

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**MINERAÇÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS*: PROCESSOS
DESENCADEADORES DE OPORTUNIDADES DE LETRAMENTO NO
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS

Porto Alegre, abril de 2013

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS

**MINERAÇÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS*: PROCESSOS
DESENCADEADORES DE OPORTUNIDADES DE LETRAMENTO NO
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Orientador

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui

Coorientadora

Profa. Dra. Eunice Polonia

Porto Alegre, abril de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretora do CINTED: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Coordenadora do PPGIE: Profa. Maria Cristina Villanova Biazus

CIP - Catalogação na Publicação

Barcellos, Patrícia da Silva Campelo Costa
Mineração textual e produção de fanfictions:
processos desencadeadores de oportunidades de
letramento no ensino de língua estrangeira / Patrícia
da Silva Campelo Costa Barcellos. -- 2013.
190 f.

Orientador: Eliseo Berni Reategui
Coorientadora: Eunice Polonia

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Centro de Estudos
Interdisciplinares em Novas Tecnologias na
Educação, Programa de Pós- Graduação em
Informática na Educação, Porto Alegre, BR- RS,
2013.

1. Mineração de texto. 2. Fanfiction. 3.
Letramento em língua estrangeira. I. Reategui, Eliseo
Berni, orient. II. Polonia, Eunice, coorient. III.
Título.

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS

**MINERAÇÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS*: PROCESSOS
DESENCADEADORES DE OPORTUNIDADES DE LETRAMENTO NO
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Aprovada em 29 de abril de 2013.

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui – Orientador

Profa. Dra. Eunice Polonia – Coorientadora

Profa. Dra. Daniela Norci Schroeder - UFRGS

Profa. Dra. Maria Cristina Villanova Biazus - UFRGS

Profa. Dra. Milene Selbach Silveira – PUC/RS

*Aos três amores da minha vida. Aos meus pais,
Nice e Campelo, os quais se empenharam imensamente
para a minha formação. Ao Logan, companheiro
espiritual e amoroso de todas as horas.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese está vinculada a todas as experiências acadêmicas por que passei com pessoas especiais e competentes que compartilharam seus conhecimentos. Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui, o qual confiou em mim e me guiou nos anos de doutorado, dedicando-se com atenção e competência em minha orientação. Também agradeço a minha coorientadora, Prof. Dra. Eunice Polonia, por me introduzir ao mundo de interfaces entre a Informática na Educação e a Linguística Aplicada e pelo acompanhamento dedicado nos últimos anos.

Agradecimentos ainda....

À prof. Dra. Marília dos Santos Lima, uma madrinha que oportunizou o início de meu percurso acadêmico e segue comigo em minhas trajetórias profissionais e pessoais.

À prof. Dra. Rebecca Black por ter me recepcionado de maneira tão carinhosa durante meu período de bolsa sanduíche na Califórnia e por contribuir significativamente com esta tese.

À banca composta para avaliar esta tese, formada pelas professoras Dr^a Daniela Norci Schroeder, Dr^a Maria Cristina Villanova Biazus e Dr^a Milene Selbach Silveira, por se disporem a ler e contribuir com o trabalho.

Ao PPGIE, por permitir mais uma etapa de minha formação em um programa de pós-graduação de excelência acadêmica.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão das bolsas de Doutorado e de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Finalmente, à UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) por oferecer novamente oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo investigar como o letramento em língua estrangeira (LE) pode ser apoiado pelo uso de um recurso digital passível de auxiliar os processos de leitura e produção textual. Assim, a presente pesquisa baseia-se nos estudos de Feldman e Sanger (2006) acerca da mineração de textos e nas pesquisas de Black (2007, 2009) sobre a incorporação de um gênero textual característico da internet (*fanfiction*) na aprendizagem de línguas. Através da utilização de um recurso de mineração de texto (Sobek), a partir do qual ocorre a extração dos termos mais recorrentes em um texto, os participantes deste estudo criaram narrativas, em meio digital. Os doze alunos participantes da pesquisa utilizaram a ferramenta Sobek como mediadora da produção de histórias conhecidas como *fanfictions*, nas quais novas tramas são criadas a partir de elementos culturais já reconhecidos na mídia. Os informantes eram seis graduandos em Letras e seis alunos de um curso de extensão, ambos os grupos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na tarefa proposta, cada aprendiz leu uma *fanfiction* de sua escolha, publicada na web, e utilizou a ferramenta de mineração para formar grafos com os termos mais recorrentes da história. Durante tal processo, o aluno tinha oportunidade de fazer associações entre as expressões do texto, de modo a formar, na ferramenta Sobek, uma imagem em rede (grafo) que representasse termos recorrentes nesse gênero textual (tais como o uso de tempos verbais no passado e adjetivos para caracterizar personagens e contexto). Posteriormente, esse grafo foi repassado a um colega, que assim iniciou seu processo de composição com base nessa imagem representativa do texto. A partir da análise dos dados, observou-se que a utilização da ferramenta digital deu suporte à produção textual em LE, e sua subsequente prática de letramento, visto que os autores se apoiaram no recurso de mineração para criar suas narrativas *fanfiction*.

Palavras-chave: Mineração de texto, *Fanfiction*, Letramento em língua estrangeira.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims at investigating how literacy in a foreign language (FL) may be supported by the use of a digital resource which can help the processes of reading and writing. Thus, the present research is based on studies by Feldman and Sanger (2006) about text mining, and on research by Black (2007, 2009) about the incorporation of a textual genre characteristic of the Internet (fanfiction) in language learning. Through the use of a text mining resource (Sobek), which promotes the extraction of frequent terms present in a text, the participants of this study created narratives, in digital media. The twelve students who participated in the research used the tool Sobek to mediate the production of stories known as fanfictions, in which new plots are created from cultural elements already recognized in the media. The participants were six undergraduate students of Languages and six students who were part of an extension course, both groups at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). In the proposed task, each student read a fanfiction of his/her choice, which was published on a website, and used the mining tool to develop graphs with the recurrent terms found in the story. During this process, the student had the opportunity to make associations between expressions from the text, using the software Sobek, so as to form an image (graph) that represented terms used in this textual genre (such as the use of verbal tenses in the past and adjectives to describe characters and context). Later, this graph was forwarded to a peer, who then began his/her writing process based on this picture originated from a text. From the data analysis, it was observed that the use of a digital tool supported the text production in the FL, and its following practice of literacy, as the authors relied on the mining resource to create their fanfictions.

Keywords: Text mining, Fanfiction, Foreign language literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tela inicial da ferramenta Sobek_____	63
Figura 2. Tela inicial da ferramenta Sobek (aba <i>Text</i>) _____	64
Figura 3. Aba <i>Concept Base</i> da ferramenta Sobek_____	65
Figura 4. Exemplo de grafo gerado a partir do processo de mineração _____	66
Figura 5. Grafo baseado em uma <i>fanfiction</i> sobre o filme <i>Avatar</i> _____	67
Figura 6. Grafo baseado em uma <i>fanfiction</i> sobre o seriado <i>The Vampire Diaries</i> ____	69
Figura 7. Apresentação do módulo 2 do curso a distância _____	97
Figura 8. Objetivos do módulo 2 do curso a distância _____	97
Figura 9. Aulas do módulo 2 sobre <i>fanfiction</i> e mineração textual _____	98
Figura 10. Grafo editado por Fátima, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre a série <i>Friends</i> _	106
Figura 11. Grafo editado por Laís, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o livro <i>The 13 ½ Lives of Captain Bluebear</i> _____	113
Figura 12. Grafo editado por Vinícius, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o desenho <i>The Flintstones</i> _____	116
Figura 13. Grafo editado por Otávio, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o seriado <i>Two and a half men</i> _____	117
Figura 14. Grafo editado por Ângelo, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o mangá <i>Air Gear</i> 120	
Figura 15. Grafo editado por Ângelo, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o mangá <i>Air Gear</i> (versão 2) _____	120
Figura 16. Grafo editado por Inês, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o desenho <i>The Simpsons</i> _____	124
Figura 17. Módulo 2 no Moodle_____	133
Figura 18. Fórum no Moodle _____	133
Figura 19. Grafo editado por Marcos, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o livro <i>The importance of being earnest</i> _____	134

Figura 20. Grafo editado por Taís, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o seriado <i>Dexter</i>	135
Figura 21. Grafo editado por Jair, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre <i>Harry Potter</i>	136
Figura 22. Grafo editado por Isabel, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o seriado <i>Bones</i>	137
Figura 23. Grafo editado por Nara, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre personagens da <i>Disney</i>	138
Figura 24. Grafo editado por Laila, relativo a uma <i>fanfiction</i> sobre o filme <i>Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain</i>	139
Figura 25. Questionamento sobre as percepções	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Exemplos de categorias de <i>fanfictions</i> _____	46
Quadro 2. Exemplos de ferramentas de mineração textual _____	60
Quadro 3. Súmula e objetivos da disciplina Inglês III _____	96
Quadro 4. Cronograma de aulas referentes à temática <i>fanfiction</i> _____	96
Quadro 5. Parte das instruções direcionadas ao grupo de extensão _____	101
Quadro 6. Parte II das instruções direcionadas ao grupo de extensão _____	102
Quadro 7. Parte das ações tomadas pela aluna Fátima ao criar o grafo _____	108
Quadro 8. Continuação das ações tomadas pela aluna Fátima ao criar o grafo _____	110
Quadro 9. Ações tomadas pela aluna Laís ao criar a <i>fanfiction</i> _____	111
Quadro 10. Ações tomadas pela aluna Laís ao criar o grafo _____	112
Quadro 11. Ações tomadas pela aluna Fátima ao criar a <i>fanfiction</i> _____	114
Quadro 12. Ações tomadas pelo aluno Vinícius ao criar o grafo _____	115
Quadro 13. Ações tomadas pelo aluno Vinícius ao criar a <i>fanfiction</i> _____	118
Quadro 14. Ações tomadas pelo aluno Ângelo ao criar o grafo _____	119
Quadro 15. Ações tomadas pela aluna Inês ao criar a <i>fanfiction</i> _____	121
Quadro 16. Ações tomadas pela aluna Inês ao criar o grafo _____	122
Quadro 17. Ações tomadas pelo aluno Ângelo ao criar a <i>fanfiction</i> _____	124
Quadro 18. Respostas à questão 1 do questionário _____	127
Quadro 19. Respostas à questão 2 do questionário _____	128
Quadro 20. Respostas à questão 3 do questionário _____	129
Quadro 21. Respostas à questão 4 do questionário _____	130
Quadro 22. Respostas à questão 5 do questionário _____	131
Quadro 23. Percepções sobre a tarefa _____	141

LISTA DE SIGLAS

CGU – Conteúdo Gerado pelo Usuário

EAD – Ensino/Educação a Distância

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Contextualização	19
1.2	Questões que guiam esta pesquisa	21
2	LETRAMENTO E TECNOLOGIA	24
2.1	Do Texto aos Hipertextos digitais	26
2.2	Os Novos Letramentos	34
3	O GÊNERO TEXTUAL <i>FANFICTION</i>	40
3.1	O mundo autoral criado pelo escritor-fã	42
3.2	Aprendizagem de LE a partir de <i>fanfiction</i>	50
4	A TECNOLOGIA MEDIANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL	54
4.1	Suporte visual na aprendizagem	54
4.1.1	Organizadores gráficos como mediadores	57
4.2	Ferramentas de mineração textual	59
4.2.1	Ferramenta Sobek	61
4.3	Uma abordagem de produção textual com base na mineração	68
4.3.1	Produção a partir de tarefas	72
5	PROCESSOS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM LE	75
5.1	Leitura em LE	75
5.1.1	Leitura na rede	77
5.2	Produção escrita em LE	79
5.2.1	Produção textual através de dispositivos digitais	81
6	INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM	86
6.1	Interação em ambiente digital	86
6.2	Aprendizagem de línguas mediada pelo computador	88
6.3	Colaboração e prática social em LE	91

7	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	95
7.1	Participantes e contexto	95
7.2	Procedimentos	98
7.3	Indicadores de análise	103
8	GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE	105
8.1	Descrição e interpretação dos dados – Primeiro Grupo	105
8.1.1	Percepções dos participantes quanto às experiências – Primeiro Grupo	126
8.2	Descrição e interpretação dos dados – Segundo Grupo	133
8.2.1	Percepções dos participantes quanto às experiências – Segundo Grupo	140
9	CONCLUSÃO	146
9.1	Considerações Finais	146
9.2	Limitações deste estudo e novos desdobramentos	148
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
	APÊNDICES	169
	ANEXOS	174
	TRABALHOS RELACIONADOS À TESE	189

1 INTRODUÇÃO

Ferramentas digitais que podem ser eficazes no processo de desenvolvimento do letramento em língua estrangeira (LE) têm a possibilidade de atuar como recursos mediadores¹ para tarefas pedagógicas². Em relação a esse campo de confluência, vários estudiosos estabeleceram relações entre a tecnologia, a linguagem e o letramento (KERN; WARSCHAUER, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; WARSCHAUER, 2001;). Dessa maneira, é importante que os professores atuantes nessas áreas convergentes façam uso de recursos eletrônicos de modo significativo, a fim de criar tarefas que possam englobar processos de letramento no aprendizado de LE. Na presente pesquisa, o letramento é considerado um processo através do qual a aprendizagem de línguas pode ocorrer baseada no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita socialmente significativas (BARTON; HAMILTON, 2000). Tendo como ponto de partida a leitura e a análise do gênero textual *fanfiction*³ (história publicada na internet, produzida por fãs de símbolos da mídia, representados por filmes e seriados, por exemplo), o processo de letramento em uma LE é examinado, sob o prisma da interrelação entre a tecnologia e a aprendizagem de línguas. Desse modo, é tecida uma discussão sobre os processos cognitivos e sociais relacionados ao letramento em LE, apoiados pelo meio digital.

Assim, este trabalho visa apresentar uma pesquisa que investiga como uma ferramenta de mineração de texto pode auxiliar nos processos de leitura e escrita de *fanfictions* em LE, de modo a fomentar práticas de letramento. Tal ferramenta opera fazendo a identificação automática de termos relevantes e seus relacionamentos em um texto. Dessa maneira, observa-se como o ambiente digital pode ser um instrumento de apoio ao processo de aprendizagem através de uma tarefa na qual a ferramenta de mineração de texto é mediadora da produção escrita. Para tanto, foi investigado como os participantes da pesquisa lidam com o processo de criação de narrativas *fanfiction*,

¹ Em relação à *mediação*, Vygotsky (1978) defende que o desenvolvimento humano é mediado por meios culturalmente construídos, tais como ferramentas. Desse modo, as ferramentas (a linguagem e as tecnologias, por exemplo) podem ser mediadoras de aprendizagem.

² A *tarefa* aqui é vista sob o ponto de vista da aprendizagem em LE, conforme a definição de Nunan (1989), segundo a qual a tarefa é um trabalho em sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua alvo, enquanto a atenção dos alunos é voltada principalmente ao significado e não às estruturas linguísticas.

³ Algumas variações do termo *fanfiction* são as seguintes: *fan fiction*, *ficcie*, *fanfic*.

usando a ferramenta de mineração. Observou-se, então, como o dispositivo digital de mineração pode sustentar a produção desse texto, caracterizado por ser um gênero textual típico da web.

Uma questão que ainda necessitava ser pesquisada é em que medida certas ferramentas, tal como o dispositivo proposto neste estudo, podem auxiliar no processo de letramento, de modo que gêneros textuais autênticos do meio online (neste caso, *fanfiction*) possam ser produzidos. Assim, este trabalho pretende promover práticas de letramento em língua estrangeira focadas nos estágios de leitura e escrita através dos seguintes meios: a) envolvimento do aprendiz em uma tarefa pedagógica a partir da criação de um gênero textual tipicamente online b) apoio à produção escrita através do uso de uma ferramenta de mineração que pode amparar o aluno na criação de um novo gênero textual.

Para os fins desta pesquisa, a leitura é promovida através do contato com websites sobre *fanfictions*, em uma fase anterior àquela na qual os alunos examinam esses textos como modelos para a criação de novas narrativas. Ao analisar as *fanfictions*, os alunos são capazes de usar um dispositivo de mineração que pode ajudar o leitor a identificar padrões linguísticos que são recorrentes em *fanfictions*, assim como em tipos textuais narrativos, tais como o uso de tempos verbais no presente ou no passado simples, adjetivos descritores de personagens e espaço e advérbios de lugar e de tempo. Dessa maneira, os alunos têm a oportunidade de realizar um exame da estrutura textual antes de iniciar a criação de um novo texto.

Ao produzir o gênero textual enfatizado neste trabalho, os autores/ fãs baseiam suas criações em histórias pré-existentes, enquanto modificam e acrescentam elementos à sinopse original, incluindo, por exemplo, novas relações entre os personagens (Black, 2007). Assim, espera-se explorar o processo de letramento em LE por meio de observação da leitura e escrita de *fanfictions* por indivíduos que possam encarar essa prática como um momento de produção textual significativa.

