



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v28n01/2020p176-193>

FANFICTION: POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FANFICTION: POSIBILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA COLABORATIVAS EN EL 9º AÑO DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Edisângela Marim Basto*

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa*

Recebimento do texto: 04/09/2019.

Data de aceite: 01/10/2019.

RESUMO: Este trabalho apresenta uma das etapas do desenvolvimento de um projeto de intervenção que propõe incentivar a leitura e a escrita a partir de textos digitais - a *Fanfiction*, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Cuiabá -MT, em uma tentativa de contribuir significativamente para a inovação e motivação dos alunos para essa prática que envolve os multiletramentos. Dessa forma, buscou-se estabelecer relações em diferentes perspectivas de letramentos, especialmente, a sócio histórica e a linguística. A proposta de trabalho iniciou-se a partir do conceito dos alunos sobre o que seja uma “boa leitura”, nessa direção, estabeleceu-se um canal para ampliar esse repertório e estimular a produção textual colaborativa. A escolha pela *Fanfiction*, uma nova forma de letramento *on-line*, aconteceu por ser uma prática comum entre os adolescentes que participam de uma comunidade virtual, pois além de ler histórias criadas por fãs de séries de TV, livros, filmes, mangás, bandas, etc., também comentam, curtem, seguem e interagem com os escritores e ou podem ser autores de suas próprias histórias.

PALAVRAS-CHAVE: *Fanfiction*; Multiletramentos; Tecnologia digital; Leitura; Escrita colaborativa.

RESUMEN: Este trabajo presenta una de las etapas del desarrollo de un proyecto de intervención que propone fomentar la lectura y la escritura a partir de textos digitales: *Fanfiction*, con estudiantes del noveno año de la Enseñanza Fundamental (primaria) de una Escuela Estatal en Cuiabá-MT, en un intento de contribuir significativamente a la innovación y la motivación de los estudiantes para esta práctica que involucra las alfabetizaciones múltiples. Por lo tanto, buscamos establecer relaciones en diferentes perspectivas de alfabetización, especialmente la sociohistórica y lingüística. La propuesta de trabajo se inició a partir del concepto de los estudiantes de lo que es una "buena lectura", en esta dirección, se estableció un canal para ampliar este repertorio y estimular la producción textual colaborativa. La elección de *Fanfiction*, una nueva forma de alfabetización en línea, resultó ser una práctica común entre los adolescentes que participan en una comunidad virtual, además de leer historias creadas por fanáticos de series de televisión, libros, películas, cómics y bandas, etc., también comentan, dan me gusta, siguen e interactúan con los escritores y / o pueden ser autores de sus propias historias.

PALABRAS CLAVE: *Fanfiction*; Multialfabetismo; Tecnología digital; Lectura; Escritura colaborativa.

* Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual Dr. Hélio Palma de Arruda, no município de Cuiabá/MT. E-mail: edisangela@unemat.br.

* Doutora em Linguística. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: mjlf@yaho.com.br.





Introdução

O objetivo desse texto é descrever a terceira e última etapa do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva em Cuiabá/MT. Nessa etapa, propusemos a produção escrita de *fanfics* individuais, postagens no *site* criado para a turma e compartilhado nas redes sociais. Julgamos necessária a criação do *site* que hospedamos no endereço eletrônico <<http://www.fanfictionfirenine.wordpress.com>> para dar visibilidade às produções textuais dos alunos. A reunião dessas produções culminou na impressão de um livro com algumas histórias ficcionais escritas por eles.

A *fanfic*, abreviação do termo em inglês *fanfiction*, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, antes da internet, com a publicação, em fanzines (contração das palavras inglesas *fanatic* (fã) e *magazine* (revista)). Eram revistas/magazines criadas por fãs com textos de ficção científica e curiosidades. Era uma publicação alternativa, independente de textos – político, social, histórias em quadrinhos, poesias, etc., editado por um fã. Tinham pequena tiragem, eram distribuídos pelo correio e circulavam de mão em mão.

No Brasil, com a popularização da *internet*, muitos escritores encontraram uma forma fácil de atingir aos fãs e pessoas com os mesmos interesses. Assim, a prática da *fanfiction* tornou-se visível a partir de 2000, ano em que foi publicado o primeiro livro da Série Harry Potter, de J. K. Rowling (VARGAS, 2015).

