

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA ERA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE AS *FANFICS* COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM DE LEITURA CRÍTICA E DE ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO MÉDIO

Meirylane Lopes da Silva ¹
Tânia Rodrigues Palhano ²

RESUMO

A educação voltada para o pensamento crítico e autônomo do indivíduo é o principal instrumento para a emancipação dos sujeitos. Neste artigo, essa teoria é estudada à luz dos ensinamentos de Adorno (2003) e é associada às possibilidades educacionais advindas do uso dos recursos tecnológicos, em especial, a produção e o consumo do gênero digital *fanfictions*, com base nos estudos de Vargas (2015), Jenkins (2009) e Black (2006), numa perspectiva de multiletramentos proposta por Rojo e Moura (2012), e pelo *New London Group* (1996), visando uma prática pedagógica calcada na autonomia de pensamento e criticidade dos alunos por meio da leitura crítica e da escrita criativa propiciada nesses espaços virtuais. A pesquisa apresenta como objetivo geral analisar a contribuição do uso das *fanfictions* como recurso pedagógico para uma prática de leitura e de escrita crítica e emancipatória. Metodologicamente, caracteriza-se como qualitativa de caráter bibliográfico e participante. Os dados necessários à análise do objeto advêm de questionários semiabertos e da pesquisa participante, que consiste no desenvolvimento de uma proposta pedagógica com uso das *fanfictions* em uma escola pública de João Pessoa/PB. A pesquisa permite concluir que o uso pedagógico das *fanfictions* proporciona um espaço de interação, de criatividade e de autonomia de pensamento aos alunos, possibilitando-lhes desenvolver, por meio da relação sinérgica entre escola e tecnologia, experiências reais de uso produtivo e coletivo da linguagem que corroboram para sua emancipação.

Palavras-Chave: Educação, Multiletramento, Tecnologia, *Fanfics*.

INTRODUÇÃO

Inerente à dimensão de possibilidades que se abre ao indivíduo diante da apropriação das habilidades de ler e de escrever, destaca-se, cada vez mais, a necessidade de desenvolver-se, no ambiente escolar, estratégias pedagógicas que fomentem práticas capazes de despertar os alunos para uma leitura perpassada pela compreensão do mundo em que estão inseridos, e possibilitem a formação de sujeitos críticos e autônomos quanto as suas ideias e seus pensamentos.

Sobretudo porque, como afirma Orlandi (2012), os processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita não têm se mostrado suficientes e eficazes, posto que se utilizam de estratégias pedagógicas imediatistas, deixando de lado o trabalho intelectual. Além disso, são

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, meirylane_lopes@hotmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, taniarpalhano@gmail.com.

desconsideradas as “formas de conhecimento que derivam do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas” (ORLANDI, 2012, p. 48), criando muros entre aquilo que é ensinado na escola e as experiências vivenciadas pelos discentes.

Em primeiro plano, diante das práticas tradicionais pautadas no ensino desvinculado das experiências vivenciadas no cotidiano — ainda bastante frequentes e que pouco contribuem para a construção de textos que configurem autoria —, os discentes sentem-se pouco estimulados à aprendizagem e, conseqüentemente, não conseguem desenvolver uma postura crítica e criativa quanto a sua função de sujeito social.

De modo oposto, esses mesmos jovens, pouco interessados em produzir textos escolares, estão cada vez mais envolvidos em práticas de leitura e de escrita espontâneas no ciberespaço, o que, como defende Pinheiro (2013, p. 206), corrobora a ideia de que o meio digital, quando usado de modo contextualizado e integrado ao ensino, pode e deve contribuir para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, a presente pesquisa toma por escopo a reflexão e a prática sobre o ensino de língua portuguesa fundamentado em leituras e produções textuais em forma de *fanfics*, por um lado, tomando como ponto de partida o interesse dos discentes em tecnologia e as próprias experiências leitoras e escritoras protagonizadas por eles para além dos muros da instituição escolar; por outro, objetivando a promoção de atividades que levem os alunos a alcançar sua emancipação enquanto leitores-escretores autônomos.

As *fanfictions*, como explica Vargas (2015), são ficções produzidas por fãs a partir de uma obra original, como livros, filmes ou séries de TV, em que o autor faz uso de elementos, personagens e situações de um universo já conhecido para desenvolver suas próprias ideias.

Assim, utiliza os espaços comuns à obra original, como os personagens e a trama e obedecem a regras estabelecidas nos *fandoms* (comunidade de fãs que compartilham interesse por determinada cultura), desenvolvendo práticas de coautoria não lucrativas.

A aproximação com as *fanfics* e o interesse por esse gênero digital como um recurso para o processo de ensino-aprendizagem surgiu em meio à observação de um grupo de alunos, que desenvolviam coletivamente a escrita de *fanfics* e divulgavam seus textos na rede. Essas experiências se passavam em ambientes extraescolares e não estavam, nesse momento, relacionadas com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

No entanto, a percepção de que, naquele espaço virtual, os alunos — que não se mostravam interessados em escrever textos na escola — passavam horas escrevendo, criando novas versões e olhares a partir da obra escolhida por eles, absortos nessa atividade pelo simples prazer, trocando ideias e comentários com os demais componentes do grupo sobre

leituras afins, construindo conjuntamente o texto da *fanfic*, trouxe a consideração de que essa manifestação da ciberliteratura poderia colaborar com a aprendizagem de leitura e de escrita no ambiente escolar de um modo extremamente rico e empoderador.