Desse modo, pretende-se com este trabalho investigar um ciclo de criação de textos, a partir do qual os alunos cooperam no seu processo de elaboração de narrativas, partindo da leitura e exame de *fanfictions* que servem como modelo para a criação posterior de novos textos. Nesse circuito de tarefas que promovam a leitura e a produção, insere-se o objetivo deste trabalho, que tem como escopo analisar a promoção de letramento em ambiente digital, a partir de um fenômeno social da internet – a escrita

e compartilhamento de *fanfictions* – ancorado na utilização de uma ferramenta de mineração de texto.

1.1 Contextualização

Além do foco no letramento, este trabalho é baseado em alguns pilares de interesse: (a) pesquisas anteriores sobre mineração textual (CROMPTON, 2012; HIPPIER; RENTZMANN, 2006; LIDDY, 2000; McARTHUR; SCHENKER, 2003); (b) investigações sobre o uso da ferramenta de mineração textual Sobek como apoio na avaliação de textos (MACEDO, 2010; MACEDO et al, 2009; MACEDO; BEHAR; REATEGUI, 2011); (c) estudos de Black (2006, 2007, 2009), relativos à incorporação do gênero *fanfiction* como propulsor no processo de aprendizagem de línguas. Quanto a esse gênero, Black (2009) define *fanfiction* como uma escrita em que as histórias são baseadas em personagens e sinopses já existentes na mídia e na cultura popular. De acordo com a autora, ao criar *fanfictions*, os fãs estendem as tramas e criam novas possibilidades narrativas entre os personagens de várias mídias.

A partir dos estudos mencionados acima, procuramos neste trabalho discutir a proposta de uma experiência que utilize um recurso digital como mediador na produção textual em LE. Para tanto, foram conduzidas gerações de dados com seis graduandos em Letras e seis participantes de um curso de extensão, ambos os grupos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os quais utilizaram a ferramenta de mineração de textos Sobek, capaz de extrair termos recorrentes de um texto. No trabalho aqui proposto, essa ferramenta atua como um vetor de mediação, de modo que o aluno examine textos-modelos que possam auxiliar posteriormente sua própria produção escrita.

Durante as gerações de dados, os participantes criaram narrativas e assim usaram a ferramenta de mineração textual para mediar sua produção de *fanfictions*. Na tarefa proposta, cada aluno lia uma *fanfiction* de sua escolha, publicada online, e usava a ferramenta de mineração para produzir gráficos com termos lexicais recorrentes na história lida. Durante esse processo, o aluno teve oportunidade de formular associações entre expressões do texto, de modo a gerar, através do uso do recurso de mineração, uma imagem gráfica que representasse termos recorrentes que podem representar esse

gênero específico. Posteriormente, esse gráfico foi repassado para um de seus colegas, que assim iniciou um processo de composição com base na imagem criada sobre o texto inicial. A partir da análise dessa experiência, podemos construir a hipótese de que o uso da ferramenta digital de mineração (vinculada à proposta de tarefa) facilita o processo de letramento em língua estrangeira, o qual inclui os focos na leitura e na escrita. Tal hipótese pode ser delineada, visto que os aprendizes contaram com o recurso de mineração como uma ferramenta mediadora para criar suas narrativas *fanfiction*.

Tendo como um dos propósitos a publicação dos textos realizados pelos alunos em ambiente digital para que haja interlocução real com leitores de *fanfiction*, é investigado de que modo a referida ferramenta digital, juntamente com a incorporação de um gênero típico da internet, contribui para a participação em práticas de letramento em LE. Busca-se, então, colaborar para uma análise acerca do processo de construção textual em meio eletrônico.

Procura-se neste projeto observar, quando da utilização do dispositivo de mineração de texto Sobek como recurso mediador de produção textual escrita em LE, de que modo o ambiente digital pode apoiar a aprendizagem através de tarefas calcadas na tecnologia. Nessa pesquisa, o letramento é visto como um processo pelo qual a aprendizagem em língua estrangeira pode ocorrer a partir de práticas de leitura e produção textual socialmente significativas, a partir das quais os autores e leitores de um texto têm oportunidade de compartilhar a criação escrita. Tendo como ponto de partida a leitura, análise e posterior produção de um gênero textual característico da internet (*fanfiction*), através da utilização da ferramenta mencionada anteriormente, é observado o processo de letramento em LE decorrente de tarefas mediadas pela tecnologia na aprendizagem de língua.

As tarefas de leitura (a partir de websites de *fanfiction*), análise de textos-modelos (através da ferramenta Sobek), assim como a produção de *fanfictions* a serem publicadas online, podem formar um ciclo de criação de textos, a partir do qual os alunos baseiam seu processo de elaboração de narrativas em recursos digitais. Nesse circuito de tarefas que promovam a leitura e a produção, insere-se a temática deste trabalho, que pretende analisar a promoção de letramento em ambiente digital.

1.2 Questões que guiam esta pesquisa

Particularmente, procura-se examinar nesta pesquisa um processo que englobe etapas sustentadoras da produção do gênero *fanfiction*. Com essa análise, o escopo é investigar de que modo a ferramenta digital de aprendizagem, juntamente com a proposta de tarefa sugerida, podem contribuir para o letramento em LE.

Ainda há muito campo em aberto para os estudos na área de letramento em LE (SCHLATTER, 2009), pois a maioria das pesquisas ainda é focalizada na língua materna (L1). Além disso, ainda são necessários mais trabalhos que integrem as áreas de Linguística Aplicada e Informática na Educação (COSTA, 2008; POLONIA, 2003; VETROMILLE-CASTRO, 2007). Desse modo, esta pesquisa tenta agregar essas diversas áreas, de maneira a examinar como a tecnologia educacional, a partir da proposta de tarefas envolvendo *fanfiction* em ferramentas digitais, auxilia no processo de letramento. Esta tese tem como parte de seu embasamento as seguintes fontes: (a) pesquisas que contemplam o letramento em LE (BUZATO, 2001; BUZATO, 2007; MOITA LOPES, 2005); (b) investigações sobre o uso de hipertextos no processo de aprendizagem (BRAGA, 2004; GOMES, 2010; PERFETTI, 1996); (c) estudos que investigam o uso de ferramentas de mineração de texto na produção e avaliação textual (KLEMANN, 2011; MACEDO, 2010; MACEDO et al, 2009; REATEGUI; KLEMANN; FINCO, 2012); (d) trabalhos sobre o papel das *fanfictions* na potencialização da aprendizagem (BLACK, 2007, 2009; PUGH, 2005).

Partindo desses pontos centrais, a proposta aqui contempla, nas pesquisas sobre meios digitais de aprendizagem, a incorporação do conceito de letramento em LE a partir da manipulação de *fanfictions*, incluindo para tal processo uma ferramenta digital que propicie um processo significativo de produção textual.

Diante desse cenário, este estudo propõe a seguinte questão de pesquisa:

- De que modo um ciclo que envolva leitura, mineração textual, análise e produção de *fanfictions* pode ser conduzido em ambiente digital, de maneira a apoiar o letramento em LE com foco na leitura e produção textual?

Da questão central originam-se algumas questões secundárias:

- a) Como tarefas suportadas em ferramentas digitais, que envolvam a manipulação do gênero *fanfiction*, podem auxiliar na produção textual em meio eletrônico?
- b) Como o processo de letramento, a partir do uso da tecnologia, pode ser fomentado na aprendizagem de LE?
- c) De que modo uma ferramenta de mineração textual pode se tornar um veículo mediador de aprendizagem nas aulas de LE?

Com base nas questões acima, são traçados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar de que maneira o letramento em LE pode ser fomentado através de um processo cíclico de leitura e produção de *fanfictions*, sustentado por um ferramenta de mineração textual.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver uma metodologia de aplicação de tarefas em ambiente digital que contemple o letramento a partir do gênero digital *fanfiction*;
- Oportunizar uma reflexão acerca da influência do meio digital no processo de letramento em LE.

Dessa maneira, com o intuito de contemplar temas relevantes à presente pesquisa, esta tese está composta de oito seções, além desta *Introdução*. No capítulo 2, *Letramento e tecnologia*, é discutida a imbricação entre letramento e tecnologia, a partir da evolução do texto impresso ao hipertexto digital, com ênfase na teoria de Novos Letramentos. Na sequência, no capítulo *O gênero textual fanfiction*, são traçadas as características inerentes ao gênero *fanfiction* e a aplicação desse texto em contextos de ensino e aprendizagem de LE. Na seção seguinte, *A tecnologia mediando a produção textual*, é discutido como o suporte visual auxilia a aprendizagem, enfatizando os organizadores gráficos. Também são apresentadas algumas ferramentas de mineração

textual (dentre elas o recurso Sobek), e o trabalho baseado em tarefas é abordado. Em seguida, no capítulo 5, *Processos de leitura e produção textual em LE*, a leitura e a escrita são delineadas sob o prisma dos estudos em LE. No capítulo 6, *Interação na aprendizagem*, são discutidas perspectivas teóricas sobre o processo interacional na aprendizagem, dando ênfase aos princípios socioculturais. Em seguida, no capítulo 7, *Perspectiva Metodológica*, são descritos participantes, contexto, procedimentos e indicadores de análise desta pesquisa. Adiante, no capítulo 8, *Geração de dados e análise*, são analisados os dados de pesquisa relativos às ações, produções e percepções dos participantes. Finalmente, a *Conclusão* abarca as limitações deste estudo, novos desdobramentos quanto a ideias de pesquisas e considerações finais.

2 LETRAMENTO E TECNOLOGIA

Pode-se observar que alguns pesquisadores brasileiros já se preocupam em aliar as noções de letramento e o uso de tecnologias (BUZATO, 2001; BUZATO, 2007; SOARES, 2002), abarcando, desse modo, o foco em *novos letramentos*. Assim, esta pesquisa espera agregar a área de tecnologia educacional aos estudos em Linguística Aplicada, buscando criar interfaces multidisciplinares entre esses domínios.

Quanto à literacia⁴, é possível observar que ocorrem processos de novos letramentos quando novos gêneros textuais são introduzidos na vida corrente em sociedade. Por sua vez, letramento não envolve apenas leitura e escrita, visto que é considerado um processo significativo de prática social do indivíduo, a partir do qual ele pode atuar em contextos interacionais de produção (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). De acordo com Scribner e Cole (1981), a prática social se refere a modos socialmente desenvolvidos e padronizados de usar tecnologia e conhecimento na execução de tarefas. Desse modo, o letramento envolveria a aplicação de habilidades tais como a leitura e a escrita em contextos específicos de uso para propósitos específicos. Similarmente, para Street (2001), práticas de letramentos seriam modos específicos de ler, escrever e refletir sobre esses processos em contextos de uso específicos. Nessa mesma linha, conforme Gee, Hull e Lankshear (1996), para ler e escrever textos específicos, é necessária uma imersão nas práticas sociais em que participantes não apenas leem, mas também portam certas atitudes e valores em relação a essas produções, de modo a interagir socialmente com e a partir desses textos. Seria, assim, impossível descontextualizar a noção de letramento das práticas sociais inerentes a essa experiência.

Para Tfouni (1995, p. 20), “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. No entanto, além desse sistema escrito, observamos que os novos letramentos são permeados por material online a partir do qual o leitor utiliza outros conhecimentos que não se limitam à leitura tradicional em papel. Conforme Soares (2002, p. 146), há “novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica”. Os indivíduos na rede estão constantemente

⁴ No presente estudo, os termos *letramento* e *literacia* são utilizados de modo intercambiável.

interagindo através de programas de mensagem instantâneas, criando e postando material midiático, escrevendo e comentando em blogs, por exemplo.

Desse modo, partimos para uma perspectiva sociocultural de letramento, visto que sob esse viés os processos de leitura e escrita somente podem ser compreendidos nos contextos de prática social, cultural, política e histórica dos quais fazem parte (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Assim, para este trabalho seguimos o conceito de Soares (2002, p.145), segundo o qual letramento é

o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação

A noção de letramento em LE deste projeto também se relaciona à ideia de letramento digital, a partir da qual os interagentes no ambiente midiático fazem uso social de sua construção de conhecimento, a partir de meios digitais. Conforme Warschauer (2006), o uso da tecnologia deve estar vinculado aos potenciais de desenvolvimento de uma comunidade. Por isso, para ele é essencial que recursos físicos, digitais, humanos e sociais sejam levados em conta, de modo a compor um sistema funcional de partilha de conhecimentos. Conforme o autor (2006, p. 21), “a exclusão digital caracteriza-se não apenas pelo acesso físico a computadores e à conectividade, mas também a recursos adicionais, que permitem que as pessoas utilizem a tecnologia de modo satisfatório”. Em relação ao letramento digital, Warschauer (2006, p. 55) o caracteriza como um processo no qual o indivíduo, além de ter conexão à internet, tem “habilidades e entendimento para utilizar o computador e a internet de modo socialmente válido”. Desse modo, observamos a importância de um processo de aprendizagem baseado no letramento em LE que abarque também uma preocupação com as potencialidades do letramento digital. Neste estudo, tal prática de letramento em LE é fomentada a partir da leitura e escrita do gênero textual *fanfiction* com o intermédio de uma ferramenta digital. Desse modo, espera-se que os alunos tenham oportunidade de produzirem esse gênero (dentre outros) em contextos reais de uso, de modo a aumentar suas práticas de letramento em um mundo altamente digitalizado.

2.1 Do texto aos Hipertextos Digitais

O trabalho de Costa Val (2004) tece um apanhado do histórico e dos autores que se empenharam em conceitualizar o termo *texto*. Conforme a autora, a partir de estudos linguísticos que se aproximaram da semiótica e dos estudos discursivos, pode-se chegar a uma definição de texto que o caracteriza como qualquer produção desenvolvida durante uma situação de interlocução. Desse modo, os textos não teriam um sentido em si mesmo, visto que para fazerem sentido deveriam estar contextualizados em determinada situação, partilhada por interlocutores específicos. Assim, a pesquisadora é bem clara ao afirmar que os sentidos não estão aninhados no texto, já que esses são produzidos pelos interlocutores a cada interação, em cada oportunidade que se faz o texto a partir do uso da língua. Também para Koch (2002, p.17), “o sentido de um texto é [...] construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação”, de modo que não haja uma imanência de sentido advinda do próprio texto. Assim, um texto é criado não somente por seu autor, mas também pelo leitor, o qual dá um formato ao que é lido.

Conforme Orlandi (1998, p. 8), “o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua histórias” e “tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente”. Assim, podemos pensar como a questão da leitura é relativa, visto que o texto é considerado 'legível' de acordo com as experiências prévias do leitor. Leituras diferentes e o contato entre diversos textos, que provocam *insights* de intertextualidades no leitor, estão relacionados com o não-dito textual e com diferentes leituras. Ainda de acordo com Orlandi (1998, p. 9), “é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade”. Por isso, a historicidade do leitor é pré-requisito para diversas leituras, de maneira que não podemos enxergar o texto como uma estrutura transparente, carregada de apenas uma significação. Essa questão da legibilidade relaciona-se também ao fato de considerarmos um texto bem escrito ou não, visto que a produção e a legibilidade são determinadas pelo histórico do participante, em relação a suas experiências prévias de escrita e leitura.

Costa Val (2004), quando menciona a produção de textos, enfatiza o conceito de *textualidade*, o qual embarcaria o grupo de elementos que caracterizam um texto, de modo a levá-lo a um patamar muito além de uma simples gama de palavras. Desse

modo, a *textualidade* seria um princípio “que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem um conjunto de fatores capazes de *textualizar* essas produções” (COSTA VAL, 2004, p.3). Assim, na formação da textualidade haveria sete fatores constitutivos, conforme a lista a seguir: (a) *coerência* (b) *coesão* (c) *intencionalidade* (d) *aceitabilidade* (e) *situacionalidade* (f) *informatividade* e (e) *intertextualidade*. Para considerarmos um texto coerente, podemos observá-lo a partir da habilidade de interpretação que temos, e nesse processo o avaliamos como compatível ou não com nossos conhecimentos relativos à interpretação. No trabalho de desenvolvimento da coerência textual, a partir de um processo de produção de sentidos, notamos que essa construção se dá entre interlocutores que pertencem a um mesmo grupo da sociedade. Dessa maneira, “a coerência é co-construída pelos interlocutores e depende da co-construção da *coesão*, da *situacionalidade*, da *intencionalidade*, da *aceitabilidade*, da *informatividade*, da *intertextualidade*” (COSTA VAL, 2004, p.6). Quanto ao segundo aspecto da lista, a *coesão* é considerada como um elemento que forma um todo compreensível de um texto; a *intencionalidade*, conforme o próprio nome, está relacionada às intenções do autor; e a *aceitabilidade* refere-se a como um texto é aceito por determinados interlocutores. Por sua vez, a *situacionalidade* mostra uma adequação do texto à determinada situação, e a *informatividade* é relativa ao nível de novidade que o interlocutor atribui a um texto. Finalmente, a *intertextualidade* seria a cadeia de textos que é subjacente a um específico texto. Em relação a esse aspecto, para Orlandi (1998, p.11) “os sentidos que podem ser lidos [...] em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos.” Desse modo, a historicidade do leitor e do autor também definem a intertextualidade e a instauração de sentidos que ocorrem em determinado texto. Por isso, não é possível falarmos de textos fechados e transparentes, visto que há possibilidade de leituras polissêmicas, carregando distintas significações a um mesmo texto, conforme as diferentes leituras.

