadas pelos jovens, dos quais entram em contato com palavras que não pertencem a sua língua materna e começam a se familiarizar com vocabulários enquanto leem.

Segundo França e Vieira (2019, p.13), “o estudo da *fanfiction* como prática digital de leitura e escrita pode ser uma excelente ferramenta escolar para promover letramentos e incentivar a produção e leitura de textos, sejam eles visuais, sonoros ou escritos”. Podemos concluir que o uso da fanfic na sala de aula é um meio de fazer o aluno fazer parte da escrita criativa e participativa, e com seu caráter multimodal, contribui ainda mais para um trabalho docente mais dinâmico e contextualizado conforme o cotidiano do estudante. Trabalhar com o gênero possibilita explorar outros caminhos que vão além dos

métodos tradicionais, instigando a participação do aluno nas aulas e explorando suas habilidades leitoras e escritoras, defendidas pelos documentos normativos de ensino.

### 3. PROPOSTA DIDÁTICA COM O USO DE FANFICTIONS PARA A LEITURA EM INGLÊS

Propõe-se neste capítulo apresentar uma sequência didática como um recurso claro e objetivo para auxiliar o docente em seu planejamento pedagógico, e com isso, será evidenciado as etapas de planejamento e execução das atividades propostas a respeito do gênero *fanfiction* que optou a ser trabalhado nas aulas de língua inglesa, como possibilidade viável de desenvolver a leitura e escrita.

#### 3.1 O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tratando-se em trabalhar gêneros textuais na sala de aula, a sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a proposta teórica e metodológica ideal do ensino de línguas em torno dos gêneros. Podemos definir a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito” (p.96). Os autores elaboraram o procedimento da SD pensando em orientar o trabalho do professor e de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ et al.,2004, p. 97-98). Portanto, é um instrumento pedagógico imprescindível para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nesse contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um ensino mediado por gêneros porque é a partir deles que nos comunicamos e os quais apresentam uma riqueza de possibilidades a serem trabalhadas as práticas de linguagem. A finalidade de se trabalhá-los com sequência didática é "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação" (2004, p.97)

Trabalhar a sequência didática (SD) é uma ferramenta por meio da qual o professor poderá se aprofundar no tema escolhido e estudá-lo profundamente antes de executá-lo. É um recurso didático-pedagógico que constitui uma série de etapas em torno de um tema central, de acordo com os desejos que o professor almeja alcançar para a aprendizagem dos seus alunos, objetivando desenvolver neles habilidades e competências

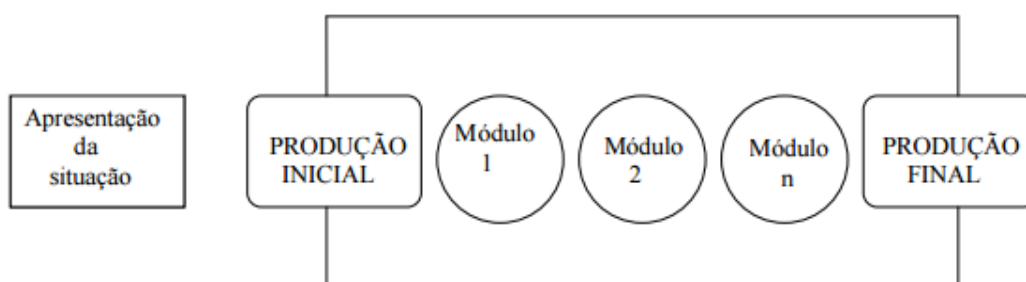
e a capacidade de dominar melhor um gênero. Consiste de certa forma em um plano de aula mais detalhado, abrangendo inúmeros módulos e estratégias de ensino de acordo com um quantitativo de aulas. Ao planejar uma sequência didática, é possível intercalar: aulas teóricas e práticas, momentos de discussões e questionamentos, soluções de problemas, atividades, entre outros.