Nesse sentido, Vargas (2015, p. 15) confirma essa possibilidade ao afirmar que o autor de *fanfiction* “é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além do seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito”. A autora acrescenta ainda que a prática de letramento envolvendo *fanfictions* promove a melhora nas habilidades de leitura e de compreensão de textos.

Um outro aspecto positivo, apontado por Vargas (2015), é com relação à recepção desses textos por comentários recebidos a cada capítulo publicado, que fomenta nos autores a busca por aprimorar sua produção escrita, de modo que os autores desses textos “se esforçam para que sua escrita atinja um grau de desenvolvimento que lhes possibilite angariar mais leitores, em uma mobilização que não é comumente encontrada nas práticas de sala de aula” (VARGAS, 2015, p. 91).

Desenvolve-se uma atividade de participação social em uma comunidade discursiva, por meio da qual são criados textos literários formados a partir da hibridização da cultura popular com a literatura canônica, os quais trazem sua carga de subjetividade, sua relação com a narrativa originária e refletem as características do contexto no qual o autor está inserido, impactando, de alguma maneira, no meio social em que circulam.

No entanto, no espaço escolar atual, parece não haver lugar para essa literatura tida como subalterna e marginal produzida no ciberespaço. Esse apagamento da cultura extraescolar, na qual os alunos se inserem e realizam práticas de linguagem, posicionando-se criticamente frente aos textos e adotando para si um papel social consciente e ativo, acarreta na perda de um elemento extremamente fértil nas aulas de literatura, sobretudo na possibilidade de construir pontes entre os saberes discentes e aqueles que estão incluídos nos conteúdos escolares.

Assim, apontamos as *fanfictions* como um recurso pedagógico que possibilita aulas envolventes por se constituírem como críticas e produtivas no processo de leitura e de escrita e na apropriação dos textos. Portanto, busca-se compreender esse gênero digital, que emerge em meio à ciberliteratura, como forma de aproximar os conteúdos escolares às experiências virtuais vivenciadas pelos alunos, na tentativa de formar leitores competentes, ou seja, que não apenas decodifiquem o texto, mas compreendam suas múltiplas funções, atribuindo-lhe um sentido e relacionando-o com as experiências vividas, tornando-o um leitor emancipado.

Para atingir tal fim, traçamos como objetivo geral analisar a contribuição do uso das *fanfictions* como recurso pedagógico para uma prática de leitura e de escrita crítica e emancipatória e, como objetivos específicos, refletir sobre a contribuição do uso das *fanfics* na formação de autores-leitores críticos e criativos; e analisar as práticas de leitura e de escrita com o uso das *fanfictions* no ambiente escolar por meio de uma proposta de intervenção com uso das *fanfics* em aulas de Língua Portuguesa.

A relevância social e científica da temática se encontra em seu objetivo de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem que permita ao educando desenvolver sua criticidade e alcançar a emancipação, assim como na própria necessidade de encontrar metodologias que contribuam com a ruptura de um ensino apoiado em mera sistematização e reprodução acrítica de técnicas.

A perspectiva teórica da presente pesquisa parte inicialmente da correlação de dois conceitos, que, por sua relevância, constituem-se em suas categorias analíticas: o multiletramento e a emancipação.

O multiletramento, termo proposto pelo Grupo de Londres para abranger as mudanças relacionadas à influência das novas e emergentes tecnologias de comunicação nas práticas de letramento, evidenciando-se, dentre elas, a multimodalidade dos textos e as competências e habilidades mais complexas exigidas dos usuários frente ao fluxo de informações nas redes; e o crescente significado da diversidade cultural e linguística no mundo, da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas (ROJO, 2012, p.13).

Tal concepção coaduna-se com os interesses de uma perspectiva de emancipação como produto de uma educação emancipatória orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e comprometida com a causa universal da emancipação humana.

A emancipação, é retratada aqui sob o viés dos ensinamentos de Adorno (2003) no que diz respeito à imbricação necessária entre educação e transformação, defendendo-se, assim, a ideia de que, por meio da educação, é possível que os sujeitos desenvolvam a autonomia de pensamento como a capacidade de entendimento e compreensão sem a necessidade de direcionamento de terceiros.

É nessa correlação conceitual que propomos compreender as *fanfics* como um recurso para promoção do multiletramento e, conseqüentemente, como um caminho possível para desenvolver a criticidade e empoderamento dos discentes enquanto sujeitos cognoscentes e situados historicamente.

METODOLOGIA

Para construir uma fundamentação que possibilite a análise proposta, o caminho de pesquisa que se mostra mais adequado frente à ideia de provocar a transformação por meio da educação não nos parece ser outro, senão aquele calcado na teoria marxista, erigindo-a a suporte epistemológico.

Desse modo, nessa construção, o ontem e o hoje estarão relacionados em pleno diálogo, possibilitando a compreensão das nuances e desvelando as contradições que determinam e determinaram as práticas educacionais que hoje vigoram (GAMBOA, 2012, p. 168).

No que se refere à metodologia, de acordo com Gil (2008, p. 8), para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Por isso, torna-se primordial o cuidado na escolha do caminho metodológico da pesquisa, posto que se constitui numa parte fundamental para sua construção.