Esses fatores (ou princípios) fariam parte do conhecimento textual dos interlocutores, de modo que em suas produções correntes há uma tentativa de aplicá-los nos seus textos e encontrá-los nos textos produzidos por outros. Isso apenas é possível quando se pensa em situações concretas de produção, nas quais há um uso significativo da língua partilhado por determinados indivíduos em uma dada situação. Assim, cada

texto pode ser textualizado de maneiras diversas segundo seus interlocutores e seu contexto, de modo que diversas interpretações são passíveis de surgir. Por isso a importância de se avaliar cada fator de textualidade a partir da situação de interlocução em que o texto é produzido. Para os alunos, por exemplo, é essencial que esteja claro quando, onde, para que e por que determinado texto foi ou será produzido. Desse modo, é necessário trabalhar com os gêneros textuais, a partir dos quais a ideia de texto ganha um contexto significativo de produção.

Conforme Costa Val (1999, p.3), o texto deve ser pensado “não como a sequência ou a soma dos significados localizados, mas como um todo estruturado, cuja significação, cuja coerência, se faz no plano global”. Ao observamos o histórico da conceituação de *texto*, vemos uma ampliação que objetiva abarcar a pragmática, de modo que o valor do contexto seja essencial. Inclusive Costa Val (2002) menciona a noção de gramática do texto e no texto, que envolveria justamente o agrupamento de conhecimentos dos interlocutores, a fim de que para eles seja possível interagir através da língua, produzindo textos. Essa ideia se aproximaria aos estudos de Bakhtin (1986), que justamente procuram enfatizar o valor da interação, do dialogismo, das múltiplas vozes, de modo que o processo de produção de sentidos de um texto se daria, de fato, a partir da troca entre interlocutores.

Desenvolvendo o conceito mencionado no início desta seção, Costa Val (2004, p.113) define texto “como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Tal conceito é relevante por considerar a língua uma possibilidade de mediação a partir da qual se age socialmente. Assim, desse ponto de vista, podemos ver o texto não apenas como um produto escrito e estático, mas podemos relacioná-lo ao conceito de gênero textual, a partir do qual há essencialmente uma necessidade de interlocução. Conforme Marcuschi (2002, p. 4), os gêneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas”. De acordo com o autor, os gêneros textuais se configuram em formas (escritas ou orais) que são histórica e socialmente situadas. Desse modo, não há como desvincular a produção e a veiculação de um texto ao processo de interação que se estabelece entre os interlocutores. Assim, o gênero textual é pensado a partir dos elementos que o compõem, de modo a caracterizá-lo como constituído significativamente a partir do uso

social. Por isso não é suficiente a classificação de texto em apenas *tipos textuais*, visto que nessa categorização o caráter social não está inserido.

Ao refletir sobre os processos de leitura e produção, é importante lembrar que os textos englobam linguagens escrita, oral e visual, dentre outras. Desse modo, o processo de atribuir sentidos a um texto, além de já ser essa uma noção ampla, visto que esse não é apenas um processo de decodificação e interpretação de informações, hoje também engloba linguagens midiáticas. Desse modo, observa-se a evolução do texto para o hipertexto digital, no qual múltiplas linguagens estão cingidas. Há, então, uma necessidade de se pensar a multimodalidade do hipertexto, a qual ultrapassa as barreiras do texto impresso. Inclusive os *websites* são multimodais, justamente por empregarem múltiplos sistemas de representação que ultrapassam os limites da língua escrita. Os sites baseados em *fandom*⁵, por exemplo, podem ser claras amostras de espaços nos quais elementos culturais, históricos e semióticos convergem e são redefinidos sob a perspectiva dos fãs (BLACK, 2008). Isso vai ao encontro de Jenkins (2006), o qual afirma que na cultura popular de hoje mídia e tecnologias (digitais e não digitais) convergem. Conforme Silver (1997), essas seriam as modalidades ditas *híbridas* ou *multimodais*, as quais podem incluir, por exemplo, imagens, textos, gráficos, vídeos, sons e animações. É justamente a *era da mídia convergente*, a qual se caracteriza por produção, participação, formação fluida de grupo e complexidade cognitiva, social e linguística, todas essas propriedades incorporadas na cultura popular contemporânea (GEE, 2012).

Ribeiro (2005) contribui para uma reflexão sobre as noções que temos de hipertexto na web, discorrendo sobre o percurso do termo desde os meios impressos até o advento da internet. Segundo a autora, sempre houve espaços passíveis de leitura hipertextual, mesmo em qualquer texto impresso, tais como lacunas para a nota do autor, nota do editor e os ‘espaços virgens’ deixados para que o leitor também se pronuncie. Desse modo, em seu trabalho é defendido o argumento de que a leitura não linear, que caracteriza o hipertexto, existia já mesmo na modalidade impressa.

Também é incluído em sua pesquisa o conceito de *atenção flutuante* de Lévy (1993), segundo o qual os indivíduos estariam, por exemplo, acostumados a ler textos religiosos de maneira hipertextual, visto que cada um escolhe em que ordem percorrer o

⁵ O *fandom* reflete um interesse comum a partir do qual uma comunidade de fãs se estrutura.

texto, de acordo com seus interesses. Similarmente, Lévy (1993, p.90) também assinala que

A simples persistência de textos durante várias gerações de leitores já constitui um agenciamento produtivo extraordinário. Uma rede potencialmente infinita de comentários, de debates [...] Transmitido de uma geração a outra, o manuscrito parece secretar espontaneamente seu hipertexto.

No entanto, essa conceituação de hipertexto parece um tanto limitada quando pensamos nos hipertextos que hoje encontramos na web, já que esses não são meras transposições de textos impressos para o meio digital. Por exemplo, para Filatro (2007, p.18) o hipertextual envolve não somente “a disposição espacial de [...] telas sobrepostas e interligadas, mas também a ampliação do conceito de texto para além dos signos escritos, incluindo sons, imagens, movimentos e símbolos”. Por outro lado, Ribeiro (2005) considera a hipertextualidade no ambiente digital apenas uma “reconfiguração das práticas de leitura a um novo suporte” (p.128). Entretanto, como é possível considerar o hipertexto digital apenas uma reconfiguração quando múltiplas modalidades estão em jogo nesse meio?

Ainda segundo Ribeiro (2005, p.127) “considera-se que o leitor de hipertextos impressos [...] não tem tanto problemas ao se deparar com hipertextos digitais [...], caso o leitor esteja disposto em relação a suas expectativas sobre a máquina e a internet”. Observamos, todavia, que gerações de assíduos leitores de materiais impressos não necessariamente têm facilidade em lidar com a descontinuidade dos textos que se sobrepõem no meio digital. O hipertexto da web não se limita a ser apenas uma escolha de qual trecho se pretende ler. Há tantas modalidades e diferenciações no layout que um leitor iniciante nesse meio virtual provavelmente se sente um tanto deslocado.

Na educação mediada por tecnologia, a interatividade de ferramentas online pode gerar a atenção por parte do aprendiz, visto que, em especial a geração de nativos (PRENSKY, 2001), a qual nasceu incorporada na cibercultura, é muito conectada a meios digitais. Tendo em vista que participantes assíduos da web, assim como os nativos digitais, tendem a ser usuários proficientes de sistemas semióticos múltiplos (HULL; SCHULTZ, 2001), os processos de letramento baseados na tecnologia digital vão além dos padrões lineares e sequenciais de um texto escrito e impresso. Nesse sentido, Ramal (2003, p.6) parece criar uma definição interessante de hipertexto ao

considerá-lo “sem início, sem margens, nem mesmo fim, sem percurso estabelecido por antecipação, cada texto termina com a abertura para outras mensagens, para outros *links*.” Ocorre, assim, um foco nos hipertextos digitais, os quais podem ser lidos sem uma ordem exata, uma vez que os links disponíveis na tela oferecem ao autor autonomia para que ele possa criar seu processo de leitura individualizado.

Para Lévy (1999, p.56) o hipertexto seria “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. Desse modo, conforme afirmado anteriormente, ele pode ser lido de maneiras múltiplas, visto que os links disponíveis no texto da tela dão ao leitor uma autonomia para criar seu próprio caminho de leitura, sem que haja uma ordem. Em conformidade com essa visão, Gomes (2010) também considera o hipertexto um meio estabelecido através de links, que tomam uma forma descentralizada, possibilitando, assim, uma leitura não-linear, na qual há uma noção diferenciada de continuidade temática. Por isso, para Rouet e Levonen (1996), o hipertexto é organizado em uma rede não-sequencial (ao contrário de materiais impressos), a partir da qual a progressão é controlada pelo indivíduo, que tem controle quanto aos seus trajetos de leitura. De acordo com Lévy (1993), o hipertexto teria seis princípios fundamentais: (a) *de metamorfose*, visto que há sempre uma construção e renegociação de sentidos com os indivíduos envolvidos no hipertexto; (b) *de heterogeneidade*, pois os nós que compõem o hipertexto são heterogêneos, tais como as multimídias representadas por sons, palavras, imagens, etc; (c) *de multiplicidade*, visto que o hipertexto é “*fractal*, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede” (LÉVY, 1993, p.26); (d) *de exterioridade*, pois a composição da rede do hipertexto depende de um exterior indeterminado, de acordo com as ligações realizadas pelos indivíduos ou conexões com outras redes; (e) *de topologia*, visto que no hipertexto “tudo funciona por proximidade, por vizinhança” (p.26) entre os links que estabelecem a construção dessa rede; (f) *de mobilidade dos centros*, pois a rede não é centralizada, e suas ramificações podem ser priorizadas ou não de acordo, por exemplo, com a leitura de um indivíduo.

Já para Koch (2005, p.64), são características do hipertexto os seguintes aspectos: (a) a não-linearidade (também considerada essencial pelos autores focalizados neste trabalho); (b) a volatilidade, em razão da natureza inconstante do ambiente virtual; (c) a espacialidade topográfica, devido ao espaço de escrita na web, no qual não limites definidos; (d) a fragmentariedade, pois não há um “centro imanente” que regule

o texto; (e) a multimediosidade, por conter múltiplas linguagens diferenciadas, que vão além da palavra escrita; (f) a interatividade, em razão da relação do leitor com diversos autores; (g) a iteratividade, que seria relativa à essência polifônica e intertextual do hipertexto; (h) a descentração, devido à movimentação de tópicos de um texto, distanciando-se do centro. Destarte, a partir das características apresentadas por esses autores, nota-se que as peculiaridades sobre o hipertexto podem atingir um consenso quanto à ideia de um texto fluido, o qual se configura como uma evolução do texto impresso. Ribeiro (2011, p.68) ainda vai além, assinalando que “o hipertexto hoje é também criado e (re)inventado pelos próprios usuários da rede, que manipulam hipertextos à sua maneira.”

Conforme Gomes (2010), o hipertexto “sendo um ‘texto múltiplo’, possibilita o acesso a inúmeros textos através dos links” (p. 36). Além disso, para o autor, o hipertexto contém uma característica essencial – a combinação de diversas modalidades que não podem ser incluídas no texto impresso. Desse modo, um hipertexto digital se caracteriza por ser multimodal justamente por dispor de variados modos de representação, tais como as modalidades linguística, sonora e visual. Para Ribeiro (2005, p.126), na internet as “tecnologias se somam a um rol de práticas de leitura e escrita, são híbridas em sua natureza e origem, já que são, ao menos em parte, familiares ao leitor [...]”. De fato, nossa bagagem como leitores de textos impressos pode auxiliar nosso processo de leitura do hipertexto digital. Parece, contudo, ingênua uma visão que credita o mesmo valor de familiaridade à leitura hipertextual impressa e à leitura hipertextual digital e multifacetada. Há uma ampliação do conceito quando se pensa em hipertextos, visto que a riqueza das modalidades no meio eletrônico inclui formas de expressão relacionadas não apenas a textos escritos, mas também a recursos sonoros e visuais, dentre outros, os quais garantem dinamismo ao ambiente.

Ao lidar com o processo de criação de tarefas a partir de hipertextos multimodais, o professor tem que lidar com o que Gomes (2010) chama de *complexidade multi-semiótica*. Em relação a esse aspecto do meio eletrônico, essa complexidade estaria relacionada ao caráter multimodal do hipertexto, relativo a “um novo olhar sobre os cada vez mais tênues limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do layout, do desenho do documento, etc” (GOMES, 2010, p. 96). Desse modo, pelo fato de haver nesses hipertextos uma conexão entre imagem, língua e som (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996), os professores parecem ter de levar em

consideração esse forte aspecto multimodal. Rojo (2009), inclusive, enfatiza a relevância dos letramentos multissemióticos, especialmente nas aulas de língua, devido ao montante de textos advindos da web.

Conforme os estudos da semiótica (FONTANILLE, 2005), os textos digitais seriam sincréticos. O plano da expressão do texto seria um pressuposto para uma experiência semiótica, a qual seria “uma configuração heterogênea que comporta todos os elementos necessários à produção e à interpretação da significação” (DUARTE, 2005, p. 12). Segundo esse autor, nos processos de significação seriam levados em conta os seguintes níveis: (a) os signos ou figuras; (b) os textos; (c) os objetos; (d) as cenas e práticas; (e) as estratégias e formas de vida. Haveria, então, uma discussão mais ampla de práticas e não mais de textos apenas. Além disso, os textos seriam inseparáveis do *entorno* em que estão inseridos, o qual lhes “confere eficácia enunciativa e pragmática” (FONTANILLE, 2005, p.19). Desse modo, o hipertexto se configuraria como um elemento multissemiótico, por abarcar níveis de significação até então desconhecidos no texto apenas escrito.

Como observamos nas referências mencionadas anteriormente, a ideia de hipertexto é abordada por diferentes áreas do conhecimento, justamente de acordo com a visão transdisciplinar que se tem desse conceito. Todas essas conceituações se relacionam à era da informação, na qual temos de lidar com um fluxo grande de textos em que a profusão de hiperlinks é massiva. Em Gomes (2010) temos um pesquisador da Linguística Aplicada cuja pesquisa procura observar a influência da multimodalidade no hipertexto. Já as conceituações de Lévy (1993, 1998) provêm da Filosofia e de seu interesse pela *inteligência coletiva* na web. Por sua vez Rouet e Lenoven (1996) são originalmente pesquisadores da área de Psicologia e também trabalham com educação (especialmente com foco na cognição) e novas tecnologias.

Em sua definição de hipertexto, Fachinetto (2005) afirma que: “Como o nome já diz, *hiper* significa posição superior, intensidade ou excesso. [...] oferece algo mais, uma vez que se pratica em um suporte dinâmico como o computador.” Já Coscarelli (2006) salienta que “hipertexto é, *grosso modo*, um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos”. De maneira semelhante, dando ênfase ao papel do dispositivo tecnológico, para Snyder (1998), o hipertexto é um meio exclusivamente eletrônico, dotado de uma rede formada por links entre palavras, informações e

diferentes modalidades. Ademais, conforme Gomes (2010), há uma forte relevância da modalidade visual em material eletrônico, que pode se dar devido às seguintes razões: (a) em alguns contextos, as imagens podem ser mais esclarecedoras que apenas o texto escrito; (b) pode haver uma melhor construção de sentido a partir da combinação das modalidades escrita e visual; (c) as imagens podem fornecer um maior impacto emocional. Desse modo, em uma sociedade na qual o poder da imagem e o ambiente da internet parecem estar conectados de modo inseparável, o contato com hipertextos requer uma leitura multimodal, que ocorre a partir do letramento digital do usuário/leitor. Nesse processo de familiarização com o ambiente, o leitor se transforma em um *hiperleitor*, letrado nesse meio a ponto de produzir e participar de práticas de letramento recorrentes no meio virtual⁶.

Ainda em relação ao processo social interativo, não há como desvincular a produção e a veiculação de um texto ao processo de interação que se estabelece entre os interlocutores. Conforme Primo (2003b), hipertextos em que o leitor pode apenas seguir por caminhos diversos, através de links, por exemplo, sem que haja a possibilidade de inserção de textos ou imagens, são chamados de potenciais. Para o autor (2003b, p.140), “enquanto no hipertexto potencial apenas o leitor se modifica, permanecendo o produto digital com suas características originais, no hipertexto cooperativo todos os envolvidos compartilham a invenção do texto comum”. Dessa maneira, a partir de uma reflexão sobre as possibilidades da internet, podemos pensar em como criar proposições didáticas em que haja real interação entre os alunos, os quais possam criar produtos cooperativos em meio digital.

2.2 Os Novos Letramentos

Conforme Gee (2000), muitas práticas culturais e sociais diferentes incorporam letramento e por isso é importante falarmos em diversos *letramentos*. Assim, segundo o autor, as pessoas não apenas leem e escrevem em geral, mas leem e escrevem textos de modos específicos, determinados pelos valores e práticas de grupos sociais e culturais diferentes.

⁶ No presente estudo, os termos *digital* e *virtual* são utilizados de modo intercambiável.