A *fanfiction* é uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, *anime*, filme, série de TV, podendo ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos. É sempre baseada em uma obra que já existe, em



que o autor dá continuidade, expande ou muda a história original, sem que haja a intenção de ferir direitos autorais ou obter lucros. Portanto, tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam.

A opção por trabalhar com *fanfics* surgiu de algumas inquietações da nossa prática em sala de aula, como professoras de Língua Portuguesa. A primeira delas é de ouvir que nossos alunos não gostam de ler e muito menos de escrever. A segunda inquietação diz respeito ao uso das tecnologias digitais nas aulas de linguagem.

A primeira inquietação surgiu através de nossas práticas em sala de aula, muitas vezes impositivas e descontextualizadas em relação à leitura e produção textual. Por que os alunos não gostam de ler e escrever? Considerando o fato de estarem constantemente em contato com a leitura e a escrita, especialmente quando estão com seus *smartphones* e acessam redes sociais, escrevem legendas para suas *selfies*, leem, escrevem comentários em seus *facebooks* ou *instagrams*.

A segunda inquietação surgiu ao constatar que, apesar de os alunos terem acesso à *internet* e possuírem certas habilidades de navegação, ainda não conseguem utilizar a tecnologia digital como ferramenta de aprendizagem. Nesse sentido, procuramos proporcionar a eles condições e possibilidades para a utilização do letramento digital. Nesse aspecto, Buzato (2007) destaca que o letramento digital é um conjunto de saberes que possibilita aos indivíduos contemporâneos serem participantes ativos de práticas letradas mediadas por ferramentas tecnológicas.

Para a realização dessa proposta, partimos inicialmente de uma sondagem para averiguar a preferência dos nossos alunos com relação a uma boa leitura, com



o objetivo de contribuir para ampliar o repertório e ainda estimular a produção escrita colaborativa. Vimos na *fanfiction* uma possibilidade educacional tecnológica inovadora, que torna a aprendizagem mais significativa e oferece condições aos alunos para adquirirem habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos, caracterizado por Rojo (2012, p. 23) como “interativos, mais que isso, colaborativos.”

Trabalhamos com referências de perspectivas sócio-histórica e linguística, tendo como destaque os trabalhos de Chartier (1999), Santaella (2004, 2007), Lévy (1999), Coscarelli e Novais (2010), Marcuschi (2008, 2010, 2016), Cagliari (1999), Geraldi (1995, 2011) e Xavier (2002, 2014). Nossa metodologia está delineada pela pesquisa-ação, cuja intenção é investigar problemas relacionados aos estudos da linguagem num contexto real, sendo este a sala de aula, informando a ação que se decide tomar para melhorar a prática, conforme Gedoz (2015).

O desenvolvimento dessa intervenção pedagógica possibilitou-nos refletir sobre a prática docente, levantar questões e encontrar estratégias para o trabalho com leitura e escrita, utilizando as novas tecnologias, pois dispomos atualmente de inúmeras possibilidades e recursos tecnológicos, que podem ser incorporados nas aulas de Língua Portuguesa.

Ferramenta digital, colaborando para a construção de conhecimento

A turma do 9º ano, selecionada a participar do projeto de intervenção, era composta por 28 alunos, entre 14 e 15 anos de idade, moradores de um bairro periférico de Cuiabá – MT. Estudavam no período vespertino e tiveram grande interesse em conhecer o gênero *Fanfiction*.





A opção por desenvolver o projeto numa turma do Terceiro Ciclo de Formação deu-se em razão de ser um ciclo que abrange alunos da adolescência intermediária. É dentro dessa faixa etária que a *Fanfiction* costuma ser desenvolvida, por “adolescentes apenas em ambientes extraescolares, não reconhecidos e pouco valorizados pela escola” (ALVES, 2015, p. 25). Esse público, que já usa a tecnologia digital, mas não como ferramenta ou meio de aprendizagem, foi nosso alvo na busca de estratégias para tornar a leitura e a produção escrita mais significativa.