Quanto ao método de abordagem, esta pesquisa esteia-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, visando oferecer informações sobre o objeto de estudo e orientar a formulação de hipóteses.

Consoante Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa ocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos e de coleta de dados, o trabalho desenvolvido se configura como uma pesquisa bibliográfica, com levantamento bibliográfico para fundamentação teórica da pesquisa; e participante com a efetivação de uma intervenção pedagógica na área de leitura e produção textual por meio da inserção das *fanfics* no espaço escolar, a qual será melhor explicada no capítulo destinado à análise dos dados.

Segundo Gil (2004, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, a fim de se desenvolver um arcabouço teórico que subsidie a análise do objeto e embase a própria construção da pesquisa por meio da reflexão e diálogo crítico com os autores.

Quanto à pesquisa participante, Demo insere-a, para fins de sistematização, como uma pesquisa prática, isto é, ligada à “prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico” (DEMO, 2000, p. 21).

Há, na pesquisa participante, um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social. Brandão (1985, p. 11-13), ao analisar a pesquisa participante, afirma que ela surge “quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando comparte com pessoas reais momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano”.

Destaca-se como ponto central dessa metodologia a preocupação com o processo em si e não com o produto. A interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado torna-se essencial no processo em construção para a transformação, possibilitando uma fidedignidade à realidade empírica e à experiência dos sujeitos pesquisados.

Considerando essa contextualização, e após a devida aprovação por comitê de ética e anuência dos participantes quanto à participação na pesquisa e a divulgação dos seus resultados, propõe-se o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, em formato de uma sequência didática fundamentada em leituras e produções do gênero *fanfiction* a partir de obras escolhidas pelos alunos.

A delegação da escolha aos discentes justifica-se no pressuposto de que, para que a experiência de leitura e de produção escrita seja prazerosa e encontre maior eficácia, deve-se partir de algo com que o discente tenha proximidade ou predileção, de modo que isso permita o envolvimento com a história e eleve o seu grau de comprometimento.

As atividades foram desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual de João Pessoa, com 30 alunos voluntários de uma turma de 2º ano do Ensino Médio.

Quanto ao público escolhido ser específico da segunda série do Ensino Médio, deve-se à maturidade leitora esperada para o público da faixa etária regular dos alunos desse período, entre 15 e 17 anos, o que propicia a construção de atividades mais complexas do ponto de vista crítico e relacional; e, também, por não estarem ainda imersos no universo da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como os discentes da série posterior.

Ainda no que tange aos procedimentos, propomos o questionário enquanto técnica inicial de coleta de informações. No trajeto de desenvolvimento da pesquisa, a realização do questionário semiaberto teve como objetivo fazer um levantamento introdutório de informações entre os discentes sobre as suas percepções em relação ao processo formativo por eles vivenciado e acerca de suas próprias experiências com o ciberespaço e com a leitura e escrita. Assim, esse foi o instrumento utilizado como meio para uma primeira aproximação com todos os alunos participantes da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Para discutir acerca da emancipação e formação crítica nesta pesquisa, optou-se pela abordagem com base nos textos filosóficos de Adorno, para quem esses conceitos possuem grande relevância, sobretudo quando relacionados ao papel da educação.

Theodor Adorno (1903-1969), um dos fundadores da escola de Frankfurt no início do século XX, retrata a questão da emancipação enquanto um objetivo a ser alcançado por meio da educação. Consoante o filósofo, a construção de um sujeito racional e livre constitui condição precípua para a concretização de uma sociedade democrática. Desse modo, para o autor, o ousar pensar por si mesmo é um passo necessário para a possibilidade de autonomia do homem, e, conseqüentemente, a base para a construção de um ser humano emancipado.

Consoante Pucci (2010, p. 42), a educação defendida por Adorno no texto “Educação – para quê?” caracteriza-se como a produção de uma consciência verdadeira, o que enfatiza o papel político da educação e se contrapõe criticamente à condição social de mera adaptação e conformismo à situação vigente. Rejeita, desse modo, a ideia de concebê-la como um meio de mera transmissão de conhecimentos ou de modelagem dos sujeitos.

A educação, aponta ainda Adorno (2003, p. 143-144), “seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Assim, ele evidencia um outro viés da educação: o movimento de adaptação. Nessa perspectiva, a formação enquanto conformação à vida real constitui-se na tensão entre autonomia e adaptação, isto é, deve “dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar de submeter-se à realidade do mundo que o circunscreve; e, ao mesmo tempo, de submeter-se a esse mesmo mundo sem perder sua autonomia” (PUCCI, 2010, p. 44).

No entanto, não pode a educação limitar-se a produzir pessoas bem ajustadas, produzindo, a partir da capacitação técnica e intelectual, a adaptação dos indivíduos às engrenagens do mundo do trabalho, tão pouco corroborar a supressão da espontaneidade no esforço de fazer o indivíduo aceitar o que lhe é imposto.

Para Adorno, assumir essa postura levaria a uma semiformação, que é pior do que a ausência de educação escolar, tendo em vista que acaba formando pessoas fragmentadas pela unilateralidade de processos voltados à simples capacitação aos moldes totalitários da ideologia produtivista (RUFINO, 2014, p. 75-76).

Por isso, frente aos momentos de conformismo, cabe à educação muito mais a tarefa de fortalecer a resistência que a adaptação, despertando os indivíduos para a crítica dessa realidade e a inconformidade contra a manipulação e opressão.