Gee (1996), assim como Hull e Schultz (2001), propõem um estudo dos Novos Letramentos baseado na teoria sociocultural, de maneira que haja um foco na relação entre prática social, produção, troca e construção de sentido. Exemplos típicos de práticas de novos letramentos seriam os vídeo games, a escrita de *fanfictions*, a produção de blogs e práticas sociais relacionadas ao uso de tecnologia móvel⁷ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Em geral, os novos letramentos envolvem práticas que tendem a ser mais desenvolvidas em contextos extraescolares. Assim, a proposta deste trabalho pretende justamente fomentar a incorporação de tais experiências de literacia às práticas escolares de aprendizagem em LE. Com essa meta, um importante questionamento de Street e Street (1991) vem, então, à tona: se há tantas práticas de letramento diferenciadas, por que o letramento escolar se restringe aos procedimentos tradicionais de leitura e escrita? Dessa maneira, a presente pesquisa aspira justamente identificar como um desses novos processos de letramento pode ser contemplado em tarefas propostas em língua estrangeira.

Os estudos em Novos Letramentos (GEE, 1996; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; STREET, 1995) estão embasados na teoria sociocultural de letramento, a partir da qual todas as formas de literacia se emolduram a partir do contexto social, cultural e histórico (STONE, 2007). Assim, o letramento e o desenvolvimento linguístico são práticas socialmente situadas (STREET, 1984). Por essa razão, os estudos de Novos Letramentos se dedicam cada vez mais às formas digitais de comunicação, visto que esse terreno virtual tende a adentrar os mais diversos contextos nos quais há uso da linguagem. De acordo com Stone (2007), ao reconhecer a importância e o valor de práticas de letramentos em comunidades online extraescolar, o educador pode explorar essas novas experiências como fontes de aprendizado, inclusive para letramentos previstos em aula.

Conforme Gee (2012), há duas fases quando se menciona Novos Letramentos – *New Literacy Studies* e *New Literacies Studies*. O primeiro se propunha a estudar o letramento, a partir da leitura e da escrita como uma conquista sociocultural e não cognitiva. Ainda de acordo com Gee (2012), contrária a esse grupo a pesquisa cognitiva

⁷ A tecnologia móvel refere-se, por exemplo, ao uso de celulares, rede sem fio, computadores portáteis, etc.

tratava as habilidades de ler e escrever como ações conduzidas internamente, na mente das pessoas. O grupo de *New Literacy Studies*, por sua vez, considerava o letramento como uma prática realizada em sociedade. Os leitores e escritores estariam, portanto, engajados em práticas sociais e culturais, e todo o processo de letramento estaria vinculado a fatores sociais, culturais e históricos (GEE, 2012). Desse modo, não há muito foco no aprendizado como um fenômeno individual, mas sim como um processo, conduzido em *comunidades de prática*, conforme termo cunhado por Lave e Wenger (1991). Em uma segunda fase, os *New Literacies Studies* procuram estudar os novos letramentos, os quais vão além do letramento impresso, incluindo os letramentos que levam em conta a cultura popular contemporânea na internet (GEE, 2012). Após essas fases, Gee (2012) indica o surgimento de uma nova área, a qual o autor nomeia *mídia digital e aprendizado*, que iria além de um campo voltado a como as ferramentas digitais podem auxiliar o aprendizado. Segundo o pesquisador, essa área envolveria

o estudo de como as ferramentas digitais e as novas formas de mídia, produção e participação convergente, assim como as formas de organização social e complexidade na cultura popular, podem nos ensinar a fomentar o aprendizado dentro e fora da escola e a transformar a sociedade e o mundo (GEE, 2012, p.14).

Haveria, então, uma junção entre o aprendizado mais convencional e os contextos exteriores à escola, de modo a ampliar os processos de aprendizagem. Lankshear e Knobel (2003) apontam que as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) trazem mudanças profundas quanto à ideia de literacia, visto que é necessário então pensar não em letramentos a serem conhecidos, mas em como conhecer os letramentos do mundo. Inclusive para Yi (2008), os *New Literacies Studies* destacam essa noção de múltiplos letramentos. Por sua vez, Kern (1995) já trazia a ideia de que esses letramentos são desenvolvidos através das múltiplas experiências pelas quais as pessoas passam, em múltiplos contextos com múltiplos gêneros textuais e voltados a múltiplos propósitos.

Uma abordagem sociocultural de letramento inclui, portanto, os processos de leitura, escrita e construção de significado como elementos da prática social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Quanto aos estudos socioculturais, Vygotsky (1986) considerava a linguagem como ferramenta psicológica central, visto que essa teria uma grande influência em nosso pensar e interagir no mundo. Desse modo, tal ferramenta

seria responsável por estruturar nossa atividade mental, mediando pensamento, ação e interação. De acordo com Hull e Schultz (2001), no pensamento vygotskiano, um dos aspectos fundamentais do letramento – a escrita – seria uma ferramenta de mediação, visto que a linguagem textual escrita poderia atuar como um instrumento para o pensamento. Em relação à mediação, fundamentando-se nos estudos de Vygotsky (1998), Lima e Costa (2010) defendem que esse seria o processo decorrente das tarefas colaborativas, e os processos de interação e mediação trariam benefício ao indivíduo, por permitirem o prosseguimento de uma tarefa, a qual talvez não fosse realizada sem esse auxílio.

Desse modo, temos as noções de linguagem como mediação, mediação entre indivíduos e ferramentas de mediação, que no suporte digital ultrapassam apenas a escrita. Além disso, os mecanismos de produção e difusão da escrita também são alterados no meio digital, visto que diversos autores têm oportunidade de publicar seus materiais em um ambiente no qual a interferência do leitor é muito forte. Na criação de blogs, por exemplo, o *feedback* do leitor é essencial para que a postagem de novos textos na página seja mantida. Por sua vez, a elaboração de *fanfictions* costuma ocorrer em capítulos, a fim de que a continuidade dos textos esteja vinculada à resposta oferecida pelos leitores (BLACK, 2007). Desse modo, ocorrem transformações profundas nas relações entre autor e leitor, as quais, frequentemente, fundem-se de maneira a imbricar os papéis de quem é produtor na rede. Além disso, para Black (2008), muitas vezes as *fanfictions* são escritas em capítulos para que esses textos possam atrair uma ampla base de leitores por um longo período de tempo. Dessa maneira, assim como capítulos de um seriado ou de uma novela, esses capítulos costumam terminar com “cliffhangers” ou “cliffies” (BLACK, 2008, p. 69), um recurso de roteiro que deixa um suspense no ar, a fim de atrair o espectador ou o leitor para continuar acompanhando a história. Desse modo, os leitores tendem a pedir que o autor atualize rapidamente suas *fanfictions*, para que possam saber a continuação do *cliffhanger*.

De acordo com Lankshear e Knobel (2007), essas novas práticas de letramento focalizariam o compartilhamento de conhecimentos (e não a sua centralização), a inteligência coletiva e a colaboração. A inteligência coletiva seria um efeito do pensamento e da negociação conjunta que emergem na cibercultura (LÉVY, 1998), a qual Soares (2002) chama de cultura da tela em contrapartida à cultura do papel. Tal

processo de focalização no aspecto colaborativo parece ter se aprofundado na passagem da Web 1.0 para a Web 2.0. A Web 1.0 foi a “fase em que usuários navegavam na internet com o intuito único e exclusivo de procurar informação. Era basicamente uma experiência unilateral, semelhante à ida a uma biblioteca para procurar um livro.” (PINHEIRO, 2011, p.67). Assim, a primeira fase da web focalizava o uso, a recepção e o consumo. Diferentemente, a Web 2.0 – conforme expressão cunhada por O’Reilly (2005) - teria como meta a produção e o compartilhamento colaborativo, de modo que nessa fase as práticas de novos letramentos se inserem. De tal modo, a Web 2.0 tornou-se um espaço no qual qualquer indivíduo pode publicar, sem que haja trâmites editoriais de impedimento. Haveria, então, “uma arquitetura de participação” (PINHEIRO, 2011, p.67), apontando a passagem da *broadcast media* (a mídia com foco na transmissão) para a *networked media* (a mídia das redes não-centralizadas).

Conforme a noção de práticas de letramento, a aprendizagem de LE, então, se daria como prática social, de modo a requerer do aprendiz participação intensa nas situações sociais de produção. No trabalho aqui proposto focalizamos o letramento sob o ponto de vista da leitura e da produção textual através da utilização de ferramentas digitais, buscando proporcionar aos alunos uma maior participação nas redes complexas disponíveis pelo ambiente digital. Visto que o letramento pode ser definido como um “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999), propomos um trabalho no qual a criação de produções textuais, através da escrita e compartilhamento, está relacionada ao caráter colaborativo, participativo e inacabado do processo de escrever em ambiente digital. Com a utilização da ferramenta de mineração espera-se estabelecer um ciclo no qual os alunos promovam construções colaborativas, a fim de gerar uma prática social que pode se constituir em letramento na LE, em ambiente digital.

Como afirmado no início desta seção, algumas práticas de letramento digital parecem ser, muitas vezes, recorrentes ao contexto extraescolar do aprendiz, tais como a postagem em blogs, a criação de *fanfictions*, as postagens em fóruns de discussão relacionados às preferências dos alunos, etc. No entanto, essas práticas de literacia, que podem abarcar ensejos de aprendizagem mais significativa ao aluno, são, às vezes, ignoradas em sala de aula - mesmo em contextos de ensino a distância (EAD) mediado por computador. A partir dessa reflexão, Hull e Schultz (2001) propõem em seu

trabalho um interessante questionamento: como os professores devem incorporar no contexto escolar os interesses e as preferências dos alunos, de modo que seu domínio de letramento seja ampliado? Talvez a inclusão de tarefas focalizadas em hipertextos multimodais diminua a distância entre as prioridades dos aprendizes e a literacia proposta em sala de aula, de modo a possibilitar a inserção de práticas sociais comuns do ambiente digital no meio educacional. De tal modo, o professor tem também a oportunidade de refletir como se dá o processo de letramento quando novas tecnologias são incorporadas no contexto escolar, de maneira a elaborar tarefas que fomentem práticas de literacia. Tais tarefas podem incluir gêneros textuais habitualmente não contemplados em sala, para que o aprendiz seja um indivíduo multiletrado na era da informação. Assim, a próxima seção tem como foco o gênero *fanfiction*, o qual se insere como prática recorrente nas novas literacias desenvolvidas na rede.

3 O GÊNERO TEXTUAL *FANFICTION*

De acordo com Swales (1990), os gêneros textuais seriam advindos de uma necessidade de sua comunidade discursiva, de modo que esses textos refletissem os valores da comunidade em que são produzidos. Assim, o gênero reflete as necessidades específicas de um grupo de produtores e interlocutores. Para Black (2008), por exemplo, os gêneros seriam modos específicos de agir e interagir em eventos sociais. Restringindo essa definição, Fairclough (2003) assinala algumas características que delimitariam um gênero: estrutura temática, dispositivos de coesão, vocabulário específico, convenções de polidez, metáforas e padrões de interação. Já segundo Bonini (2011), o gênero textual “poderia ser definido como a forma de agir e de se enunciar pela linguagem”. Podemos observar assim que tais acepções têm origem no conceito de gênero proposto por Bakhtin (2003), para o qual os gêneros seriam “tipos relativamente estáveis de enunciados”⁸.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 262),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso.

Dessa maneira, em contextos escolares é essencial propor aos alunos o envolvimento com gêneros textuais, a fim de intensificar o processo de trabalho com um texto socialmente significativo. Como a linguagem adequada aos mais diversos gêneros pode ser contextualizada e trabalhada em sala de aula, é interessante incluir, no currículo, planos baseados nos estudos de gêneros, de maneira autêntica, e não apenas tipificações textuais que não tenham valor significativo e coerente com a realidade do aluno. Isso se dá justamente visto que

os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que podem ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir quando esses sujeitos se apropriam dos gêneros com um

⁸ Neste trabalho, optou-se pelo uso mais constante do termo *gênero textual* ao invés de *gênero discursivo*, proposto nos trabalhos de Mikhail Bakhtin (1981,1986). Tal escolha se deve pelo fato de a expressão *gênero textual* não estar vinculada necessariamente a apenas uma corrente teórica. Visto que o trabalho é multidisciplinar e visa referir diversos teóricos, o termo mais amplo foi selecionado.

determinado propósito comunicativo; propósito esse que deve sempre estar atrelado aos interesses dos membros de sua comunidade no seu agir com a linguagem (PINHEIRO, 2010a, p. 118).

Conforme Bakhtin (2003), há uma bifurcação entre os gêneros secundários, aqueles mais complexos, criados em situações de convivência cultural, tais como os romances e pesquisas científicas, e os gêneros primários. Esses últimos, por sua vez, envolvem aqueles gêneros compostos de situações discursivas imediatas, tais como o diálogo cotidiano. De fato, na escola, mesmo os gêneros primários podem ser trabalhados, pois “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Ademais, podemos incluir também os gêneros derivados das novas TICs – os gêneros digitais - que há pouco não existiam.

Desse modo, então, é interessante pensar em como as tecnologias podem influenciar as noções de gênero e contexto, provocando modificações no uso e adequação da linguagem, com vistas a incorporar a discussão de tais questões no contexto escolar.

Segundo Koch (2002, p.17):

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Dessa maneira, é interessante trabalhar com aprendizes-autores e também professores-autores, juntamente com nossos alunos, usando da citação acima como elemento disparador de discussões sobre a produção textual. Conforme Faraco (2005, p.56), “se autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)”, de modo a construir gêneros que se adaptam às especificidades das tecnologias correntes.

De acordo com Pinheiro (2010b, p.34), “se os sistemas comunicativos estão passando por uma grande transformação, o estudo dos gêneros deve ser pensado dentro de uma (transform)ação que os reconsidere no mundo de seus usuários.” Por conseguinte, nota-se que os gêneros se constituem historicamente e repercutem as redes sociais dos interlocutores. Consequentemente, nada mais natural que incluir o trabalho

com a evolução desses gêneros também em sala de aula, de modo a “conceber o gênero, embora com uma certa estabilidade, não como um atributo fixo, mas como um instrumento passível de mudanças.” (PINHEIRO, 2010b, p.50).

Reflexo de mudanças na composição dos gêneros, as *fanfictions* tendem a ser textos narrativos que estabelecem um vínculo forte entre autor e leitor. Chandler-Olcott e Mahar (2003) salientam que a produção de *fanfiction* pode ser introduzida em sala de aula, de modo a suscitar discussões sobre as diferenças entre gêneros tradicionalmente acadêmicos e novos gêneros textuais e digitais. No presente trabalho, consideramos a *fanfiction* um gênero textual e não um gênero digital devido ao fato de que tal texto não necessita de um suporte eletrônico específico para ser desenvolvido. Contudo, apesar de ter origem na linguagem escrita impressa, esse é um gênero característico da web.

3.1 O mundo autoral criado pelo escritor-fã

O estudo sobre *fandom* parece ter iniciado oficialmente com a publicação de *Textual Poachers* por Henry Jenkins (1992). O termo transpõe o mero ato de ser fã de algo e pode ser considerado, segundo Gray, Sandvoss e Harrington (2007), uma estratégia coletiva, um esforço comunitário de formar comunidades interpretativas, em relação a determinado tópico. Muitos indivíduos, então, costumam se afiliar na rede em torno de um interesse em comum (um *fandom*, por exemplo), concebendo os *affinity groups* (GEE, 2000), ou *grupos de afinidade*, os quais transpõem barreiras físicas, pois se desenvolvem na rede. Eles oferecem oportunidade para que indivíduos, os quais provavelmente não teriam chance de se encontrar em outros espaços, reunirem-se em torno dessa temática/preferência em comum. Em relação aos espaços de afinidade (*affinity spaces*), nos quais os grupos de afinidade se desenvolvem, Bhaba (1994) utiliza o conceito de *terceiro espaço* (*third space*) como uma metáfora para exemplificar ambientes externos à escola nos quais a aprendizagem ocorre. Esses espaços se desenvolvem a partir da *afiliação* (*affiliation*), que pode ser entre produtores de material (como os autores de *fanfictions*) e outros produtores/fãs (ALVERMANN; HAGOOD, 2000) e/ou entre os produtores e o *fandom* de sua preferência (BLACK, 2008). Para Lankshear e Knobel (2007), participações em espaços de afiliação requerem conhecimento procedural, de modo que os indivíduos possam executar ações como

navegar por diversos links e interagir em diferentes comunidades. Esse conhecimento procedural envolveria também a aquisição de habilidades e estratégias relacionadas à aprendizagem, como quando o indivíduo se torna autônomo para buscar o seu próprio aprendizado. Por outro lado, alguns espaços tradicionais de sala de aula requerem conhecimento proposicional, a partir do qual o indivíduo se restringe a apenas memorizar fatos e se especializar em certas informações (BLACK, 2008).

Jenkins (2004) inclusive assina que nos contextos online de afinidade os sujeitos podem tomar diferentes posições identitárias, atuando como autores, editores e revisores. De tais formações, começaram a emergir atividades e práticas recorrentes – edição de fanzines, participação em convenções de fãs, escrita de *fanfiction*, etc (GRAY; SANDVOSS; HARRINGTON, 2007). Além disso, o número de *canons*⁹ (a mídia original na qual as *fanfictions* são baseadas) parece ter crescido exponencialmente (BLACK, 2008), o que também motivou o aumento de *fanfictions* e práticas relacionadas ao *fandom*.