Uma sequência didática, segundo os autores, tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, assim, aprimorando suas capacidades de escrita e fala numa determinada situação comunicativa. De acordo com Oliveira (2009), ao verificar a capacidade de linguagem do aluno para a produção de um gênero é possível observar se ele é capaz de reproduzi-lo num ambiente social. O aluno precisa dominar, primeiramente, os gêneros pertencentes ao seu cotidiano e, posteriormente, dominar outros gêneros.

Planejando um modelo didático, deve-se levar em conta as relações interativas entre professor/aluno e aluno/aluno e o papel de todos no desenvolvimento das atividades e discussões. É importante um planejamento prévio e organizado para a obtenção do êxito na realização das atividades e o sucesso da SD.

Nesse sentido, podemos observar abaixo o esquema estrutural da sequência didática elaborada por Schneuwly & Dolz (2004), a fim de visualizar as etapas a serem seguidas.

Figura 8: Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98

Na apresentação da situação, é dedicada à apresentação de uma situação comunicativa. Nesse primeiro momento o professor expõe aos alunos o projeto de comunicação que será trabalhado, familiarizando-os com o gênero textual em foco e

fazendo-os entender sua importância. Como pontapé inicial, o professor pode, antes de tudo, debater sobre o tema em questão com os alunos através dos seus conhecimentos prévios, construindo um ambiente de discussão e trocas de informações. É necessário que se defina o que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias ao gênero selecionado.

A segunda parte constitui-se da primeira produção inicial em si. É onde os alunos partem para a primeira tentativa de elaboração do primeiro texto, oral ou escrito, evidenciando, para si mesmo e para o professor, suas potencialidades e dificuldades. Essa primeira produção faz um levantamento dos problemas que deverão ser objetos de trabalho nos módulos.

Esses módulos são constituídos por atividades diversas, visando ao domínio sócio discursivo do gênero em questão e das necessidades dos aprendizes. Traçar a prática da escrita por intervenção de módulos auxilia o docente a descobrir impasses e habilidades dos alunos. Durante esse percurso, os problemas que irão aparecer ao decorrer da produção serão trabalhados e eventualmente superados, onde o aluno conceberá estratégias argumentativas, planejamento e conhecerá a estrutura gramatical do gênero. Para que consigam resolver seus problemas avistados tanto em relação ao gênero quanto à linguagem, o educador deve procurar avaliar os respectivos problemas na produção inicial e produzir estratégias e exercícios que possam sanar as dificuldades e erros dos alunos.

Quanto à última parte, a produção final corresponde ao encerramento da sequência. Nessa fase, é quando o aluno terá a oportunidade de praticar o que aprendeu nos módulos anteriores acerca do gênero e seus componentes, das práticas de linguagem e do próprio processo de aprendizagem. Essa etapa final desfruta o desenvolvimento dos discentes e se eles conseguiram aperfeiçoar o domínio do gênero trabalhado nos módulos anteriores. Espera-se que assim consigam utilizar a linguagem oral ou escrita em suas práticas sociais.

Uma sequência didática possibilita o professor a organizar seu trabalho, que consiga previamente se preparar antes de entrar em sala e explicar suas intenções educacionais. Com esse planejamento, permite ao profissional buscar materiais, meios de trabalho, e favorecer ao aluno a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, que podem ser avaliados durante a interpretação de textos e reflexões, na criatividade, na



ampliação de vocabulário, imaginação, etc. É por meio de uma boa SD que o professor pode se afastar um pouco do ensino tradicional e envolver o aluno em uma sequência de aulas motivadoras, envolventes e que atendam aos seus interesses.

Utilizamos a ideia de sequenciar o planejamento pedagógico *fanfiction* na intenção de ser uma proposta que sirva para apropriar a habilidade de leitura dos estudantes e engajá-los nos momentos em que sua participação será necessária. Acredita-se que um modelo didático de ensino que vise o ensino da língua de forma contextualizada por meio dos gêneros textuais pode estimular reflexões e resultar em um ensino-aprendizagem que valoriza o discurso dos aprendizes.