No ensaio “Educação – para quê?”, Adorno ressalta a importância do ambiente cultural para que os indivíduos desenvolvam desde a infância a aptidão para constituir experiências que possam tornar-se significativas em sua vida; e da escola como um espaço significativo para a promoção dessas experiências.

Como aponta Pucci (2010, p. 46), para Adorno, “essa aptidão encontra-se intimamente vinculada à própria racionalidade, pois esta, em seu sentido mais profundo, não significa apenas a capacidade formal de pensar, mas também a capacidade de fazer experiências”. Conclui o filósofo, assim, que pensar é o mesmo que fazer experiências, conseqüentemente, educar para a experiência é o mesmo que educar para a emancipação (ADORNO, 2003, p. 151).

Adorno compreende a experiência como “um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade” (ADORNO, 2003, p. 24). Enquanto categoria, a experiência remete ao empirismo, por meio do contato com o objeto, e ao histórico. Remete ao processo formativo, em que o indivíduo se torna experiente através da elaboração do que acumula, dos resultados dos seus processos anteriores, e do próprio processo em curso (MAAR, 2003)

Com base nisso, deve-se reformular a educação e um dos caminhos apontados por Adorno é estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática educativa, possibilitando que os discentes possam perceber certo sentido na experiência do saber, o qual deve superar a mera utilidade técnica, expandindo-se ao mundo das relações humanas (RUFINO, 2014, p. 81).

Quando os sujeitos em escolarização conseguem relacionar os conteúdos curriculares à vida prática, adentram no universo efetivo da formação cultural, uma vez que a práxis possibilita aos alunos uma experiência mais ampla do saber, e favorece o engajamento crítico na realidade circundante.

Sob esse prisma,

a educação não pode ser uma mera acumulação do saber teórico em nível de um simples “esclarecimento da consciência”, mas partir disso para uma ação transformadora, pois refletida e autocriticada. A práxis pode ser vista então como uma ação-refletida, verdadeiro pressuposto emancipatório que se configura por uma razão autocriticada (TIBURI, 2003, p. 128-129).

Emancipar-se, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a aptidão de fazer experiência e de pensar são, para Adorno, objetivos fundamentais de uma educação crítica, formativa e capaz de contribuir para que o indivíduo transcenda em meio ao processo histórico.

É dentro dessa perspectiva, perpassada pelo viés ideológico de emancipação por meio da educação e, mais ainda, de uma educação potencializada pelo uso pedagógico dos recursos emergentes das novas tecnologias de comunicação e informação, que se destacam os estudos relacionados ao multiletramento.

Diante da inserção nas tecnologias digitais e de informação, os estudos envolvendo letramento passaram a ser direcionados para buscar novas propostas de ensino-aprendizagem que considerem os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2013, p. 8).

A abordagem por multiletramentos é uma integração de múltiplas formas de conhecimento, incluindo, sons, imagens, vídeos e combinações de formas em contextos digitais que apoiam a produção de resultados de aprendizagem eficazes à medida que os alunos são motivados a aprender através de atividades criativas conectadas à sua realidade cotidiana.

Segundo Rojo (2012), o *New London Group* (NLG) – que, em 1996, publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”) — sugeria incorporar à prática escolar a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas novas TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), de modo a formar cidadãos capazes de analisar e compreender a multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que os cercam, e de participar de forma ativa da esfera pública, haja vista que “uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64).

Assim, à luz da pedagogia de multiletramentos, para que os alunos alcancem melhores níveis de desenvolvimento, é imprescindível reconhecê-los como sujeitos autônomos, construtores de suas próprias experiências de aprendizado, em colaboração com outros e também com eles mesmos, tendo em vista que o conhecimento é cada vez mais criado de forma colaborativa.

Ademais, contrapondo-se à ideia de que o conhecimento prévio dos discentes, a sua cultura local e as suas subjetividades devam ser ignorados pela escola, o Grupo de Nova Londres propõe que “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo,

fornecendo acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (NEW LONDON GROUP, 1996, p.72).

Cope e Kalantzis (2000) apontam que a Pedagogia dos Multiletramentos aborda a relação sinérgica entre sociedade e aprendizagem com base na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. O conhecimento humano, assim, é compreendido como elemento indissociável dos contextos sociais, culturais e materiais e desenvolve-se como parte de um processo de interações colaborativas com outros indivíduos de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade.

Como defende Lima (2013, p. 46),

a Pedagogia dos Multiletramentos permite aos estudantes alcançarem os objetivos de não apenas aprenderem a reconhecer e trabalhar com os letramentos, ou seja, acessarem linguagens diversas em novos ambientes de trabalho e da comunidade, em geral, mas, também e principalmente, fomentar o engajamento crítico necessário para o *design* de futuros sociais, com o alcance de sucesso através do uso adequado da linguagem.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos tem por escopo promover experiências educativas que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da capacidade de construir sentidos, despertando-lhes a sensibilidade para as multiplicidades que compõem as manifestações de linguagem, as diferenças, as mudanças e as inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

Para que seja possível atingir tal desiderato, Rojo (2012) enfatiza que a proposta da pedagogia de multiletramentos baliza-se em quatro princípios básicos para o desenvolvimento do aluno no espaço escolar: formar um usuário funcional, criador de sentidos, analista e crítico, e transformador. “Nesta perspectiva, os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os *designers* ativos do futuro social” (JEWITT, 2008, p. 245).