Segundo Black (2008), o fenômeno da *fanfiction* mostra como as novas TICs levaram ao desenvolvimento de práticas sociais e de letramento que ultrapassam barreiras linguísticas e culturais. Além disso, para essa pesquisadora, o sucesso das *fanfictions* ilustra como as novas TICs facilitaram a dispersão de uma gama de produtos culturais e intelectuais produzidos por fãs e divulgados em comunidades online. A autora inclusive assinala três pontos a serem levados em conta na pesquisa sobre *fandom*: a) a mídia popular (base para as *fanfictions*) carrega consigo convenções ideológicas, culturais e linguísticas; b) essa mídia tende a ser tomada pelos fãs, revisada e contextualizada através de interações sociais nas comunidades online; c) os textos escritos, então, são compartilhados e disseminados em redes globais através das novas TICs. São, portanto, vários aspectos a serem considerados ao se estudar a aplicação desses novos gêneros textuais em sala de aula.

Para Lam (2006, p.1), muitas vezes o aprendiz cria os *mundos imaginados* (*imagined worlds*) ou *escapes online* (*mediascapes*), os quais atuam como novos contextos para aprendizagem de língua, desenvolvimento de letramentos e socialização. São práticas voluntárias muitas vezes ignoradas ou desconhecidas em contextos oficiais

⁹ Relativo à expressão *canon*, os fãs de *fanfiction* usam o termo *fanon* para indicar alguma informação que não é originária do *canon*, mas é aceita por esses fãs. A inclusão de um novo personagem em uma *fanfiction*, não existente na mídia original, pode ser um exemplo de *fanon*.

de aprendizagem, as quais poderiam auxiliar os professores a incluir em suas aulas material e tarefas que gerem maior interesse por parte dos alunos. Inclusive para Black (2008), tal conhecimento sobre práticas externas à sala de aula, desenvolvidas em contextos informais de aprendizagem, poderiam servir para o desenvolvimento de novos currículos, introduzindo na pedagogia formal as novas formas de letramento.

De acordo com Stone (2007), *websites* populares entre adolescentes, por exemplo, colocam os alunos em contato com práticas de letramento complexas, que convergem em muitos dos valores previstos pelos letramentos baseados na escola. Para Black (2008), as novas oportunidades de interação em meio digital estariam repletas de diversas formas culturais, linguísticas e semióticas de letramento. Conforme Stone (2007), muitas vezes alunos que são considerados leitores fracos (*poor readers*) em sala de aula, passam horas lendo materiais provenientes de *fandom*, tendo de lidar com vocabulário avançado e estruturas sintáticas complexas. Assim, o insumo¹⁰ encontrado em *websites* seria muito mais enriquecedor que aquele mais limitado, disponível em livros didáticos. Tal complexidade parece, portanto, ser um aspecto importante para o desenvolvimento do letramento entre os aprendizes. Além disso, é essencial considerarmos a importância da utilização de material autêntico, o qual seria composto de “amostras de língua oral ou escrita que não tenham sido escritos especificamente com o propósito de se ensinar uma língua” (NUNAN, 1999, p.127). Nesse caso, trabalhamos com a noção de autenticidade e letramento, visto que, segundo alguns autores (KUNG; CHUO, 2002; CHAO; HUANG, 2007), o uso de materiais autênticos parece aumentar a motivação do aluno no trabalho em contexto escolar. Inclusive, esse desenvolvimento é passível de ocorrer quando os aprendizes criam material que não é apenas interativo, mas o qual também reflete interesses em comum do grupo de alunos que o produz. Seria, então, conforme mencionado por Craig (2008), o CGU (conteúdo gerado pelo usuário).

Partindo, então, da noção de CGU o presente estudo propõe um trabalho com o gênero *fanfiction*, o qual pode ser publicado pelos autores em sites específicos para esse gênero textual, a fim de que uma rede de fãs possa apreciá-lo. Quanto à definição, Black

¹⁰ De acordo com Corder (1967), insumo (*input*) refere-se ao que está disponível para o aprendiz, mais especificamente a língua (escrita ou oral) à qual o sujeito é exposto.

(2006) expõe a noção de *fanfiction* como um gênero da internet baseado na escrita de narrativas por fãs de alguns dos ícones da cultura popular e midiática, que envolve seriados, filmes, livros, vídeo games e *animes* (animação japonesa), por exemplo. Nessas composições há uma extensão da sinopse de um seriado e/ou estabelecimentos de novas relações entre os personagens (BLACK, 2007) e ampliação de sequências ou criação de uma história prévia para o objeto original. São justamente ficções criadas por fãs (BLACK, 2009), visto que novos enredos são concebidos a partir de personagens e histórias da mídia já pré-existentes. Dessa maneira, os fãs escrevem ficções sobre histórias, personagens e contextos presentes em seu *fandom* favorito. Muitas dessas narrativas são construídas por autores que desejam elaborar histórias alternativas para a mídia original, pois nem sempre estão satisfeitos com os destinos dados a seus personagens favoritos. Por isso, o maior número de publicação de *fanfictions* sobre um *canon* costuma se dar quando um seriado termina, por exemplo, ou quando uma série de livros termina de ser lançada. Black (2008) também menciona a diferenciação entre *fanfics*, as quais seriam motivadas pela afeição a uma mídia particular, e *profics* (*professional fics*), essas últimas escritas para recompensa financeira. Além disso, alguns autores (DERECHO, 2006; PUGH, 2005) expandem a noção de *fanfiction* para a ideia de mitos e tradições orais que alteram uma história antiga com o passar dos anos. No entanto, neste trabalho partilha-se da definição de Black (2006, 2007, 2008, 2009) para o termo *fanfiction*. Para a pesquisadora, os autores desse gênero textual escrevem em um mundo conectado, com “arenas plurilinguísticas” (BLACK, 2008, p.35) onde há uma convergência de diferentes modos de representação, mídia, textos e letramentos. De acordo com Jenkins (1992, p. 62), os fãs tendem, então, a “consumir a ficção” e torná-la um recurso ativo, o qual é envolto de convergências digitais. Segundo o autor, a cultura fã seria baseada na introdução, discussão e disseminação de uma multiplicidade de perspectivas, extrapolando o *canon* original.

Conforme Black (2008), é comum os autores de *fanfictions* criarem universos paralelos, construírem enredos alternativos e desenvolverem *prequel* (um prólogo, história que teria ocorrido antes do enredo original) ou *sequels* (sequência à história original). Em geral, a tipologia de *fanfictions* se concentra na narrativa ficcional que estende a trama geral de uma história. Todavia, há diversos tipos e categorias, conforme alguns exemplos do quadro 1.

Quadro 1. Exemplos de categorias de *fanfictions*

Categoria	Descrição
Angstfic	Há um forte trauma vivido pelos personagens.
Alternate Universe (A/U)	É construída em ambientes diversos daqueles da história original.
Crossover	Contém personagens de diferentes <i>fandoms</i> (por exemplo, personagens de diferentes seriados).
Ficlet	É uma narrativa bem curta.
Mary Sue	Enredo com idealização do personagem principal. Conforme Chander e Sunder (2007), esse nome serve como metonímia à personagem Tenente Mary Sue de uma <i>fanfiction</i> baseada em <i>Jornada nas Estrelas</i> .
Missing Scene	Descreve uma cena que não foi incluída na história original, segundo a opinião de seu autor.
Post Epi	Relata a continuação que nunca existiu de um episódio de seriado.
Round Robin	É uma história escrita por múltiplos autores.
Self Insertion	O autor da <i>fanfiction</i> se transporta para a história, de modo a atuar com os personagens.
Shipper (abreviação para “relationship”)	Ficção baseada em relações que já existem na história original ou que são desejadas pelos fãs.
Slash	É uma história com foco na relação homossexual entre dois personagens, a qual não existia na história original.
Poetryfic	Combinação de narrativa com poesia.
Songfic	É uma <i>fanfiction</i> criada a partir de letras de uma canção ou uma que combina narrativa com letras de uma música.
Vignette	Consiste em apenas uma cena.
Chatfic	<i>Fanfiction</i> escrita em softwares de comunicação instantânea.

As categorias do Quadro 1 são alguns exemplos da ampla gama de *fanfictions* publicadas na web¹¹. Na produção dessas narrativas, os autores-fãs, tendo como ponto de partida a história original, podem redirecionar a atenção para um personagem que antes era coadjuvante (BLACK, 2008), aumentar ou modificar o roteiro das histórias, acrescentar novos personagens e modificar as relações entre os já existentes. Apesar de *fanfictions* já existirem há anos na forma impressa (JENKINS, 1992), na estrutura de fanzines, por exemplo, as novas TICs oferecem a esses fãs a oportunidade de terem encontros *online* durante os quais os autores e leitores podem escrever, trocar textos, criticar e discutir mudanças em suas *fanfictions* de maneira colaborativa (BLACK, 2006). Nesses momentos, os autores-fãs têm a chance de receber *feedback* de seus interlocutores leitores, escrever colaborativamente e interagir com grupos sociais afins. Eles podem ganhar reconhecimento como autores bem sucedidos e famosos nos grupos online em que publicam. Muitas vezes, a autoria de *fanfiction* ultrapassa até mesmo o prestígio digital e alcança um público maior de leitores. Um exemplo de enredo que iniciou como *fanfiction* de *Twilight* e partiu para o sucesso literário mundial é a trilogia *50 Shades of Grey*¹². As novas TICs também influenciaram a expansão do número de autores de *fanfictions*, visto que anteriormente adultos eram os escritores mais recorrentes desses textos em fanzines. Com o advento da publicação online (BLACK, 2008), muitos jovens passaram a ser autores em suas páginas pessoais, páginas de *fandom* ou em arquivos online (BLACK, 2008).

Os estudos de Black (2006, 2007, 2009) atestam a eficácia da utilização da escrita de *fanfictions* na aprendizagem de L2 (segunda língua)¹³, visto que os informantes de suas pesquisas desenvolveram confiança e motivação para continuar a escrever devido ao interesse e andamento¹⁴ fornecido por seus leitores. Esses resultados

¹¹ Há inclusive vários sites que contêm glossários sobre termos usados no mundo da *fanfiction* (<http://www.angelfire.com/falcon/moonbeam/terms.html>; <http://expressions.populli.net/dictionary.html>)

¹² Algumas matérias online provêm informação adicional sobre a trilogia que começou como *fanfiction* (<http://latimesblogs.latimes.com/jacketcopy/2012/05/the-origins-of-50-shades-of-grey-go-missing.html>; <http://online.wsj.com/article/SB10001424052702303734204577464411825970488.html>)

¹³ Neste trabalho, seguimos o conceito de L2 de Mitchell e Myles (2004), segundo o qual a L2 abarca qualquer língua que não seja a L1 do aprendiz. Desse modo, nesta pesquisa, LE e L2 são termos intercambiáveis.

¹⁴ Andamento (*scaffolding*) é o processo de diálogo de apoio que ajuda o aprendiz a notar os traços primordiais do ambiente, ou da tarefa a ser desenvolvida, levando-o até a solução do problema com o auxílio de outro indivíduo (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

são condizentes com a opinião de Ramal (2002), a qual sustenta que a produção textual em suportes digitais impulsiona a escrita a uma nova fase, na qual os processos de cooperação e reconstrução serão essenciais.

Inclusive há na web um fenômeno conhecido como *relay writing* (YI, 2008), a partir do qual os autores iniciam um texto e *relay* (redirecionam) essa produção a outros indivíduos, a fim de que um processo colaborativo de escrita na rede ocorra. Voltado às *fanfictions*, há um processo similar ao *relay writing*, conhecido como *fanfiction role play* (BLACK, 2009), através do qual uma narrativa pode ser composta por diversos fãs/escritores que revezam sua posição autoral ao criar uma história. Da mesma forma que em jogos de *role-playing* (RPG) diversos participantes assumem papéis de personagens, de modo a propor uma ficção coletiva no jogo, no *fanfiction role play* o objetivo também está centrado na criação participativa. Há, logo, um processo dialógico e interdependente de construção conjunta de narrativa. Inclusive Black (2008) enfatiza o quanto a negociação dialógica entre autor e leitor é uma característica inerente ao processo de criação de *fanfiction*. Isso se daria a partir dos processos de escrita, leitura e revisão pelo outro, os quais envolveriam sempre as trocas entre interlocutores. Seria, então, uma constante “natureza dialógica da escrita e da participação online” (BLACK, 2008, p.80). Por sua vez, para Bakhtin (1981), o dialogismo se caracterizaria pelo encontro e interação de diversas e muitas vezes dissonantes vozes sociais.

Partindo de alguns conceitos bakhtianos, como os de polifonia e dialogismo, Axt et al. (2002, p.138) consideram que as características de uma produção textual escrita em co-autoria

constituem possibilidade de produção de sentidos, configurando vetores que fazem emergir a poética da criação, na assunção de posições de autoria comprometidas com a potencialização, ao mesmo tempo de relações de reciprocidade e de condições favoráveis à autonomia (mesmo que relativa) de pensamento e de tomada de decisão, pela própria vivência desses processos na armação das tramas narrativas.

Em relação ao processo de composição, Faraco (2005) apresenta uma distinção feita entre autor-pessoa e autor-criador. De fato, é muito discutido na literatura se tal separação deve ser posta em prática, visto que o sujeito que escreve se reveste de uma carga dramática para compor as tramas e personagens de sua produção. Na escrita de

narrativas *fanfiction*, por exemplo, o indivíduo incorpora seu eu-criador, a fim de realmente participar dessa função estético-formal que será responsável pela caracterização de sua obra. Segundo Faraco (2005, p. 37), o autor-criador é “aquele constituinte que dá forma ao objeto estético”. Desse modo, sem esse viés do autor não há surgimento da estética na escrita com fins de criação da obra. Assim, é possível observar que, na elaboração de tramas, personagens e tensões são tecidas pelos nossos diversos autores-criadores, os quais se consubstanciam em um processo dialógico.

Conforme Faraco (2005, p. 39), o autor-criador “não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.” Na obra de Bakhtin, essa posição axiológica¹⁵ estaria presente na composição literária a partir da inclusão do herói, da forma composicional e do material. Como toda a constituição da obra se baseia em escolhas do autor-criador, quanto aos três aspectos acima citados, a posição axiológica, que justamente focaliza os valores, é uma noção relevante para a compreensão da criação literária. Vemos, então, que a partir de certos valores, os quais se transformam em escolhas, o autor-criador organiza o mundo estético que comporá sua obra. Para transportar o plano real para o plano da arte é necessária essa posição axiológica que determinará a costura estética dos eventos. Esse posicionamento é essencial, de modo que o autor-criador, determinado por essa carga axiológica, é uma posição refratada e refratante. Ainda de acordo com Faraco (2005), isso se dá porque o criador é uma posição definida pela posição valorativa do autor-pessoa (sendo assim refratada), e também é refratante, pois faz uma ordenação estética dos eventos no plano da arte, utilizando, então, para isso seus valores e escolhas. Conforme o conceito de polifonia, caro a Bakhtin, no qual nosso discurso é incorporado de outras vozes sociais, o autor-criador também é um ato de assimilação de vozes sociais e não a voz direta de um autor-pessoa. Essa linguagem apropriada é justamente o primeiro passo para a criação estética, visto que assim a refração das ideias do autor é incluída na obra.

Segundo Faraco (2005, p.41), “é preciso um excedente de visão e conhecimento para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente”. Assim, o princípio da exterioridade, juntamente com a heteroglossia, que permite a heterogeneidade de vozes

¹⁵ A axiologia é a teoria filosófica dos conceitos de valor.

no texto, é responsável pelo deslocamento do autor de sua própria linguagem, a fim de que sejam construídas novas multiplicidades de línguas no plano estético. Além disso, a noção de alteridade de Bakhtin, segundo a qual “tenho de passar pela consciência do outro para me constituir” (FARACO, 2005, p. 43) também influencia nesse processo do autor-criador incorporar as vozes de outrem. De acordo com o autor (2005, p. 49), “não são as línguas sociais que aparecem diretamente no romance, mas *imagens* [grifo do autor] dessas línguas”. Essa representação das línguas pode ser observada nas narrativas ficcionais, visto que lá são refratadas línguas sociais apropriadas por nossos autores-criadores.

Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos artísticos-literários envolvem muito o estilo individual do sujeito e, assim, “no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade” (p.265). Desse modo, a subjetividade do autor-criador se faz presente, trazendo vozes que multiplicam-se por miríades de vozes de autores-criadores, gerando, assim, um processo contínuo de criação baseada em *fandom*.