Por isso, aliar o uso das tecnologias digitais às atividades prazerosas do cotidiano pode ser um caminho para aulas mais produtivas e um meio para atrair o adolescente, que demonstra pouco interesse nas aulas de Língua Portuguesa. E a *fanfiction*, gênero escolhido nessa proposta, confirma a afirmação por ter opções de leituras atrativas e que os adolescentes apreciam.

Conforme pontua Rojo (2009, p. 106),

As mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Rojo nos faz refletir sobre o nosso papel enquanto professores de Língua Portuguesa, e sobre a importância de possibilitar que os alunos adquiram habilidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais, etc.

A escolha pelo 9º ano atende também a um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, descrito nos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos que é fazer com que os alunos sejam capazes de “saber utilizar





diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8).

Estabeleceram-se ainda, as competências específicas de linguagens que precisam ser garantidas ao ensino fundamental, destacando que,

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BNCC, 2017, p. 63).

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

Dessa forma, nasceu a ideia de promover o letramento digital por meio do *Google Drive*, serviço criado pelo *Google*, que abriga o *Google Docs*, consistindo também em um conjunto de ferramentas para escrita de documentos, montagem de planilhas, apresentações, organização de arquivos em pastas e compartilhamento com outras pessoas em tempo real. Para acessá-lo, é necessário apenas ter uma conta no *Gmail*. Além disso, é gratuito.

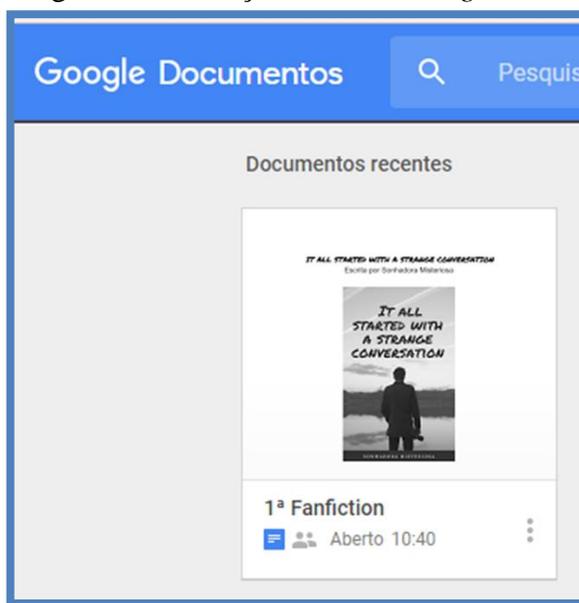
Essa ferramenta, além de criar oportunidade para prática de letramento digital, facilita o acesso aos textos produzidos, pois possibilita a edição em conjunto. O uso desse aplicativo aconteceu da seguinte forma: cada aluno, após realizar leituras na categoria de sua preferência, iniciou suas próprias produções, baseadas em livros, séries de TV, *animes*, *mangás* e outras. Foi criada uma pasta





com o nome de cada aluno da turma do 9º ano e foi disponibilizada, compartilhada, a princípio, apenas com as professoras, via *Gmail*. Criamos também um arquivo em branco, onde cada aluno deveria iniciar a escrita de sua *fanfic*, observa-se na Figura 1.

Figura 1 – Produção salva no *Google Docs*.



Fonte: Elaborado pela autora em *Google Docs*.

Na pasta criada no *Google Docs*, cada aluno iniciou a escrita da história ficcional, digitando no documento em branco, escolhendo previamente o gênero e categoria. A produção teve continuidade nas aulas posteriores, pois todo conteúdo digitado foi salvo automaticamente, podendo modificá-lo quantas vezes forem necessárias.



Fanfiction – leitura, escrita colaborativa e letramento digital

A terceira e última etapa do projeto de intervenção teve como objetivo principal a escrita de *fanfics* individuais. Os alunos, nas etapas anteriores já haviam realizado leituras em *sites* de *fanfictions* nas categorias de suas preferências, feito a sinopse e capas de suas histórias ficcionais. Para isso, antes da produção escrita do primeiro capítulo, recordamos elementos da narrativa e tipologias textuais predominantes nas *fanfics*.