A fim de concretizar uma pedagogia de multiletramentos, Cope e Kalantzis (2000) defendem que ela consiste em uma complexa integração de quatro fatores ou movimentos: a prática situada (*situated practice*), a instrução explícita ou aberta (*overt instruction*), o enquadramento crítico (*critical framing*) e a prática transformada (*transformed practice*). É importante ressaltar que esses fatores estão simultaneamente interagindo, não havendo hierarquia ou estágios de ocorrência entre elas.

Cope e Kalantzis (2000) defendem que os alunos precisam perceber que o que aprendem será útil para algo de interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas.

É nessa perspectiva que é retratada a Prática Situada, que consiste na parte da pedagogia constituída pela imersão na experiência por meio de práticas significativas baseadas em suas origens e na simulação de situações que podem ser encontradas nos espaços de vivência cotidiana. O ponto central na Prática Situada é a busca da compreensão crítica, identificada como conhecimento consciente.

Na Instrução Explícita, o foco é a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos. Trabalham-se as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem.

No Enquadramento Crítico, os alunos terão a oportunidade de realizar a interpretação crítica do contexto social e cultural do que estão estudando. O objetivo é ajudar os discentes a enquadrar seu crescente domínio na prática, seu controle e sua compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social (SILVA, 2016, p. 14).

Por fim, a Prática Transformada consistiria no resultado da transferência e na recriação de sentidos consolidados por meio da transposição e/ou intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, uma nova prática, em que a teoria se torna uma prática refletida, fundada nos objetivos e valores dos alunos, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada.

Desse modo, para favorecer os multiletramentos em sala de aula, a escola deve abandonar as práticas que se restringem a uma educação transmissiva e incorporar o repertório de mundo do aluno no tratamento dos objetos de ensino, enriquecendo esse patrimônio cultural e cognitivo, influenciando estratégias pedagógicas em que eles sejam desafiados a conectar as experiências do mundo real aos seus contextos de sala de aula e a desenvolver sua autonomia de pensamento frente a essas práticas.

Essa abordagem deve ser aplicada de maneira a privilegiar as práticas de uso da linguagem que esse estudante realiza em seu cotidiano, assim como as experiências que vivencia quanto a esse uso da linguagem no ciberespaço, promovendo, em sala de aula, a reflexão acerca delas, de modo a assegurar que a aprendizagem seja significativa para os discentes, conectada aos seus interesses e entendimentos sobre o mundo. O ensino crítico e reflexivo, responsivo e orientado para o futuro é um elo essencial nesse processo.

Aliado à inserção nas novas TDICs nos processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva de multiletramentos, o ensino de língua materna por meio de gêneros discursivos, estimulado e defendido por diversos pesquisadores, pode consistir em um valioso recurso para a prática textual no ambiente escolar.

O ensino fundamentado em gêneros discursivos, consoante indica a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é fundamental para a construção de um aprendizado eficaz, uma vez que possibilita ao aluno o reconhecimento da língua falada e escrita como um conjunto de variedades empregadas de acordo com o contexto discursivo. Além disso, propicia ao aluno a construção de uma visão crítica acerca do uso da língua.

No ciberespaço, que materializa na tela um espaço diferenciado para escrita e para leitura, as práticas e eventos de multiletramento são mediadas por um conjunto específico de gêneros discursivos, os gêneros digitais, que instigam o sujeito a lançar mão de novos processos cognitivos ajustáveis à dinâmica de interação desse espaço.

Como aponta Lima (2013, p. 55), os gêneros digitais

são a forma de agir e interagir e seu reconhecimento exige a compreensão das práticas de letramentos existentes em seu processo de execução e, por conta disso também, os gêneros digitais solicitam de nós um letramento multimidiático a fim de que possamos interagir e interferir na construção dos seus significados quando nos encontramos em situações por eles solicitadas.

Com base nessa perspectiva, foi eleito para este estudo o gênero digital *fanfics*, por consistir em uma prática de acentuada potencialidade para o desenvolvimento do letramento crítico e da escrita criativa no âmbito escolar.

Pode-se compreender as *fanfictions* – ou simplesmente *fanfics*, ou ainda *fics* –, como ficções produzidas por fãs, conforme indica a tradução literal do termo, a partir de uma obra original: livros, filmes, séries de TV, desenhos animados ou revistas em quadrinhos (VARGAS, 2015, p. 13). Utiliza os espaços comuns à obra original, como os personagens e a trama e obedecem a regras estabelecidas nos *fandoms* (comunidade de fãs que compartilham interesse por determinada cultura), desenvolvendo práticas de coautoria não lucrativas.

De certa forma, por meio das *fanfictions*, o leitor/coautor procura preencher, com base em sua bagagem pessoal, as lacunas deixadas pelos autores das histórias originais. Vargas (2015, p. 15) pontua que o autor de *fanfiction* “é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além do seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito”.

Nessas narrativas, os fãs escritores mobilizam os bens culturais adquiridos ao longo de suas leituras e recriam o espaço ficcional, modificando o objeto no qual se inspiram. Rejeitam, assim, a ideia da existência de uma única versão para as obras que apreciam, refutam as verdades vinculadas aos personagens e produzem novas perspectivas em meio a uma construção coletiva.