3.2 Aprendizagem de LE a partir de *fanfiction*

Pode-se observar que novas formas de letramento digital afetam os processos de aprendizagem e participação social dos indivíduos, pois há influência de novas mídias e da tecnologia nos processos de escrita, interação e transposição de identidades no meio digital. Visto que há múltiplos territórios online, as identidades dos usuários dessas mídias se tornam policulturais, e a partir de práticas digitais significativas podem ocorrer a socialização, o uso e o desenvolvimento da linguagem. Com a incorporação da tecnologia como meio passível de construção de letramento, a ideia de conhecimento compartilhado se faz presente, já que o indivíduo constrói sua literacia a partir de práticas sociais. Além disso, pode haver ganho de confiança e competência por parte do indivíduo, quando há um reconhecimento sobre o seu papel de produtor de novas formas de letramento. Conforme Black (2008), há ainda uma tendência, em contextos educacionais, de se ignorar a cultura popular, de maneira que gêneros textuais como *fanfictions* ou outros materiais da web não sejam com frequência vistos como válidos a serem utilizados didaticamente. No entanto, o ciberespaço com suas comunidades de

afinidades pode ser uma fonte de múltiplos letramentos no processo de possibilitar aos aprendizes engajamento com atividades de letramento interativas, ricas e autênticas (YI, 2008). Além disso, a produção de textos relacionados a assuntos de conhecimento e interesse dos alunos pode torná-los mais aptos a escrever, visto que assuntos com os quais eles têm mais familiaridade - ou *expertise*, segundo Black (2008) – servem como ponto de partida para a elaboração de ideias. Assim, os aprendizes podem se apoiar em seu *background* de letramento para produzir novos textos calcados em conhecimento prévio, o qual oferecerá andamento à escrita.

Ratificando o que foi relatado na seção anterior, alguns estudos (BLACK, 2005; BLACK, 2008; THORNE; BLACK, 2007; THORNE; BLACK; SYKES, 2009) salientam a relevância da produção de *fanfiction* para a aprendizagem de L2. Nessas pesquisas, os aprendizes se tornavam autores de textos reais, os quais eram compartilhados em sites de *fandom*. Inclusive, Black (2008) destaca que para elaborar um gênero textual como a *fanfiction*, o autor se baseia em um roteiro ou história original, atentando para o formato e estilo desse gênero. Além disso, muitas vezes ele tende a procurar *websites* com informações sobre estruturas linguísticas específicas quando tem dúvidas sobre determinado uso da língua, de modo a aprimorar sua composição (BLACK, 2005). Há, portanto, uma preparação que se aproxima do processo de escrita desejado em contexto de sala de aula. Em áreas de comunidade online, são encontrados inclusive fóruns que oferecem espaço para os meta-comentários (BLACK, 2008), relacionados a tópicos como gramática, composição e a etiqueta dos comentários do leitor (como se portar e escrever o *peer review* sem ofender o autor de uma *fanfiction*).

O gênero textual *fanfiction* ganhou impulsionamento na internet tendo em vista a possibilidade de divulgação dessas narrativas na rede. Jenkins (1992, 2009) inclusive focaliza o fenômeno conhecido como *cultura participatória*, a partir do qual os fãs produzem itens derivados de referenciais da mídia. Os criadores-fãs tendem, assim, a resgatar a riqueza dos recursos de textos escritos e/ou visuais, de modo a compor novas produções a partir de símbolos da cultura popular. Conforme Biazus (2000, p. 121), “buscar entender a produção artística enquanto resultado de um processo do ser humano remete para as questões que envolvem identidade e cultura”. De fato, as produções de *fanfictions* de muitos sujeitos na web tornam-se formas artísticas validamente reconhecidas por uma comunidade online de apreciadores.

A produção de *fanfictions* pelos jovens também é um processo fortemente calcado na questão da autoria. Desse modo, esses roteiristas-fãs se tornam autores genuinamente respeitados por comunidades *online* que admiram suas postagens. Segundo Giannetti (2006), no contexto das mídias digitais, o sujeito pode ser mais que um mero espectador (receptor), convertendo-se também em agente modificador (interator). Observamos que os aprendizes podem, então, modificar seu papel de receptores culturais para se tornarem produtores ativos, ou seja, interatores. Não há, então, uma ideia do fã ingênuo (BLACK, 2008), o qual seria apenas um consumidor de produto cultural.

A fim de investigar a influência das *fanfictions* na aprendizagem, Black (2009) procurou examinar as práticas sociais e de letramento de três aprendizes de inglês em uma comunidade online produtora desse gênero textual. Tal estudo teve caráter etnográfico longitudinal, com duração de 3 anos, e se baseou na análise da influência da autoria de *fanfictions* no letramento dos aprendizes. A partir de tal pesquisa, a autora observou que através da participação em práticas online, os aprendizes empregaram identidades transculturais, estabeleceram relações transnacionais e experimentaram novas práticas de letramento. Assim, vemos que o letramento em meio digital é possível através da participação em práticas sociais diversas e do pertencimento a comunidades online que possam promover o desenvolvimento linguístico, tecnológico e social desse indivíduo.

A partir dessa inclusão em comunidades digitais, os aprendizes adquirem papel ativo, visto que disseminam seus produtos simbólicos. Assim, o consumo de cultura é transformado em criações compartilhadas, que promovem uma recontextualização de mídias originais e permitem uma participação cooperativa. Partindo da ideia de colaboração, há uma mudança do paradigma de produção (em especial produção escrita), que anteriormente tendia a se concentrar em um modelo individual e baseado na produção pelo especialista. Mesmo escrevendo em uma LE, muitos autores/fãs compõem suas narrativas e as postam nos *websites* contando com a ajuda e *feedback* de uma audiência que poderá auxiliá-los a revisar e melhorar seus textos (BLACK, 2008). Conforme Black (2008), muitos jovens estão se engajando em novas práticas nas quais a linguagem escrita é apenas uma parte do variado e complexo sistema semiótico disponível em comunidades online.

Por sua vez, Lankshear e Knobel (2007) apresentam um estudo teórico com o objetivo de examinar o processo de letramento em mídias tecnológicas a partir de um viés sociocultural, focalizando, então, o vínculo com práticas sociais. Nesse texto, é delineado um panorama teórico sobre os conceitos de letramento e cultura de participação, além de ser discutido de que modo o *consumo* da cultura popular é transformado em *produção* no ambiente online. Nesse caso, o letramento é visto como um fenômeno que permite a aplicação de conhecimentos por parte do indivíduo, em contextos específicos de uso, para propósitos definidos. Assim, o letramento em meio digital se baseia nas noções de comunicação, socialização e auto-representação do indivíduo, que pode passar a ter suas múltiplas identidades reconhecidas na esfera midiática. Com isso, ocorre uma mudança nos paradigmas que estabelecem os papéis de autor/leitor e produtor/consumidor, visto que novos gêneros e participações online possibilitam uma prática socialmente significativa por parte dos interagentes. Inclusive para Gee (2012, p.12), as novas TICs permitiram que “pessoas normais” (*everyday people*) possam produzir e não apenas consumir mídia.

Com base nesta perspectiva, a próxima seção apresenta uma abordagem de produção textual passível de propiciar oportunidades de letramento em LE. Desse modo, é discutido como a tecnologia pode ser um vetor que, juntamente com a proposta de tarefa, possibilita ocasiões de aprendizagem.

4 A TECNOLOGIA MEDIANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

Há uma profusão de ferramentas digitais que se prestam a auxiliar o processo de produção textual. Quanto à escrita colaborativa, por exemplo, algumas opções de ferramentas que podem ser usadas em contexto escolar são: *GoogleDocs*; *WriteBoard*; *ETC*; *Socialtext*; *Zoho Wiki*, dentre outras. Tais recursos são muito utilizados em trabalhos com foco na escrita colaborativa, diferentemente do foco deste estudo. Em nossa proposta, a etapa de escrita foi individualizada, apesar de a tarefa ser composta como um todo de maneira colaborativa. Veremos, no entanto, no capítulo 9, que uma das possibilidades de aplicação do modelo de tarefas aqui sugerido contempla a escrita colaborativa.

4.1 Suporte visual na aprendizagem

Conforme Fonseca (2006, p.1), “as imagens constituem o nosso ser, elas, assim como as histórias, nos formam, informam e são também poderosas formas de comunicação”. Ainda, em relação à relevância da representação visual, segundo Stephens (1998, p.11), há alguns anos a imagem vem substituindo a palavra como um veículo de “transporte mental”. Santaella e Nöth (2001) inclusive mencionam os conceitos de representação visual e representação mental, de modo a diferenciar a concretude e a abstração dessas noções. No entanto, os próprios autores confirmam que essas representações são interdependentes, pois as representações visuais iniciam de um processo mental, assim como as mentais têm como origem ideias advindas do visual. Desse modo, o uso de imagens tais como grafos mescla a ideia do visual e do mental, pois o aluno se baseia em seu conhecimento prévio ou em sua leitura para criar uma construção mental e depois adaptá-la a um grafo.

As novas gerações tendem a estar ainda mais relacionadas ao poder da imagem, produzindo na *web* narrativas que mesclam as linguagens escrita e visual. Para R. Paiva (2010), as imagens podem constituir importância equivalente ao texto escrito, aspecto esse que antigamente era desconsiderado dada a relevância da linguagem escrita. Fonseca (2006, p.4) inclusive afirma que “não podemos trabalhar com a imagem como se ela fosse transparente e sim entendê-la como linguagem, produzida dentro de um contexto sócio-histórico e cultural”. De fato, as novas gerações que estão produzindo

materiais *online* trabalham de maneira natural com diversas linguagens, visto que seu contexto cultural permite uma imbricação de linguagem nunca antes vista.

Para Bamford (2003), as imagens visuais estão se tornando a forma predominante de comunicação nos recursos de ensino e aprendizado apresentados em uma gama de mídias e formatos. Igualmente, as novas tecnologias imagéticas, em especial as de suporte digital, abrem um imenso potencial para a criação de novas formas de comunicação (que certamente superarão os limites dos textos escritos) tão caras à modernidade e à chamada “Era da Imagem”. Esse potencial diz respeito, sobretudo, a três possibilidades: a mesclagem de diversas linguagens num único suporte, a ampliação das formas de interatividade e a viabilização de produções coletivas (NOVA, 2003). É com base nesse potencial que acreditamos na importância da inserção das representações imagéticas como contribuição no processo educacional.

R. Paiva (2010) salienta que as leituras realizadas a partir de uma imagem dependem da experiência prévia do indivíduo observador, assim como ocorre no processo de leitura escrita. Fonseca (2006, p.1) acredita que “lidar com imagens, lê-las com competência [...] faz parte do processo de apreensão, leitura e compreensão do mundo e de nossa própria existência”. Assim, a inclusão de figuras em materiais educacionais pode provocar uma imbricação de linguagens, passível de promover diferentes leituras no processo de aprendizagem. Conforme M. Souza (2006, p.4-5), “quando se lêem várias linguagens, estabelecem-se mediações que estimulam nossas potencialidades”, visto que “o contato com discursos verbais ou não-verbais deixa aberto o canal dos sentidos, das emoções e da percepção”. Acima de tudo, para uma prática dos novos letramentos em ambiente digital, é essencial que o aluno trabalhe com as diversas linguagens, procurando produzir material significativo a ser compartilhado em rede.

Para Willis e Willis (2007) a visualização de informações em uma teia visual pode auxiliar os aprendizes a processar e organizar informação de maneira mais estruturada. Eles têm oportunidade, então, de organizar informações de forma mais coerente. Além disso, para R. Paiva (2010, p.50), as imagens podem auxiliar no processo de aprendizagem, já que “fatores como [...] motivação para participar de atividades ou apoio à lembrança” são realçados com o uso de elementos visuais. Assim, até mesmo iniciar uma atividade com uma apresentação mais visual pode ser interessante, conforme Willis e Willis (2007), os quais enfatizam que o modo como uma

tarefa é apresentada visualmente tem enorme impacto na produção. Esses autores sugerem tarefas que incluam elementos visuais, os quais possam auxiliar os alunos tais como diagramas, gráficos e mapas. Segundo os autores, o uso de tais estruturas poderia auxiliar o aluno cognitivamente, de modo que seus pensamentos pudessem ser organizados visualmente. Ademais, informações podem ser apresentadas ou organizadas pelos alunos de modo mais sistemático com o auxílio de suportes visuais.

Segundo Lemke (1997), toda forma material carrega significados. Para o autor, não costumamos ensinar nossos alunos a integrar referências visuais a suas práticas de escrita, visto que nosso histórico de ensino tende a ser muito logocêntrico. A partir dessa reflexão, Lemke (1997) lança a seguinte questão: O que as imagens podem fazer para nós que o texto verbal sozinho não consegue? Nesta tese, trabalhamos com a imagem como elemento mediador, de modo a usá-la como um item facilitador nas práticas de leitura e escrita.

Calado (1994) inclusive defende a utilização dos apoios visuais na aprendizagem, visto que as imagens assumiram lugar de destaque em uma sociedade altamente mediatizada e visual. Assim, a autora garante que a imagem tem o poder de convencimento e de comoção, aspectos que seriam essenciais no processo de aprendizagem. Especificamente em relação à LE, alguns autores (CORDER, 1979; HILL, 2003; WRIGHT, 1986) acreditam no potencial do uso da imagem. Para Corder (1979), os elementos visuais que rodeiam os alunos podem ser ainda mais valiosos que o conteúdo previsto e seguido pelo professor. Wright (1986) apresenta uma opinião similar a de Corder, apenas utilizando o termo *material visual* no lugar de *elemento visual*. Ressaltando a função da imagem, Hill (2003) acredita que o apoio visual precisa ter um motivo para ser inserido no processo de aprendizagem. De fato, imagens meramente ilustrativas não se tornam profícuas quando desvinculadas de um propósito pedagógico.

Para R. Paiva (2010, p.23), as imagens também podem “instigar o interesse e a curiosidade do leitor”, de maneira a fazê-lo conectar-se mais a um texto, por exemplo. Neste trabalho, a imagem se consolida na forma de grafos, os quais podem atuar como recursos mediadores, a partir da edição de conceitos na ferramenta Sobek, tecendo laços entre os processos de leitura e escrita.

4.1.1 Organizadores gráficos como mediadores

Conforme S. Johnson (2001, p.59), “o apelo à memória espacial é parte essencial da interface gráfica contemporânea”. Por isso, é essencial lidar com recursos que promovam noções espaciais e visuais no processo de aprendizagem, a fim de prover os alunos com ferramentas pedagógicas úteis, tais como os organizadores gráficos. De acordo com Kim et al (2004), organizadores gráficos são amostras visuais e espaciais designadas para facilitar o ensino e a aprendizagem através do uso de elementos representativos de grafos, tais como nodos e conceitos-chave. Hall e Strangman (2002) elaboram essa definição, afirmando que esses organizadores são apresentações gráficas e visuais, as quais refletem relações entre fatos, termos e/ou ideias, e são utilizadas em tarefas pedagógicas. Além disso, os organizadores gráficos combinam o uso de modalidades linguísticas e não linguísticas (MARZANO, PICKERING, POLLOCK, 2001), aspecto que assinala um caráter multimodal nessas representações gráficas. No lugar de textos lineares, são exibidas nesses organizadores relações entre termos representadas por arranjos espaciais (MANOLI; PAPADOPOULOU, 2012), os quais evidenciam a característica visual desses gráficos. Para Vekiri (2002), o uso dos organizadores seriam andaimentos para a produção de relações entre conceitos, auxiliando os aprendizes a produzirem mais conexões entre suas ideias.

Conforme Kim et al (2004), os organizadores gráficos incluiriam mapas cognitivos, mapas semânticos, grafos e diagramas, dentre outras estruturas. Segundo Ausubel (1963), esses gráficos poderiam facilitar o aprendizado, visto que fornecem ao aprendiz uma estrutura passível de relacionar o conhecimento prévio com novas informações. Essa noção de conhecimento prévio vai ao encontro da teoria dos esquemas (ANDERSON; PEARSON, 1984), segundo a qual nossa mente é constituída de estruturas cognitivas que aceitam novas informações e reconstituem nosso conhecimento, a partir do conhecimento anterior. Mayer (1984) inclusive salienta que, durante a leitura, as ligações entre os conceitos disponíveis em um organizador gráfico podem permitir que haja uma melhor conexão entre esse conhecimento anterior do aprendiz e as novas informações presentes no texto. Ademais, fica à disposição do indivíduo um panorama de conceitos, o qual fornece um resumo visual do que foi lido. Dessa maneira, para Manoli e Papadopoulou (2012), o fator visual provoca andaimento,

o qual conduz os alunos na ativação de conhecimento prévio, de modo que eles tenham uma percepção mais clara sobre a estrutura de um texto com o qual trabalham.

Para Kim et al (2004), os organizadores auxiliam justamente por retratar termos-chave, conceitos e suas relações, traçando um apanhado visual para o observador/aprendiz. Assim, há a oportunidade de tais organizadores auxiliarem o aprendiz a organizar e compreender informações que sejam úteis nos processos de leitura e escrita. Calado (1994) inclusive menciona que os gráficos teriam as funções organizacional e interpretativa. Desse modo, a organização estruturada por um grafo, por exemplo, poderia fomentar associações interpretativas por parte do indivíduo. Tal aprendiz pode, então, partir de ideias e associações lógicas formadas pelo grafo editado por ele para começar a construção de seu texto. O aluno, por exemplo, às vezes pretende iniciar o seu texto e tem diversas ideias, mas não sabe por onde iniciar a escrita. O apoio de um organizador gráfico, portanto, é uma possibilidade de princípio da produção. Conforme essa estrutura é produzida, o conhecimento é retratado visualmente de modo individual, segundo as ponderações do aprendiz, tornando-se assim significativo, já que se constrói a partir de conexões elaboradas por esse indivíduo. Manoli e Papadopoulou (2012) inclusive ressaltam que os organizadores têm também a função de atuar como um mapa visual, apresentando uma estrutura textual em imagem a qual pode auxiliar o aprendiz na produção. Nesse sentido, o fato de frases estarem dispostas de maneira visual, oferecendo termos com uma representação espacial em vez de termos de maneira linear, pode ser um fator que aumente a compreensão de leitura (SUZUKI; SATO; AWAZU, 2008). Essa facilitação pode até ser evidenciada no presente estudo, visto que os alunos tem acesso tanto ao texto tradicionalmente linear quanto ao grafo que o reflete.