### 3.2 A PROPOSTA DIDÁTICA

Após as discussões teóricas, partiremos para a proposta didática em torno do gênero *fanfiction* pensado para turmas do Ensino Médio, por se tratar de alunos com uma faixa etária mais avançada, e desenvolver a sequência em torno de sete aulas de 1h cada. Ao longo da SD, serão levadas em conta propostas de atividades que permitam ao professor desenvolver as habilidades comunicativas de leitura e escrita nos seus estudantes.

De acordo com Teixeira (2017, p. 34) seguindo as palavras de Rego (2017):

os trabalhos didáticos com *fanfictions* trazem a autonomia do aluno em produzir algo com as suas ideias e com as suas respectivas visões de mundo. É mais do que um exercício para o aluno, é também uma diversão e uma descoberta de criatividade.

No primeiro momento, é importante, antes de tudo, observar em primeiro lugar o conhecimento prévio dos alunos e abrir uma discussão com os mesmos para que eles se sintam mais à vontade e possam interagir e contribuir no desenvolvimento das atividades eventualmente trabalhadas. Então, sugere-se que o professor organize a sala de aula em círculo a fim facilitar a interação e manter contato visual com os alunos. Iniciando uma roda de conversa, o docente estimula os discentes a contarem seus hábitos de leitura, quanto ao gosto, suas preferências e com que frequência costumam ler. É fundamental engajar os estudantes no contexto a ser aplicado por meio de um diálogo sobre o gosto e o prazer pela leitura, e a intenção de trabalhar a habilidade, permitindo ao professor fazer um mapeamento geral sobre os seus principais interesses. A sondagem é a primeira etapa

da sequência didática, portanto, é a partir desse recurso que o professor contempla informações para o planejamento de atividades específicas.

A partir do diagnóstico gerado pelo diálogo inicial, o educador se encaminha a etapa da apresentação do gênero a ser eventualmente trabalhado nas aulas de inglês, aproveitando para levantar discussões, perguntando-os se já ouviram falar de fanfics, se já leram ou escreveram uma, de quem ou o que eles são fãs, estimulando-os a contarem suas preferências quanto a filmes, séries, programas, livros, etc., assim o professor terá uma noção geral do conhecimento da turma em relação ao gênero, estipulando a quantidade de alunos que já ouviram falar ou não das fanfics, tornando-se o primeiro passo para avaliar a turma e seus conhecimentos. A essa altura, os alunos já deverão se sentir mais confortáveis em revelar seus gostos pessoais e compartilhá-los livremente com o professor e seus companheiros de turma.

A partir dessa conversa, o docente irá distribuir um texto norteador em relação as *fanfictions*, que se trate especificamente do seu conceito, origem e suas respectivas características, uma vez que nem todos os alunos tem conhecimento do gênero. Dessa forma, levar textos que os ajudem a entender e conhecer o que é fanfic é primordial nessa primeira fase. Com a leitura finalizada e o reconhecimento do gênero a ser efetuado durante as aulas, o professor por intermédio de slides, vai se aprofundar em relação as fanfics, o que são, onde são publicadas, apresentar tipos/categorias de fanfics, as interações entre leitor e autor nesse meio virtual e compartilhar com os discentes sobre a importância de trabalhar a fanfic como gênero e, a partir disso, comentar sobre autores que iniciaram suas carreiras escrevendo fanfics e obras famosas que começaram sendo uma.

Finalizado a apresentação da situação, partiremos para a produção inicial da SD, onde os alunos irão construir uma *sinopse*<sup>17</sup> a partir de um *crossover* de duas obras diferentes que sejam do seu agrado. Eles irão planejar uma situação em que os personagens de tais obras interajam em um mesmo universo. E assim vão escrever a ideia da fanfic no formato de sinopse de forma breve e resumida, sem trazer detalhes ou especificar como será feita.

A produção inicial é que determinará os próximos passos a serem seguidos, permitindo que o professor verifique seus conhecimentos e possíveis problemas a serem

---

<sup>17</sup> É uma descrição, de forma resumida, de um produto cultural.

eventualmente superados. Em vista disso, Schneuwly e Dolz (2013, p. 86) estipulam que:

Essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino.