Consideramos também para a nossa intervenção, as concepções sobre seqüências textuais de Adam *apud* Bonini (2005, p. 219) que propõe cinco tipos de estruturas sequenciais de base: seqüência narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal. Para a estrutura sequencial narrativa, ele apresenta seis características, a saber: a sucessão de eventos, a unidade temática, os predicados transformados, o processo, a intriga e a moral. O autor explica cada uma delas da seguinte forma,

1. a sucessão de eventos: a narrativa pressupõe na delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal. Ou seja, um evento (ou fato) é sempre a sempre consequência de outro evento, sendo o elemento principal, aqui, a delimitação do tempo, que se dá em função do evento anterior e do subsequente;
2. a unidade temática: a ação narrada necessita ter um caráter de unidade. Para que isso ocorra, ele deverá privilegiar um sujeito agente. Mesmo que existam vários personagens, um deverá ser o mais importante, dele desencadeando toda a ação narrada;
3. os predicados transformados: o desenrolar de um fato implica a transformação das características do personagem, de modo que será mau no início e se tornará bom no final, terá uma perna saudável no início e quebrada no final, etc.;
4. O processo: a narrativa deve ter um início, um meio e um fim. A estruturação básica da seqüência narrativa, na verdade, parte dessa ideia de processo. Para que haja o fato, é necessário que ocorra uma situação, no meio, uma transformação que transcorre em direção a um fim, uma situação final;

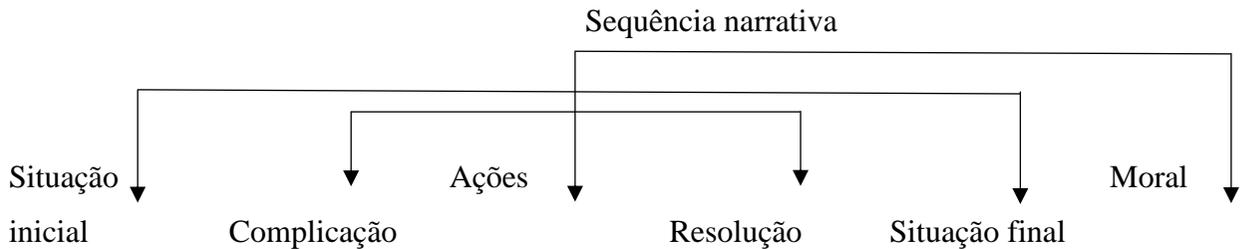




5. A intriga: a narrativa traz um conjunto de causas, orquestradas de modo a dar sustentação aos fatos narrados. A intriga pode levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos, fazendo com que a narrativa comece, por exemplo, pelo meio. A ausência de intriga pode levar certos autores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

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

De acordo com essas características e representando a sequência narrativa, o autor elabora o seguinte esquema,



Fonte: Bonini (2005).

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

A produção iniciou-se com a escolha da categoria e do título da história, em seguida, selecionaram uma imagem na internet para a criação da capa e editá-la no *site Canva.com* que oferece muitas possibilidades de alterações. Nesse momento, apresentamos o *site* aos alunos e explicamos como funciona a criação de



capas das histórias. Sem maiores dificuldades, aprenderam o funcionamento do *site* e começaram a criar. Seguem exemplos de algumas capas feitas pelos alunos:

Figura 2 – Capas de *fanfiction*



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



Os alunos possuem habilidades que lhes permitiram compreender, utilizar o aplicativo e compartilhar todo o processo de escrita e criação das capas. Dessa forma, foi possível realizar as interferências necessárias em tempo real.

Ainda nessa etapa, criamos um *site* com o nome: *Fanfiction Fire Nine* para a turma, que hospedamos no endereço eletrônico <<http://www.fanfictionfirenine.wordpress.com>>. Procuramos seguir a mesma estrutura de um já existente, o *Social Spirit*, com algumas adequações. A criação desse *site* para a turma foi um elemento motivador para que os alunos acreditassem no próprio potencial. Confirmamos que são capazes de produzir boas histórias e que “outras pessoas, além dos alunos” leram e se interessaram pelo que eles escreveram.