Segundo Hall e Strangman (2002), o organizador gráfico seria uma ilustração que representa as relações entre termos e serve como um auxílio na organização de ideias. Ruddell (2001) inclusive atenta ao quanto é importante fornecer aos aprendizes ferramentas que possam auxiliá-los a se expressar visualmente, organizando seu conhecimento. Desse modo, um organizador gráfico parece ter, como o próprio nome indica, um propósito de permitir a organização de ideias por parte dos aprendizes, já que a correlação entre conceitos se apresenta visualmente e tais relações podem se apresentar mais claras quando explícitas em uma estrutura a ser observada. As inter-relações que antes eram somente mentalizadas tomam forma perante o aprendiz.

Ao criar um organizador gráfico, o indivíduo tende a se basear em um texto escrito linearmente para construir uma representação espacial resumida. Conforme Kim et al (2004), o uso de organizadores gráficos é mais eficaz quando determinado organizador é elaborado pelo aprendiz, e não pelo professor. No presente estudo, o software oferece uma primeira versão automática do grafo, que então é editado pelo aluno, o qual modifica as relações entre os conceitos conforme sua leitura. Logo, as imagens mentais são materializadas em uma representação gráfica produzida pelo aprendiz. Além disso, para Sweller e Chandler (1994), os organizadores gráficos tendem a suavizar a carga cognitiva durante o aprendizado, quando em comparação com o uso apenas de textos lineares.

Beissner, Jonassen e Grabowski (1994) defendem que os organizadores gráficos são recursos úteis no aprendizado, visto que com eles os aprendizes podem segmentar tópicos e estruturar sua escrita. Manoli e Papadopoulou (2012) também salientam como os organizadores gráficos servem para que sejam identificadas e organizadas ideias referentes ao texto. Essas autoras inclusive destacam o quanto organizadores gráficos podem ser utilizados para a criação de sumários visuais, os quais serviriam como um primeiro plano para guiar a escrita do aluno. Desse modo, os grafos de um programa de mineração como o Sobek podem atuar tanto na etapa de auxílio à leitura quanto no apoio a uma primeira versão da produção textual.

4.2 Ferramentas de mineração textual

Este trabalho apresenta uma nova abordagem sobre o uso de mineração¹⁶ de texto como suporte para o letramento em língua estrangeira. Feldman e Sanger (2006) definem tal processo de mineração como um método de extração de informações relevantes em bases de dados não estruturadas, ou semi-estruturadas. No plano mais amplo, processos de mineração de dados têm sido empregados em pesquisas focadas em sistemas educacionais, como indicado por Romero e Ventura (2007), os quais afirmam que a área de mineração de dados educacional tem recebido uma grande ênfase nos

¹⁶ Na área de Linguística Aplicada, o conceito de mineração difere da área de Informática. Segundo Willis e Willis (2007, p. 22), o termo *mineração*, na área de aprendizagem de LEs, pode ser usado para definir o processo através do qual os aprendizes escaneiam o insumo à procura de estruturas da língua que poderão “ser úteis em sua produção em uma etapa posterior”. Neste trabalho, entretanto, analisamos a mineração sob o ponto de vista da Informática.

últimos anos. Quanto à subárea de mineração textual, alguns estudos têm voltado sua atenção para materiais educativos digitais (GROBELNIK; MLADENIC; JERMOL, 2002) e ambientes educacionais online (SEVINDIK; DEMIRKESER, 2010).

Contudo, no campo da aprendizagem de LEs, ainda há pouca pesquisa que conecte essa área ao processo de mineração de texto. Em relação a esse campo específico, Feng et al (1999) desenvolveram uma mineração de texto capaz de fazer uma análise de erros de textos escritos, marcando com saliência tais desvios, a fim de auxiliar estudantes estrangeiros a aprender japonês. A maior parte dos estudos que coadunam a aprendizagem de línguas e a mineração de texto focaliza a identificação de erros na produção escrita (OGATA; YANO; WAKITA, 1998; SCHWIND, 1995; FARKAS; POLTROCK, 1995). Distintamente, nosso objetivo em olhar para o processo de letramento através do uso de uma ferramenta de mineração mediadora de produção escrita destina-se a vislumbrar novas perspectivas para a aprendizagem de línguas mediada pela tecnologia.

Neste trabalho, utilizamos uma ferramenta capaz de identificar termos relevantes em um texto. Há diferentes ferramentas disponíveis capazes de realizar tal função, algumas delas empregando técnicas mais complexas de mineração textual, outras utilizando métodos mais simples. O quadro a seguir descreve as principais características de alguns desses recursos.

Quadro 2. Exemplos de ferramentas de mineração textual

Nome da Ferramenta	Principais características
NetOwl Text Miner ¹⁷	Analisa contexto e estrutura de um texto, identificando expressões-chave. Permite que os indivíduos encontrem, organizem e analisem um grande volume de informação.
TextAnalyst ¹⁸	Utiliza um sistema semântico para investigar o texto. Além disso, o indivíduo não precisa fornecer ao programa nenhum conhecimento sobre o assunto tratado no texto, pois a rede

¹⁷ Ferramenta disponível no seguinte link: <<http://www.netowl.com/textminer/>> Acesso em: 03 jan. 2013.

¹⁸ Ferramenta disponível no seguinte link: <<http://www.megaputer.com/site/textanalyst.php>> Acesso em: 03 jan. 2013.

	semântica já possui informações prévias que são empregadas no processo de identificação de termos relevantes.
Textalyser ¹⁹	Analisa as palavras-chave de um texto, a partir da contagem dos termos.
WordSmith Tools ²⁰	Integra vários programas destinados a verificar a frequência de palavras de um texto, identificar palavras-chave e encontrar exemplos do uso de um mesmo termo.
Wordcounter ²¹	Apresenta a frequência das palavras usadas em um texto. Pode ser empregado no processo de escrita, de modo a auxiliar o indivíduo para que seus textos não tenham muitos termos repetidos.

Nos exemplos do quadro 2, percebe-se uma grande diversidade nas ferramentas apresentadas, algumas baseadas em métodos mais complexos para identificação de termos relevantes, outras baseadas em técnicas mais simples, como a contagem da frequência de termos.

No entanto, as ferramentas descritas não possuem algumas peculiaridades importantes para esta pesquisa, tais como: identificação das relações entre termos identificados; possibilidade de edição dos resultados encontrados pela ferramenta; apresentação do resultado do processo de mineração de forma gráfica. Por sua vez, a ferramenta Sobek, selecionada para a realização desta pesquisa, possui tais funcionalidades.

4.2.1 Ferramenta Sobek

A ferramenta de mineração utilizada nesta pesquisa é capaz de extrair termos recorrentes de um determinado texto e representá-los na forma de um grafo. Acredita-se

¹⁹ Ferramenta disponível no seguinte link: <<http://textalyser.net/>> Acesso em: 03 jan. 2013.

²⁰ Ferramenta disponível no seguinte link: <<http://www.lexically.net/wordsmith/>> Acesso em: 03 jan. 2013.

²¹ Ferramenta disponível no seguinte link: <<http://www.wordcounter.net/>> Acesso em: 03 jan. 2013.

que tal representação gráfica pode ajudar os alunos a focar características específicas do texto e criar narrativas em LE. Para averiguar essa hipótese foram realizadas duas gerações de dados para investigar como os alunos de LE lidam com o processo de criação de narrativas *fanfiction* usando a ferramenta de mineração. A partir dos depoimentos dos alunos que participaram das gerações de dados, observamos que os grafos fornecidos pela ferramenta de mineração os ajudaram a refletir e criar uma imagem mais clara das histórias que estavam prestes a escrever.

Em relação a seu procedimento, Sobek²² é uma ferramenta capaz de extrair termos relevantes em documentos e encontrar os relacionamentos entre esses a partir de um processo conhecido como mineração de texto. Assim, o minerador é capaz de identificar conceitos²³ importantes a partir da análise da frequência dos termos de um texto. Nesse procedimento, há a extração de conceitos e sua posterior visualização em um grafo, o qual é a representação gráfica que apresenta elos entre os diferentes termos, estabelecendo suas relações. Nesta pesquisa, o grafo é considerado um hipertexto passível de assistir o aluno em um processo no qual a imagem atua nessa facilitação, juntamente com as palavras.

Referente a trabalhos anteriores na área de informática na educação, o recurso Sobek já atuou como ferramenta de apoio ao trabalho docente no acompanhamento da escrita colaborativa (MACEDO et al, 2009; MACEDO, 2010). Ademais, também já foi empregado como instrumento para auxiliar alunos do Ensino Médio no processo de produção textual em L1 (KLEMANN, 2011) e foi utilizado para auxiliar a elaboração de resumos (REATEGUI; KLEMANN; FINCO, 2012).

Quanto a suas características técnicas, o minerador de textos Sobek é um executável Java. Assim, após a instalação dessa ferramenta, é preciso apenas executar o arquivo referente ao minerador Sobek. Desse modo, a máquina que comporta a ferramenta precisa ter instalado o JAVA²⁴.

O Sobek apresenta a estrutura a seguir:

a) *Menu Arquivo:*

²² A ferramenta Sobek pode ser encontrada no seguinte link: <<http://sobek.ufrgs.br/>>.

²³ Para fins de mineração textual, as expressões *termo* e *conceito* são utilizadas de modo intercambiável.

²⁴ Software Java. Download disponível em: <http://www.java.com/pt_BR/>.

- a. *Importar texto*: Importa um texto (nos formatos “.txt”, “.doc” e “.pdf”) a ser minerado no Sobek.
 - b. *Criar nova base de conceitos*: Permite que uma nova base de conceitos seja elaborada.
 - c. *Salvar base de conceitos*: Salva a atual base de conceitos em disco.
 - d. *Carregar base de conceitos*: Carrega uma base de conceitos salva anteriormente no Sobek.
 - e. *Limpar base de conceitos*: Limpa a atual base de conceitos.
- b) *Menu Ajuda*: Fornece informações sobre o software Sobek.
- c) *Menu Idioma/Language*: A partir dele é possível escolher o idioma de sua preferência (português ou inglês).

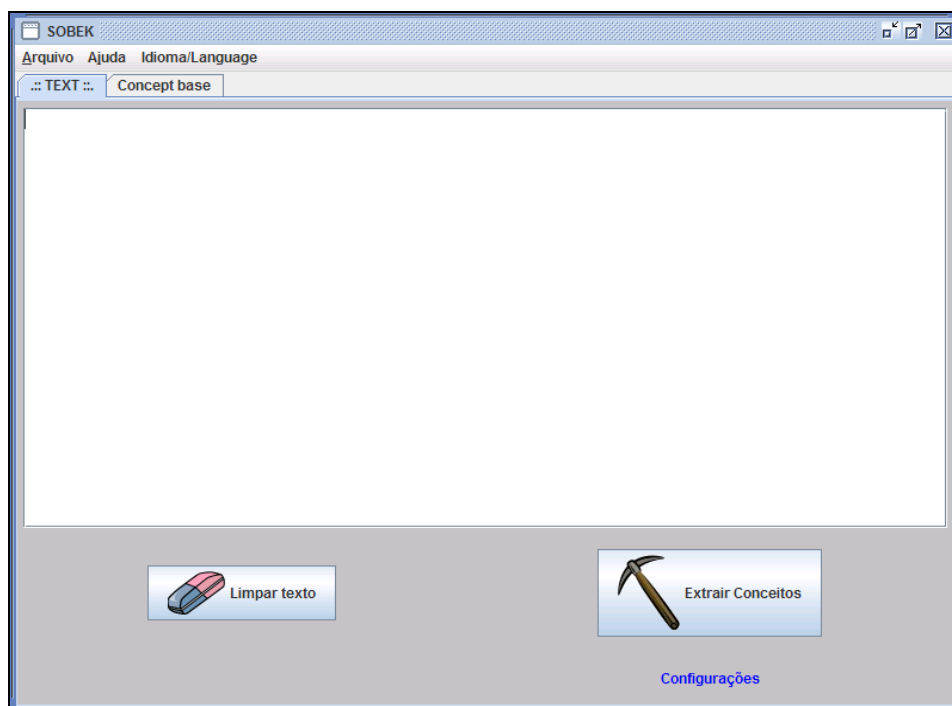


Figura 1. Tela inicial da ferramenta Sobek

Ao abrir o programa Sobek (aba *Text* da tela inicial, de acordo com a Figura 1), há um espaço em branco nesta primeira aba no qual pode ser inserido um texto a ser posteriormente minerado. Utilizam-se as teclas CTRL+V para que determinado texto

possa ser incluído na área em branco da tela inicial. Outra maneira de incluir um texto neste espaço é acessar o menu *Arquivo* e clicar em *Importar Texto*. Arquivos nos formatos “.txt”, “.doc” e “.pdf” podem ser importados.

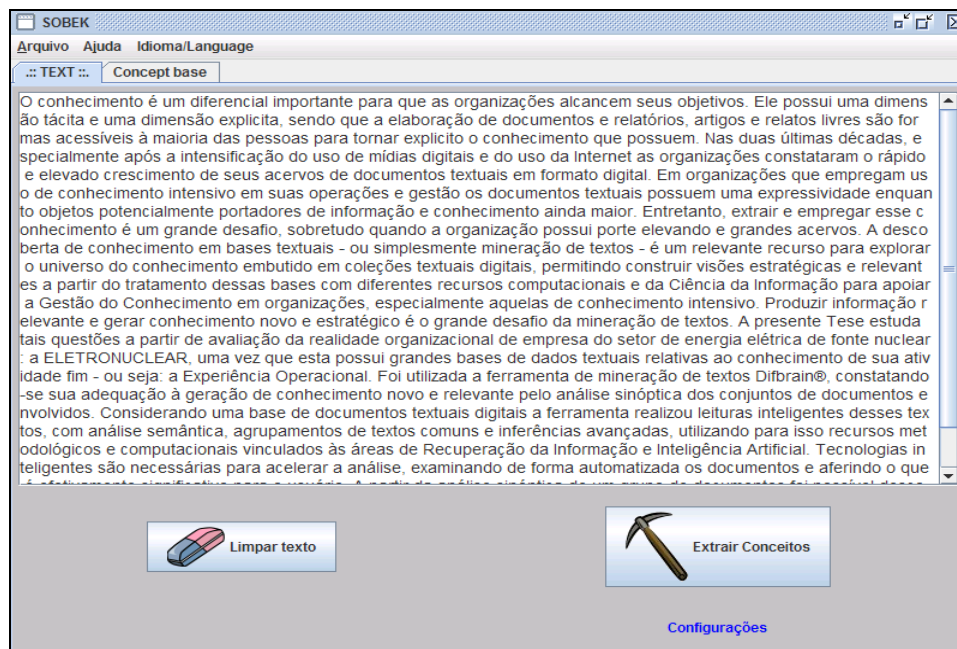


Figura 2. Tela inicial da ferramenta Sobek (aba *Text*)

Na tela inicial da ferramenta Sobek, especificamente na aba *Text*, encontram-se as seguintes opções:

- a) *Limpar texto*: Limpa o espaço em que o texto foi inserido.
- b) *Extrair conceitos*: Gera uma base de conceitos referente ao texto inserido e realiza o processo de mineração. Ao clicar nesse botão, surge uma nova aba com a base de conceitos.
- c) *Configurações*: Nessa opção, é possível informar a quantidade de ocorrências de um termo que deve ser considerada no processo de mineração. É possível indicar um arquivo alternativo de *stop-words*²⁵ a ser utilizado na mineração, em vez de o arquivo oferecido pelo software.

²⁵ O sistema permite utilizar uma lista chamada de *stop-words* com termos a serem desconsiderados do processo de mineração. Tal lista apresenta termos que necessitam de outros para compor um sentido pleno, como, por exemplo, artigos e preposições. Atualmente a ferramenta trabalha com listas de *stop-words* em português e em inglês, mas facilmente pode ser adaptada para outras línguas.

Após clicar em *Extrair Conceitos* na Aba “Text”, surge a Aba “Concept Base”, conforme imagem a seguir, na qual se pode trabalhar com o processo de mineração.