A partir das observações, o professor elabora os módulos com o propósito de abrandar as dificuldades encontradas dos aprendizes até conseguirem dominar melhor o gênero. Dessa forma, ao decorrer dos módulos, serão pautados em estudos de texto, construção de uma *fanfiction*, realizar ajustes e correções, bem como superar as dificuldades no processo.

Para o módulo 1, foi pensado para esse momento trabalhar um tipo de uma *fanfic* que normalmente discorre sobre algum tema específico ou determinado ponto de vista, denominado *Drabble*, que se trata de uma obra curta de um capítulo contendo aproximadamente 100 palavras. Nessa aula, é proposto discutir uma *drabble* que traga um conteúdo temático a ser realizado a leitura crítica e reflexiva em volta do tema, e assim possa construir debates e reflexões com os alunos acerca da questão social que o autor (a) critica em seu texto. É um momento para desenvolver nos alunos sua criticidade e novas visões sobre variados assuntos relevantes da sociedade. Logo após as discussões, os alunos realizarão algumas questões interpretativas relacionadas ao texto.

O segundo módulo será focado em explicar e aprofundar alguns aspectos que compõem uma *fanfic*, como tema, forma composicional e estilo. Antes de os alunos começarem a produção da *fanfic*, torna-se significativo eles compreenderem como se dá sua construção e como cada elemento é essencial para a organização do texto. Propõe-se dividir a turma em duplas, e distribuir um texto incompleto de uma *fanfic* em inglês para a leitura silenciosa, e ao mesmo tempo, identificar no corpo do texto alguns elementos propícios à estrutura do gênero em específico. A escolha da obra necessita de cuidados e planejamento, pois nem sempre o gosto do professor é o mesmo do aluno, ou nem sempre aquilo que é considerado importante para ele pode resultar no interesse da turma, e tais

levantamentos precisam ser considerados tendo em mente a construção de debates no decorrer das aulas.

A respeito disso, com o texto anteriormente planejado, o professor após a leitura, irá promover junto com a turma um aparato sobre o texto, pedindo que os discentes contem sobre o que leram, o tema (do que se trata e a intencionalidade de quem escreve), se eles conhecem a obra canônica, e se sim, se conseguem identificar as mudanças que o autor trouxe para sua história em relação a original, e questionar se eles conseguiram visualizar e identificar a ocorrência de possíveis figuras de linguagem, erros ortográficos (comuns em fanfics), narrador, etc., construindo um ambiente de discussão e partilha de conhecimentos, no qual o professor torna-se o mediador da leitura.

Quando chegar a hora de exercitar a escrita, os alunos vão dar continuidade à história em inglês de acordo com sua criatividade e conhecimentos adquiridos dos aspectos estruturais e estilísticos da fanfic. Sendo o primeiro contato do aluno com o gênero como escritor, é possível que nesse estágio venha a surgir muitas dúvidas, reclamações e inseguranças por parte dos alunos, no entanto, é perceptível o nível de riqueza que esse tipo de exercício pode proporcionar, permitindo que o docente veja de perto suas reflexões, anseios, suas capacidades de expor ideias, de se expressar, interagir e dialogar, e, cabe ao professor se preparar para tais situações e saber ouvir, aconselhar e tirar dúvidas dos discentes, além da importância de acompanhá-los individualmente durante a prática do exercício. Ao final será avaliado os critérios exigidos na execução da atividade, observando se eles empregaram o uso dos travessões, sinais de pontuação, entre outros.

No terceiro módulo, a turma dará o primeiro passo frente à produção da fanfic, onde o docente concederá liberdade para que comecem a planejar o enredo da sua fanfic, com uma sessão de *brainstorming*<sup>18</sup>. É um momento que as duplas irão pensar nos principais pontos e ideias a serem desenvolvidas na fanfic a partir de um esboço, tendo em mente o tema central da história, a obra fonte que será baseada, seja de livros, séries, filmes ou animes; traçar um objetivo claro como ponto de partida; tempo e espaço; alterações dos personagens; definir o narrador (primeira pessoa, terceira pessoa, terceira pessoa onisciente); levar em conta os principais pontos planejados para ser desenvolvido, como: introdução, conflitos, clímax, queda de ação e desfecho.