Por meio das *fanfictions*, aliam-se as tecnologias de comunicação em rede e a cultura de fãs, fornecendo aos jovens um suporte para desenvolverem suas habilidades de uso da língua, permeando práticas de leitura e de escrita. Durante esse processo, os sujeitos envolvidos também desenvolvem uma identidade on-line como escritores populares e multiletrados, passando de mero consumidor passivo da cultura de massa para a condição de possuir um papel ativo de grande relevância nesta relação de cultura participativa e engajada.

As regras estabelecidas nas comunidades ficcionais para que alguém possa ser um escritor de *fanfics* são rígidas e assumidas com seriedade pelos sujeitos sociais que as compõem. Por isso, os autores desses textos “se esforçam para que sua escrita atinja um grau de desenvolvimento que lhes possibilite angariar mais leitores, em uma mobilização que não é comumente encontrada nas práticas de sala de aula” (VARGAS, 2015, p. 91).

Os autores mantêm uma relação direta com o seu público, interagindo com eles através das ferramentas disponibilizadas pelos suportes de visualização, que permitem ao leitor deixar o seu comentário, suas críticas ou seus elogios acerca da narrativa.

Essa interação traz um caráter colaborativo para os textos produtivos, considerando que, muitas vezes, as narrativas são alteradas ou aperfeiçoadas mediante algum comentário realizado pelos leitores.

Para Black (2006), os websites de compartilhamento on-line evidenciam-se, devido a essa interatividade, como espaços em que o aspecto processual da escrita se faz presente, na medida em que a interação social explícita entre os sujeitos ocorre em cada capítulo publicado, possibilitando a reescrita destes, bem como (re)formulações dialógicas em relação à história na escrita dos próximos capítulos. Por isso, a autora reitera que o aspecto processual obtido por meio dessas interações é tão ou mais relevante que o produto finalizado (BLACK, 2006).

Outro recurso que merece destaque são os *beta-readers* (leitor beta), nome dado aos escritores de *fanfics* que já possuem certa experiência na escrita e que se voluntariam para revisar, sem ônus, as *fanfics* antes de sua publicação, face à dificuldade que os *ficwriters* podem enfrentar no processo de escrita, por, muitas vezes, serem jovens que ainda estão em formação escolar (entre 13 e 17 anos), ou por serem iniciantes nessas práticas e se sentirem

inseguros em relação às suas habilidades de escrita, sobretudo por temerem ser hostilizados pela qualidade de escrita dos textos.

Além dos *beta-readers*, os sites depositários de *fanfics*, a exemplo do Spiritfanfiction e Nyah!Fanfiction, oferecem ainda dicas de português como suporte para *ficwriters* iniciantes, com a finalidade de auxiliar os escritores no aprimoramento da escrita e produção de textos, fato que ajuda os escritores a aprenderem a norma culta pela necessidade advinda do uso efetivo da língua.

Desse modo, a atuação dos grupos que desenvolvem e se engajam na produção e veiculação de conteúdo nessas plataformas digitais oferecem um direcionamento para a construção do texto ao sugerir aos autores a estrutura e um padrão básicos textuais, tais como dicas ortográficas, gramaticais e estilísticas que são disponibilizadas com a finalidade de auxiliar na melhoria da escrita antes da publicação da *fanfiction*.

Essas ferramentas criam um ambiente em que a aprendizagem acerca das regras de escrita ocorre como parte de necessidades implícitas e explícitas que surgem na atividade prazerosa de escrita, afastando-se da transmissão desconectada de infundáveis regras ortográficas e gramaticais que apresentam pouca ou nenhuma conexão direta com sua prática linguística cotidiana.

O *fandom*, nessa estrutura que se compõe dentro dos suportes de visualização, e nas demais redes sociais, torna-se valoroso para o *ficwriters* (escritores de *fanfics*), haja vista que, nele, o conhecimento é construído de forma colaborativa. Os fãs mais experientes auxiliam o aprimoramento dos que estão adentrando nesse universo, ajudando-os a desenvolver suas habilidades; e aqueles potenciais leitores que forem alcançados pelo texto produzido irão elogiá-lo, oferecer críticas para melhorias e, muitas vezes, incentivá-los a continuar.

Assim, desenvolve-se uma atividade de participação social em uma comunidade discursiva, por meio da qual são criados textos literários formados a partir da hibridização da cultura popular com a literatura canônica, os quais trazem sua carga de subjetividade, sua relação com a narrativa originária e refletem as características do contexto no qual o autor está inserido, impactando de alguma maneira no meio social.

É diante dessa significatividade da imersão no universo literário, que cabe aos docentes apresentar experiências que permitam ao aluno desvelar esse mundo, a perceber-se como um ser perpassado por olhares sobre si e sobre o outro, e, com as ferramentas oferecidas por meio das *fanfictions*, levá-los a ler e expressar o mundo por si mesmos, a desenvolver sua autonomia, criticidade e criatividade.

Ao inserir esta prática em sala de aula, os alunos podem refletir acerca dos elementos das narrativas originais de modo a compreendê-las e se apropriarem dela para a criação de novas histórias, adicionando suas vozes às vozes dos autores e refletindo acerca do contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Frente a isso, as *fanfictions* podem ser consideradas um gênero discursivo, existente em meios virtuais, adequado a um ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva de multiletramentos, voltada para a construção de experiências leitoras e escritoras que ajudem no desenvolvimento crítico dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver sua autonomia de pensamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento das atividades, foram considerados os fatores para concretização da pedagogia de multiletramentos propostos por Rojo e Moura (2012) e Cope e Kalantzis (2009), por esta considerar a vida social e os sujeitos inseridos nas sociedades culturalmente diversificadas e em constante mudança. A proposta envolve, portanto, os fatores: Prática situada, Instrução explícita, Enquadramento crítico e Prática transformada.