O próximo passo foi classificar a faixa etária, escolher os personagens e a quantidade de capítulos, que poderiam ser definidos também após a escrita de toda a história. À medida que os capítulos eram concluídos, eram compartilhados conosco que juntamente com os alunos atentávamos para as fases da narrativa nos textos analisados, buscando quais pontos precisavam ser revistos. Após essa revisão, que incluiu, aspectos lexicais, sintáticos, alguns tempos verbais, pontuações inadequadas e vários períodos desarticulados, propomos aos alunos que com base nas análises feitas elaborassem a reescrita dos seus textos.

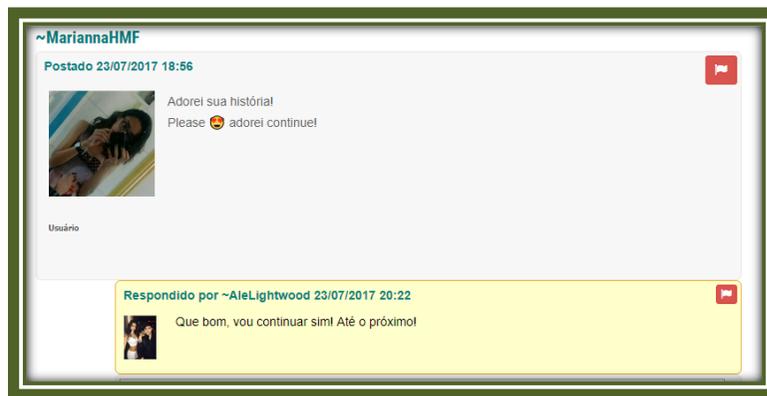
Assim, após a reescrita, os capítulos foram socializados no *site* da turma. O critério utilizado com relação à correção foi a prática de análise linguística, que parte do erro do aluno para a autocorreção, ideia defendida amplamente por Geraldini (2011).

Alguns alunos sentiram-se tão seguros e motivados a produzir seus textos, que além de postar no *site* criado para a turma, ainda cadastraram-se no *Social*



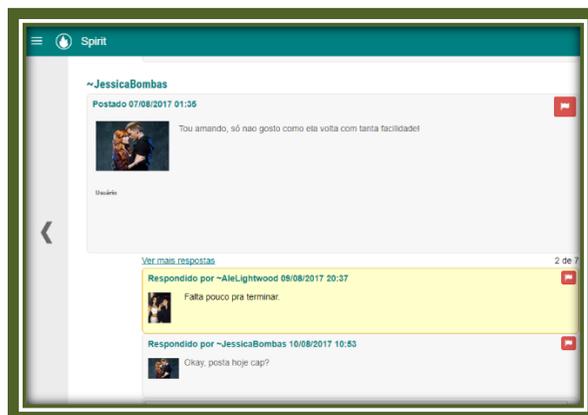
Spirit e receberam comentários em suas *fanfics*, como se observa no exemplo das figuras 3 e 4:

Figura 3 – Diálogo 1 entre a fã e a aluna



Fonte: Página do *site Spirit*¹.

Figura 4 – Diálogo 2 entre a fã e a aluna



Fonte: Fonte: Página do *site Spirit*².

¹ Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249/capitulo-5>>. Acesso em: 10 out. 2017.



Uma comunicação virtual, segundo Lévy (1999), é interativa, porque coloca em jogo nas mensagens, tanto a imagem da pessoa como a da situação de comunicação. Os participantes nas figuras 3 e 4 envolveram-se num movimento ativo de autoria.

Segundo Alves (2015) esses *sites* configuram-se como ambientes privilegiados para a leitura, produção escrita e comentários. Todos, de forma colaborativa engajados no letramento digital.

Tanto foi o engajamento, que alguns alunos compareceram às aulas no contraturno para dar continuidade à escrita dos capítulos de suas histórias e mediávamos tirando as dúvidas que surgiam. Outros, que recebiam atendimento *on-line*, digitavam o texto no documento do aplicativo, davam um aviso no grupo de *WhatsApp* criado para facilitar a comunicação. Assim, certificávamos de que os próprios alunos estavam digitando e realizando também a atividade *on-line*. Também podíamos conversar pelo *chat* do aplicativo *Google Docs* para tirar as dúvidas que surgiam e realizar também as correções necessárias em tempo real.

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

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

² Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249/capitulo-8>>. Acesso em: 10 out. 2017.