---

<sup>18</sup> Trata-se de uma técnica utilizada para levantar ideias.

O professor, antes de tudo, deve estipular alguns critérios para a produção da fanfic, como a quantidade mínima e máxima de folhas, deixando claro que não precisa ser necessariamente um capítulo inteiro, e apontar alguns critérios como: organização das ideias e originalidade. De posse das informações, os alunos vão partir para o começo da escrita da fanfic em sala de aula e nesse processo devem se atentar quanto a gramática, vocabulário, coerência e coesão, e caso seja mais prudente, poderão utilizar o dicionário para facilitar a execução da atividade.

No quarto módulo, quando as produções estiverem finalizadas, o professor irá propor uma troca das fanfics. Cada dupla fará a revisão dos textos dos seus colegas de forma aleatória, corrigindo os erros gramaticais ou ortográficos, bem como, sugerindo modificações ou opiniões quanto as histórias de forma impessoal, desempenhando a função de *beta reader*. Se preferível, fica a critério dos alunos adotarem um usuário que preserve a identidade dos mesmos, até porque, as próprias fanfics publicadas nas plataformas são feitas por usuários e isso seria uma forma de adentrar no processo de publicação das fanfics. Ao término do exercício, será feita a devolução dos textos aos autores, os quais vão verificar as observações deixadas pelos colegas.

Com todos os problemas identificados nos módulos, procede-se ao momento da produção final, onde será feita as apresentações das duplas como forma de culminância. As duplas irão apresentar a obra que deu origem as suas produções e expor o enredo da história que planejaram, levantando as mudanças em relação à obra de partida.

Chegando ao final das etapas, espera-se construir um momento de conversa entre o professor e os educandos, buscando avaliar seus percursos durante os módulos e promover uma autoavaliação dos seus desempenhos, e, questioná-los se gostaram da atividade proposta, se obtiveram tanto o gosto quanto o desempenho da leitura e escrita através dessa estratégia do uso das fanfics, e se conseguiram dominar o gênero em estudo.

Infere-se, portanto, que o objetivo das atividades propostas nesse modelo didático é propor ao docente uma forma de levar os educandos a desempenharem as competências comunicativas de leitura e escrita de forma autônoma, crítica e também prazerosa através do gênero fanfic, que além de ser uma abordagem atrativa, consegue englobar tais habilidades e permitirem ao aluno desenvolvê-las e contribuir em suas formações enquanto leitores e escritores.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos jovens contemporâneos buscam nas *fanfictions* uma maneira de se conectar com o universo em que gostam, seja lendo ou escrevendo no ambiente virtual. A leitura, como sabemos, é indispensável no processo de desenvolvimento comunicativo em uma língua, mas não costuma ocorrer de maneira prazerosa, crítica e espontânea nas escolas. Os currículos escolares muitas vezes não buscam pela melhoria das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, o que acaba afetando seu desempenho não só na área de linguagens, mas em todas as outras.

Por isso, se torna imprescindível o trabalho de novos gêneros textuais em sala de aula, especialmente os que estejam vinculados ao meio digital já que estão presentes na vida das pessoas, como bem defende a BNCC. Acreditamos que a inserção de *fanfictions* como uma proposta didática nas aulas de língua inglesa poderá renovar os métodos do docente e contribuir de maneira satisfatória no desempenho do aluno. A sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) auxiliam os professores a refletirem em uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas com as *fanfictions* em seu ato pedagógico.

Tais atividades foram planejadas para que o aluno consiga desenvolver tanto a habilidade de leitura quanto escrita em inglês. As respectivas competências comunicativas são trabalhadas quando o aluno interage com o texto, interpreta-o e produz o seu próprio, interagindo com o professor e seus colegas no processo, promovendo, especialmente, uma competência leitora numa dimensão de letramentos.