O projeto foi organizado em quatro unidades — apresentação teórica do gênero, primeiro contato com a *fanfic*, imersão no universo da *fanfic*, produção de *fanfics* — totalizando 25 (vinte) aulas, que ocorriam paralelamente às aulas regulares da disciplina, representando, aproximadamente, 20% da carga horária total de aulas de Língua Portuguesa ministradas nesse mesmo período. Cada unidade possuía objetivos específicos a serem alcançados durante seu desdobramento.

As unidades foram organizadas conforme a seguinte estrutura:

Apresentação Teórica do Gênero	Primeiro Contato com a <i>Fanfic</i>	Imersão no Universo da <i>Fanfic</i>	Produção da <i>Fanfic</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e interação • Aplicação do questionário • Aulas dialogadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição de filme • Debate • Leitura de <i>fanfic</i> relacionada ao filme • Debate • Atividade de escrita • Revisão de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de <i>fanfics</i> escolhidas pelos alunos • Socialização • Debate dirigido 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha da obra original inspiradora • Apresentação dos alunos acerca da obra • Projeto de escrita em grupo • Desenvolvimento efetivo da escrita • Publicação/cmpartilhamento • Debate após escrita

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As *fanfics* produzidas pelos alunos foram publicadas em um blog produzido por eles no site Wix.com, sob o endereço <https://fanficsnaescola.wixsite.com/fanficsnaescola>, no qual eles puderam acessar os textos produzidos pelos outros participantes e registrar os comentários acerca deles.

Com a realização da pesquisa participante e dos textos produzidos pelos alunos durante a sua ocorrência, pôde-se acompanhar a evolução do interesse e do comprometimento dos discentes na realização das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. A ação pedagógica desenvolvida permitiu redimensionar as práticas de leitura e de produção de escrita no âmbito escolar e possibilitou que os sujeitos conseguissem, em sua maioria, apropriar-se criticamente das informações trabalhadas, transformando-as, de modo colaborativo e compartilhado, em conhecimento, em práticas transformadas.

Durante as aulas em que ocorreu a inserção das práticas de leitura e de escrita por meio das *fanfictions*, foi observado um grande dinamismo criativo entre os alunos, que se mostraram, inclusive, mais participativos nos diálogos em sala de aula, abrindo, assim, mais espaços para reflexões, questionamentos e ressignificações dos textos lidos e produzidos.

A vivência coletiva dessas práticas de leitura e de escrita no espaço escolar estimulou os alunos a produzirem textos voluntariamente, sobretudo movidos pela ideia de que eles possuíam leitores que não estavam restritos ao papel do professor. Leitores esses que se mostravam instigados em ler os textos publicados e que atuavam em coautoria quando sugeriam aprimoramentos ou faziam críticas construtivas por meio dos comentários.

Na análise dos dados, pôde-se verificar a recorrência de três categorias empíricas suscitadas durante o confronto entre a pesquisa teórica e a pesquisa participante, a qual possibilitou o movimento de construção de processos de aprendizagem voltados para a vivência do aluno e para a ressignificação de suas práticas: apropriação, autoria e autonomia de pensamento.

Tais categorias decorrem de uma fonte comum: a prática transformada, que representa se de fato o discente se apropriou do conhecimento previsto; se conseguiu aplicar esse conhecimento a outro contexto ou situação, utilizando da criatividade e autoria; e se foi além da prática inicial e das instruções recebidas de modo a mostrar-se crítico e comprovar uma autonomia de pensamento.

Durante a realização da pesquisa participante, buscou-se levar os alunos a reconstruírem as narrativas de modo a configurar uma autoria alicerçada no olhar que esse discente lança sobre a sua realidade, sobre a imbricação que compõe a sua identidade frente à diversidade de linguagem e de culturas que se mostra latente nos meios midiáticos,

direcionando-se, assim, para a concretização da prática transformada defendida pelo NLG (1996).

De modo geral, pode-se perceber que ocorreu a apropriação quanto à narrativa original (obra escolhida pelos alunos como inspiração), que foi transformada e aplicada em novos contextos de significação; e quanto aos elementos característicos do gênero *fanfics*, haja vista que os alunos produziram textos adequados à situação comunicacional solicitada.

Os alunos, em sua maioria, desenvolveram práticas autorais, utilizando criatividade na criação de textos com narrativas autônomas e subsistentes, que transcenderam os elementos presentes na obra original; e demonstraram, sobretudo nos debates realizados durante a intervenção, o desenvolvimento da criticidade diante dos textos lidos e produzidos, assim como a reflexão frequente entre o conhecimento apreendido por meio da leitura literária e a sua subsunção à realidade social.

No entanto, essa mostrou-se como uma prática que precisa ocorrer de modo reiterado para que a reflexão e a criticidade se transforme em um posicionamento natural por parte dos discentes frente aos diversos fatos da vida social, de modo que consigam enxergar toda a carga ideológica que reside dentro dos inúmeros discursos que perpassam os vários textos que lemos todos os dias.