Matias (2016) ressalta que não haverá resultados positivos caso o professor apenas inclua a tecnologia no cotidiano das aulas, é preciso mais que isso. Faz-se necessário assumir o papel de mediador, possibilitando, por meio das ferramentas disponíveis, a significação aos estudantes, oferecendo uma “nova possibilidade de dimensão concreta na construção e reconstrução de conhecimentos e saberes” (MATIAS, 2016, p. 181-182).

Nessa etapa da produção textual, assumimos o papel de mediadoras do processo, auxiliando, tirando dúvidas durante a escrita, que eram criativas e surpreendentes.

Além do *site* criado para a divulgação dos textos desses alunos, também organizamos o livro digital com seis narrativas e imprimimos para presentear os alunos participantes do projeto. Foram selecionadas para compor o livro apenas as histórias finalizadas, por isso, apenas seis. Todas as produções escritas e o livro digital estão disponíveis no *site* criado.

Considerações finais

Estamos diante de novos alunos, que necessitam de novos professores, conforme afirmam Cani e Coscarelli (2016). E para isso é preciso refletir sobre o ensino e a aprendizagem.

Somos desafiados o tempo todo a lidar com as diversas linguagens resultantes do uso das tecnologias digitais. Rojo e Barbosa (2015) discutem como a evolução das tecnologias digitais afetou a sociedade contemporânea, especialmente nas formas de participação e de interação social.



Nesse sentido, a formação dentro da escola precisa contribuir para o desenvolvimento desse cidadão que está imerso à tecnologia digital, e que muitas vezes se depara com situações estruturais, que não permitem o uso efetivo dessas tecnologias.

Muitas escolas públicas no Brasil não dispõem de um laboratório de informática, fato que inviabiliza a inserção da tecnologia digital nas aulas. Não foi diferente na escola em que o projeto foi desenvolvido; havia poucos computadores em funcionamento, a banda larga também era insuficiente, fatores que impediram a participação de todos os alunos no projeto de intervenção.

Embora a maioria das escolas estaduais do estado de Mato Grosso, através da portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 do Governo Federal, conta com o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que tem a finalidade de propagar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas de rede pública de educação básica e articular ações de ampliação no número de laboratórios e capacitação dos docentes; a realidade é bem complexa e precisa de muitos avanços nas instituições de ensino. Porém, educadores precisam articular a ação de acordo com essa realidade e buscar estratégias inovadoras e atrativas para que os objetivos sejam alcançados.

Na execução desse projeto, a maioria de nossos alunos não pôde ir à escola no contraturno, mas não deixaram de participar, porque os que tinham acesso à internet em casa foram motivados a participar, aceitaram e receberam atendimento *online*. Outra estratégia foi a utilização de nossos celulares.

Inserir a tecnologia digital nas aulas, visando o ensino e a aprendizagem, requer planejamento, dedicação, habilidades que não se adquirem rapidamente.



Elas exigem qualificação, investimento de tempo e reconhecimento de que é preciso aprender.

O jovem contemporâneo está rodeado de estímulos e de informações que exigem de nós, professores, uma nova maneira de ensinar. Muito diferente do leitor de tempos atrás, ele tem diante de si uma estruturação de texto, uma organização do texto na tela, que causou uma verdadeira revolução “nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13).

As atividades realizadas nesse projeto valorizaram a leitura e a escrita na tela e proporcionaram aos alunos o reconhecimento de práticas inovadoras em letramentos digitais, portanto é possível afirmar que o trabalho com *fanfiction* pode possibilitar ressignificações no âmbito da leitura e da escrita.

Referências

AGUIAR, J. G. de. A narrativa contemporânea: co-construções polifônicas de sentido. **IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais**. Universidade de Sorocaba. 26 a 27 de setembro 2011.

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

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

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 out. 2019.





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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Cria o programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/component/content/article?id=236>>. Acesso em: 07 out. 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, 2007b, p. 45-62. Campinas: SP. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1850>>. Acesso em 08 out. 2019.

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

COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 167-183.

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



MATIAS, Joseane. O *Google Drive* como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank;

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

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

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

O conteúdo deste texto é de inteira responsabilidade das autoras.