Portanto, neste trabalho, buscamos direcionar um olhar a respeito das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nos alunos e esperamos que a pesquisa contribua de alguma forma nos estudos dos docentes, para poderem refletir e buscar novas formas de leitura para se trabalhar em sala de aula, objetivando aprimorar as práticas de leitura e escrita para um desenvolvimento mais crítico e autoral, trazendo gêneros do campo artístico-literário para dentro do contexto escolar e considerando as *fanfictions* como parte delas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Claudiane Costa. **Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas na EJA.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Izabel Moreira. **Fanfiction: uma escrita criativa na web.** *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 1-16, abr./jun. 2017.

ALMEIDA, Daniele Barbosa de Souza. **Leitura em língua inglesa: entre a teoria e a prática.** Edição Especial: ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

BAKHTIN, M. **Gêneros Do Discurso.** In: *Estética da criação verbal.* Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Barbara Carvalho. **Precisamos falar sobre fanfictions: literatura e cultura do fã na era digital.** 2016. 70 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Comunicação Social - Jornalismo) – Universidade de Santo Amaro. São Paulo, 2016.

BULHÕES, Lúcia de Fátima Farias de. **Práticas de leitura e escrita nas séries iniciais.** 2017. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, 2017.

BRANDÃO, Aline Borges Castanheira. **Fanfiction e autoria na contemporaneidade.** 2008. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Habilitação em Jornalismo) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998

BRONCKART, Jean-Paul. 1999. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ.

BRYNE, Donn. 2018. **Teaching Writing Skill**. London: Longman Group Limited.

CARDOSO, Lucas. Cultura da participação: a mobilização dos fãs na (re)construção narrativa do cânone literário: um ponto de vista de Harry Potter em Voldemort: origins of the Heir. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Portuguesa. 2019.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. **O uso de fanfictions nas aulas de língua portuguesa**. Niterói. 2018.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CRISTOVÃO, Vera. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2001.

CRUZ, Rafaela Rogério. Fanfiction: impulsionando prática de leitura em tela e produção textual entre adolescentes. In: Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação – multimodalidade e ensino. **Anais Eletrônicos**, Recife, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: gêneros orais e escritos na escola. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Campinas: Mercado das letras, 2004.

DONEDA, Leticia. **O Gênero Textual Fanfiction**. 2016. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Língua Inglesa). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2017.

FILHO, S; SILVA, S. Algumas contribuições de Bakhtin, Schneuwly e Adam para os estudos sobre Gêneros. SOLETRAS, Ano X, Nº 20, jul./dez.2010 - Suplemento. São Gonçalo: UERJ, 2010.

FURMAN, A; LEMKE, C; STUTZ, L. Retratos da formação docente em língua inglesa: análise de propostas para o ensino da escrita na educação básica. Guarapuava-PR, vol.



10, n. 4, 2019. **Revista Eletrônica Interfaces** - ISSN 2179-0027. DOI 10.5935/2179-0027.20190066

FRANÇA, Stella. **Texto multimodal na cibercultura: o fenômeno fanfiction**. 115 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2020.

FRANÇA, Stella Hadassa Ferreira. VIEIRA, Viviane Cristina. Reflexões sobre a prática social da escrita em fanfictions. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 08, Vol. 03, pp. 05-17. Agosto de 2019.

FRETTS, Bruce. Cobra Kai,' YouTube's 'Karate Kid' Update, Returns for Another Round. **The New York Times**, 23 de abr. de 2019

GAIGNOUX, Aline. Gêneros textuais e ensino: uma reflexão sobre a leitura na escola. Cadernos do CNFL, Vol. Xix, Nº 09 Leitura e Interpretação de Textos. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2015

GOMES, Leonardo Miguel dos Santos. **A produção escrita em língua inglesa na perspectiva de alunos do ensino médio**. Orientadora: Didiê Ana Ceni Denardi. 2017. 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Letras Língua Inglesa, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

GONTIJO, Míriam Rabelo. **Desafios na Docência de LI em Escolas Públicas: percepções e Vivências nas narrativas de professores**. REVISTA X, Curitiba, volume 13, n.2, p.15-33, 2018.