Um fato relevante a ser considerado é que os participantes puderam ocupar distintos papéis no período de execução da proposta pedagógica: autores, leitores, avaliadores e revisores dos textos. Quanto a essa última competência, evidenciou-se uma necessidade de maior aprimoramento, o que é compreensível considerando-se o tempo relativamente curto em que foi desenvolvida a pesquisa participante e a necessidade de maior contato com a plataforma no que se refere à norma culta da língua para que possa haver uma efetiva apropriação desses conhecimentos.

Quanto à terceira categoria empírica, a autonomia na escolha das obras é o primeiro ponto que ganha destaque na análise, considerando que o poder de escolha, além de permitir que o aluno utilizasse algo que o instigasse à prática social de uso da leitura e da produção escrita, retirou a imagem do professor como centro das decisões quanto aos textos que deviam ou não ser lidos e estudados no ambiente escolar.

Ademais, na análise das narrativas e da interação durante as aulas, constatou-se que o próprio gênero digital utilizado mostrava-se como um recurso para dar voz aos alunos, que se apropriaram da voz do autor para externar suas ideologias e vivências, dialogando com as narrativas e transformando-as de algum modo.

A atividade em que a autonomia de pensamento foi mais amplamente observada, no entanto, foi a realização dos debates. Embora tímidos na exposição de ideias a princípio, os debates tornaram-se cada vez mais produtivos, à medida que os alunos realizavam as pesquisas, liam os textos e traziam à tona seus conhecimentos de vida e de mundo, sua cultura e suas leituras.

Os alunos posicionaram-se, argumentaram quando confrontados em seu ponto de vista e ampliaram os significados das narrativas lidas em debates de temas comuns ao contexto social que compartilhavam.

No entanto, evidenciamos que, como enfatiza Adorno (2003), essa deve ser uma prática cotidiana no ambiente escolar, a fim de que os alunos desenvolvam o posicionamento contestador, crítico e consciente frente não apenas aos textos, mas também aos contextos que exijam o exercício do pensamento crítico e autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa desenvolvida, e das problemáticas evidenciadas, acreditamos que, inicialmente, o espaço da sala de aula e o currículo pedagógico devem estar comprometidos com as experiências e os discursos dos alunos, que são fortemente definidos pela diversidade cultural e linguística e pelas práticas advindas dessa diversidade.

Sendo assim, a escola deve promover multiletramentos, no sentido de ampliar o contato do aluno tanto com a diversidade cultural de produção e circulação dos textos, quanto com a diversidade de linguagens que os constituem, imbricando as diversas modalidades de letramentos às práticas advindas do uso da tecnologia.

Ao assumir-se essa perspectiva, percebe-se que pequenas iniciativas pedagógicas, como a de conectar a escola aos espaços virtuais de práticas de leitura e de produção de textos numa abordagem de multiletramentos, podem apresentar um significativo potencial de transformação das práticas que não mais encontram lugar frente ao papel de uma educação que se pretenda emancipadora.

Mediante a análise dos textos produzidos e das experiências vivenciadas na pesquisa participante, pode-se afirmar que ocorreu contribuição das *fanfics* na apropriação dos conhecimentos trabalhados e na prática de leitura crítica e de escrita criativa, contribuindo, desse modo, com o desenvolvimento da autonomia dos discentes, à medida em que eles passaram a ser mais ativos e participativos no processo de aprendizagem.

Isso posto, concluímos que o gênero *fanfic* representou, por sua adequabilidade tanto para a abordagem de conhecimentos literários, quanto de leitura crítica e de produção textual criativa, ser um recurso pedagógico de extrema relevância e produtividade na aprendizagem de leitura crítica e de escrita criativa, ao incentivar novas formas de ler e de escrever, de transitar pelo ciberespaço e de aproveitar as possibilidades ilimitáveis da hipermídia, ao mesmo tempo em que se conecta com elementos da vida cotidiana dos alunos, o que justifica a ampliação atual de publicações de pesquisas em torno da relação entre esse gênero e o ensino.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. [versão digital]

BLACK, Rebecca W. Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. **E-Learning**, Volume 3, número 2, 2006. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/elea.2006.3.2.170>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_Ensino_Medio_embaixa_site.pdf>. Acesso em 09 jun 2019.

COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: M. R. Hawkins (Ed.). **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732x07310586>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**, 2013. 293f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2013.

MAAR, W. L. À guisa de introdução. Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard Educational Review**, v. 1, 1996, p. 60-92. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinar” a escola. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013, 2. ed., p. 221- 235.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje. In: In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 42-55.

ROJO, Roxane Helena R. (Org). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUFINO, Emmanoel de A. Sobre educação, práxis e transcendência em Adorno: caminhos para uma formação humana integral. In: Avelino Aldo de Lima Neto; Luís Lucas Dantas da Silva; Maria Betânia do Nascimento Santiago. (Org.). **Filosofia, Educação e Subjetividades: interfaces (im)pertinentes**. 1.ed. Recife: Editora UFPE, 2014, v. 1, p. 71-90.

SILVA, T. R. B. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. **Revista Letras** (UFSM/ON-LINE), v. 26, p. 11-23, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/25319/14659>>. Acesso em 28 dez. 2018.

TIBURI, Marcia. **Uma outra história da razão e outros ensaios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

VARGAS, M.L.B. **O fenômeno Fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. (Livro digital). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.