HOLDEN, Susan. **O ensino de língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo, SP: SBS Editora, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. (org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Fernanda Henriques De. **Fanciction: conceito, características e possibilidades no ensino de inglês como língua adicional**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

LIMA, José Maria Maciel. O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 02, Vol. 08, pp. 21-50. Fevereiro de 2021.

MAGALHÃES, H. **Fanzines de histórias em quadrinhos: linguagem e contribuições à educação**. DISCURSIVIDADES, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 170–201, 2020. Disponível em: ><https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/921><. Acesso em: 4 fev. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, Silmara Francisca dos Santos de. **O problema do baixo domínio na leitura e escrita no Brasil: análise de metodologias e práticas pedagógicas do cotidiano escolar**. 2020. 107 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2020.

MURAKAMI, Raquel Yukie. **O fewriter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Teles Patricio de. **Aulas de leitura em língua inglesa no contexto da educação de jovens e adultos**. 2015. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

OLIVEIRA, Carla Pereira de. A BNCC e o Componente Curricular de Língua Inglesa: Algumas Reflexões. **Revista Signos**, [S.l.], v. 42, n. 2, dez. 2021. ISSN 1983-0378. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2895>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PAES, Maria Bethânia Gomes. JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na rede pública**. In: LIMA, Diógenes Cândido de.

Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAULA, Luciane de; ZANDONADI, Raquel Santos. **Fanfiction: leitura e escrita na era digital**. *Linguas & Letras*. Parana: Univ Estadual Oeste Parana-unioeste, v. 21, n. 49, p. 86-107, 2020.

PIMENTA, Ana Cláudia. MOREIRA, Rayane Magalhães. REEDIJK, Carolina da Cunha. O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas: expectativas e realidade. **Revista Crátilo**, 9(1): 32-50, ago. 2016. Centro Universitário de Patos de Minas.

POZZOBOM, Maria Margarete de. Ensino de Leitura e Mediação Pedagógica: Reflexões Teórico-Methodológicas. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v.8 n.3, p.39 – 50. Outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5394>>. Acesso em: 17 de março de 2022.

RIBEIRO, A; JESUS, L. Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. (CEFET-MG). **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v.23, n.48, p.94-108, 2019.

ROCHA, Tereza de Souza. **Dificuldades de interpretação de texto em sala de aula**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo**. 2012. 246 f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE, 2012.

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

ROJO, R. Fazer Linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2004.

SALETE, Maria. **Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana**. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. 2002.

SANTOS, Beatriz D'Oliveira. **Cinquenta tons na sala precisa - o papel e as motivações do fã na sociedade em rede**. 2014. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Habilitação em Produção Editorial) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Rosilda. **Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino de linguagem**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

SILVA, J. A. da. Discutindo sobre Leitura. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3481>>. Acesso em: 17 de março de 2022.

SIQUEIRA, L; Porto, L. BNCC para o Ensino Fundamental e Gêneros Digitais na sala de aula. **Revista Literatura em Debate**, v. 14, n. 26, p. 3-15, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3250/0>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

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

SOUSA, Lorena Medeiros de. **O uso do gênero textual digital fanfiction como instrumento de incentivo à leitura**. 2021. 55 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Ciência da Informação. Natal, RN, 2021.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. 2019. 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2019.

SCHUTZ, Ricardo E. **Interpretação de textos em inglês – Tips on Reading English for Brazilian**. Disponível em: ><https://www.sk.com.br/sk-read.html><. Acesso em: 06 de abril de 2022.

TEIXEIRA, Tatiane Patrícia. **Fanfiction: experimentando uma atividade criativa a partir de uma narrativa seriada do netflix**. 2017. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2017.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escritas em meio eletrônico. Passo Fundo: UPF, 2005. 127p.

WITTKE, Cleide. **O trabalho com o gênero textual no ensino de língua**. Letras: Artigos de periódicos. Universidade Federal de Pelotas. 2015.

WITTKE, C; BALDO, A. Efeito discursivo do gênero textual no ensino de língua. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso, 2010, Porto Alegre. **Anais do SITED - Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso**. Porto Alegre, RS, setembro de 2010.