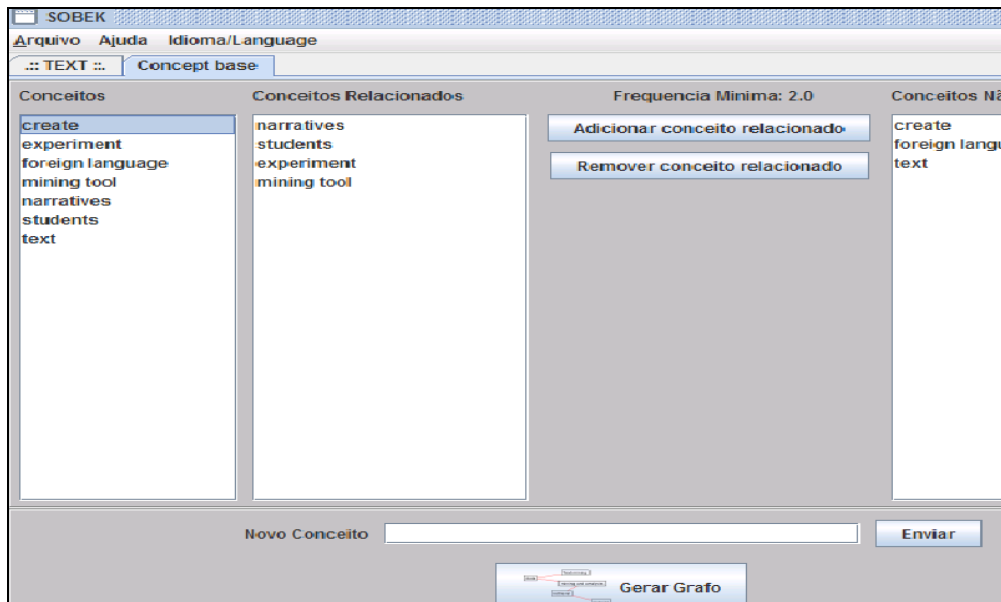


Figura 3. Aba *Concept Base* da ferramenta Sobek

Quanto à aba *Concept Base*, estão disponíveis as opções a seguir:

- a) *Conceitos*: Nessa coluna à esquerda estão todos os termos retirados pelo Sobek do texto inserido no processo de mineração.
- b) *Conceitos relacionados*: Ao clicar em algum dos termos da coluna *Conceitos*, à esquerda, surgem, na janela *Conceitos relacionados*, todos os outros termos os quais estão relacionados com aquele que foi selecionado.
- c) *Conceitos não relacionados*: Mostra termos que não estão relacionados com o conceito selecionado na coluna *Conceitos*.
- d) *Adicionar Conceito Relacionado*: Esse botão permite estabelecer a relação entre algum termo da coluna *Conceitos* e outras formas que foram automaticamente direcionadas à coluna *Conceitos não relacionados*. Para isso, deve-se primeiramente selecionar um termo da janela *Conceitos*, clicar em um conceito da coluna *Conceitos não relacionados* e optar por *Adicionar conceito relacionado*.
- e) *Remover Conceito Relacionado*: Esse botão permite eliminar a relação entre algum termo da coluna *Conceitos* e outras formas da coluna *Conceitos relacionados*.

Para tanto, deve-se primeiramente selecionar um termo da janela *Conceitos*, clicar em um conceito da coluna *Conceitos Relacionados* e optar por *Remover Conceito Relacionado*.

f) *Novo Conceito*: Esse botão permite inserir um novo termo na janela *Conceitos*, com o qual poderão ser realizados os procedimentos explicitados anteriormente. Para inseri-lo, deve-se clicar em *Enviar*.

g) *Gerar Grafo*: Gera um grafo a partir da base de conceitos que foi estabelecida através do processo de mineração. Surge, então, uma nova janela com o grafo elaborado.

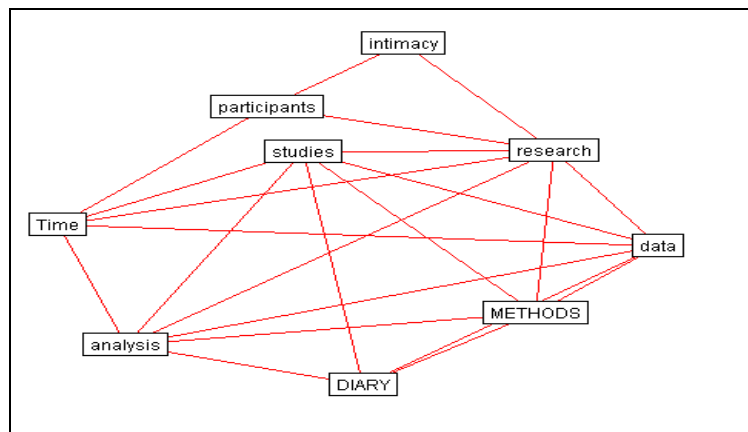


Figura 4. Exemplo de grafo gerado a partir do processo de mineração

Conforme mencionado anteriormente, a Ferramenta Sobek é capaz de identificar conceitos relevantes em um texto a partir da análise da frequência dos termos nesse material textual. Para realizar a mineração, um algoritmo específico foi implementado nesse recurso, baseado em análises estatísticas dos textos e representação das informações extraídas em um modelo de grafo (SCHENKER, 2003).

Resumidamente, a ferramenta opera da seguinte maneira:

- (1) Copia-se o texto com o qual se quer trabalhar para a área de entrada de dados da ferramenta (Tela inicial da ferramenta Sobek - aba *Text*). Alternativamente, carrega-se um texto em formato *txt*, *doc* ou *pdf*.
- (2) A partir desse texto, uma base de conceitos é automaticamente criada através do processo de mineração de textos. Esses conceitos correspondem a um conjunto de palavras e termos que ocorrem com mais frequência no texto, excluindo-se artigos,

preposições, e outras palavras consideradas sem significado relevante (consonante com a lista de *stop-words*).

(3) Extraídos os conceitos, gera-se um grafo com os termos mais frequentes e seus relacionamentos. A figura a seguir mostra um exemplo de grafo extraído a partir de uma *fanfiction* baseada no filme *Avatar*²⁶.

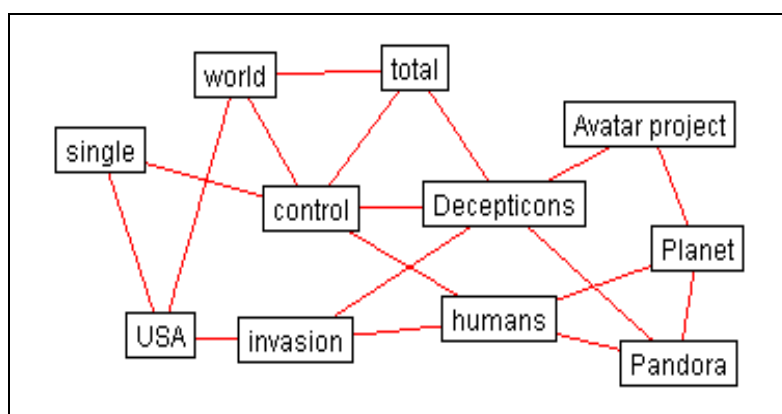


Figura 5. Grafo baseado em uma *fanfiction* sobre o filme *Avatar*

A partir do exemplo, percebe-se que os termos extraídos estão efetivamente relacionados ao tema central do texto e do filme. É possível, inclusive, inferir possíveis frases a partir dos relacionamentos entre dois ou mais nodos do grafo. A ideia, no entanto, não é reproduzir o texto original a partir dos grafos, mas sim instigar os estudantes a refletir sobre um tema, sobre um texto ou sobre suas próprias produções textuais.

O fato de o recurso Sobek ser uma ferramenta que já foi desenvolvida sob um viés educacional é uma característica relevante destacada por Klemann (2011). Além disso, em conformidade com outras características discutidas ao final da seção 4.2 deste trabalho, algumas das vantagens do Sobek são o fato de esse dispositivo ser gratuito e a possibilidade de haver uma representação gráfica dos termos minerados e seus relacionamentos. Outra razão pela escolha dessa ferramenta no presente projeto é o fato de ser esse um programa constantemente atualizado pelo grupo de pesquisa coordenado pelo professor orientador desta pesquisa. A primeira versão do Sobek foi produzida pelo

²⁶ Grafo baseado em excertos iniciais do texto *Into the Fire*, disponível em: <http://www.fanfiction.net/s/5844628/1/In_To_The_Fire> . Acesso em: 23 nov. 2012.

estudante de Ciências da Computação Alexandre Lorenzatti na Universidade de Caxias do Sul como resultado de seu trabalho de conclusão (LORENZATTI, 2007). Desde então, novas versões da ferramenta vêm sendo atualizadas por este grupo de pesquisa.

O Sobek, entretanto, ainda apresenta algumas limitações, as quais estão previstas de serem sanadas de acordo com o andamento dos trabalhos de nosso grupo de pesquisa. Na versão mais atualizada do minerador já estão inclusas imagens, além de termos, nos nodos do grafo. Além disso, é possível que relações semânticas entre termos sejam desenvolvidas em um futuro breve, de modo que a mineração não se baseie somente em uma recorrência estatística dos conceitos.

Levando em conta as vantagens e possibilidades pedagógicas da ferramenta, a próxima seção delinea uma discussão sobre o processo de produção textual fomentado pelo uso da mineração.

4.3 Uma abordagem de produção textual com base na mineração

Nossa abordagem de produção de *fanfictions*, de modo a promover o aprendizado de língua, inicia com a leitura desse gênero textual. Para tanto, os aprendizes são instruídos a acessar um site específico e procurar uma história que lhes interesse. Depois da leitura, o Sobek é utilizado para a extração de um grafo referente ao texto lido. Assim, do ponto de vista da produção textual, tais grafos podem ser usados de maneira a auxiliar os alunos a refletir sobre suas leituras conforme analisam os termos incluídos no grafo. Eles podem, então, criar e desfazer associações entre conceitos, além de empregar a ferramenta e seus grafos decorrentes da mineração em um estágio anterior à escrita (*pre-writing stage*).

Nessa etapa de preparação, o aluno pode trabalhar também de maneira hipertextual, pois não há somente a leitura de um texto linear e estanque. O aprendiz pode ir e vir no texto, fazer edição de conceitos e consultar o grafo, a fim de rever sua própria leitura. Podemos, então, pensar em como utilizar essas tecnologias para fins educacionais, a partir de tarefas utilizadas na sala de aula de LE que possam ampliar os processos de leitura e escrita. Nesse exemplo de leitura e produção com o grafo, a imagem dá sustentação ao texto, possivelmente atuando como um vetor de mediação.

Conforme Ramal (2002, p. 84), essa modalidade de leitura baseada no hipertexto, que justamente requer um letramento diferenciado – digital – aproxima-se aos esquemas mentais, visto que

assim como pensamos em hipertexto, sem limite para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura.

Bolter (1991) também defende que a escrita no papel, ao contrário das associações promovidas pelo hipertexto, tenta confinar as ideias a uma ordem hierárquica. Conforme o autor, o fluxo do pensamento, por sua vez, assemelha-se justamente com as ligações em rede permitidas pelo hipertexto digital.

Na figura a seguir, por exemplo, temos um grafo decorrente de trechos iniciais de uma *fanfiction* baseada no seriado *The Vampire Diaries*²⁷. Tal grafo foi construído a partir de alguns termos recorrentes dessa narrativa e representa a temática central do programa (história de vampiros). A partir do grafo, podemos observar a recorrência de alguns tempos verbais no passado simples (tempo verbal característico de narrativas), a presença de adjetivos para caracterizar os personagens, assim como elementos que estruturam o contexto da narrativa. Além disso, é possível perceber termos na língua estrangeira que ajudam a caracterização da temática do seriado, visto que, por exemplo, quase todas as expressões se relacionam à expressão *smell of blood* (cheiro de sangue).

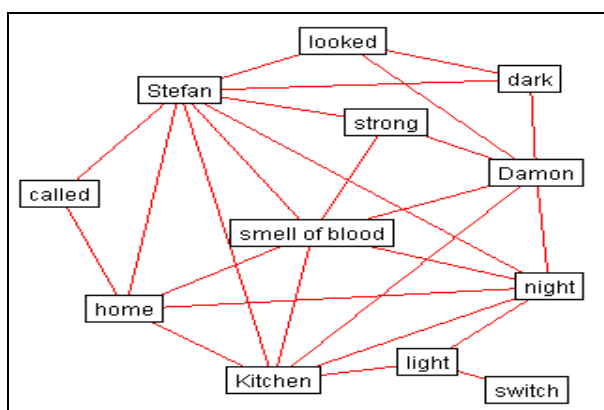


Figura 6. Grafo baseado em uma *fanfiction* sobre o seriado *The Vampire Diaries*

²⁷ Grafo baseado em excertos iniciais do texto *I see you*, disponível em: <http://www.fanfiction.net/s/5974426/1/I_See_You> . Acesso em: 23 jul. 2011.

Quando executamos essa atividade de criação de grafos a partir de *fanfictions*, podemos notar um padrão de formação da imagem que tende a estar centrado justamente nestes elementos: a) tempo verbal; b) caracterização de personagens e contexto; c) relações entre os termos e a temática central. Desse modo, acredita-se que a ferramenta Sobek seja um recurso auxiliador no processo inicial de produção de textos.

O aluno acessa diversos materiais e intercala nesse processo a abertura e o fechamento de diversas janelas do computador com as quais ele trabalha. Sua mesa de trabalho se constitui em janelas minimizadas que são consultadas de maneira intercalada, em um processo de leitura e releitura. É possível, então, inferir dessa ação que há um caráter hipertextual nesse processo de aprendizagem, visto que diversos suportes se materializam em auxílio para o aluno.

Pode-se estabelecer um paralelo entre a abordagem de produção escrita desta pesquisa e o *relay writing*, relatado por Yi (2008) e mencionado na seção 3.1 deste trabalho. No *relay writing* cada membro contribui com uma porção da história em progresso e direciona seu trecho para outro autor, a fim de continuar o desenvolvimento da história. Segundo Yi (2008), essa prática fomenta a coconstrução de conhecimento e a possibilidade de compreensão sobre a produção do outro em uma comunidade de autores. Nesta pesquisa, cada membro também contribui para a construção da história, visto que edita o grafo que servirá de base para uma nova narrativa e inicia uma nova produção proveniente de um grafo produzido por outro colega.

Uma hipótese sobre o uso da mineração textual é a possibilidade de os aprendizes confrontarem o conhecimento representado no grafo com um modelo mental preliminar, construído durante a leitura da *fanfiction*. De acordo com tal hipótese desenvolvida na presente pesquisa, os alunos precisam formular interpretações sobre o grafo, de modo a aproximá-lo ao esquema mental anteriormente desenvolvido quando da leitura. Por conseguinte, nesse processo parece haver a oportunidade de esses indivíduos desenvolverem um entendimento mais profundo do seu próprio processo de leitura, que irá prepará-los para uma posterior escrita. Haveria, então, um auxílio no processo de metacognição, a partir do qual o indivíduo aprende a aprender.

Atinente à memória e aos esquemas mentais, Sternberg (2006) assevera que conceitos podem ser organizados em esquemas, os quais são estruturas mentais responsáveis por representar conhecimento envolvendo conceitos inter-relacionados em

uma organização significativa. Conforme nossa hipótese, tais estruturas se aproximariam dos grafos utilizados para representar conceitos e suas relações. Além do mais, ainda de acordo com Sternberg (2006), o conhecimento pode ser representado como uma rede semântica formada por uma trama de elementos representando diversos significados e diferentes conceitos. Logo, essa rede forneceria um modo para que os conceitos fossem organizados, já que os indivíduos seriam capazes de ligar nodos de um modo significativo.

Por sua vez, na presente pesquisa, da extração de conceitos os alunos podem ter modelos de grafos de forma a ajudá-los na estruturação de um novo texto, recurso passível de auxiliá-los na criação de um primeiro *draft* (rascunho). Inclusive o próprio grafo pode atuar como um modelo de rascunho, o qual dá suporte para o início da criação do aluno. Conforme Torrance e Galbraith (2006) defendem, a estratégia de produção na qual há a composição de um esboço pode fomentar um processo mais fluido de escrita, visto que o indivíduo tem um primeiro texto rascunhado no qual se apoiar. Por conseguinte, o autor teria mais oportunidades de organizar suas ideias prévias à escrita, de maneira a concentrar sua atenção no ato de converter essas palavras em ideias – a etapa de criação de texto em si. Outrossim, de acordo com Graham (2006), é importante que os professores apresentem ocasiões de discussão sobre estratégias de produção textual. Para o autor, pelo menos três processos cognitivos deveriam ser incorporados em sala de aula – *planejamento*, *desenvolvimento* e *edição* de um texto – com o propósito de promover um uso efetivo e independente desses procedimentos por parte do aluno. Portanto, nesta pesquisa, a etapa de *planejamento* é contemplada pela extração, análise e edição dos grafos. O estágio de *desenvolvimento* relaciona-se à possibilidade de transformar as ideias representadas nos grafos em ideias, a fim de providenciar um rascunho inicial. Já a fase de *edição* está relacionada ao momento de escrita do texto em si, antes de a produção ser compartilhada. Tais nomenclaturas podem variar de acordo com o estudo, sendo que, em algumas pesquisas²⁸, a edição pode ser considerada uma fase posterior à escrita. Essas fases vão ao encontro de instruções pedagógicas de escrita centradas no processo (ATWELL, 1998; CALKINS, 1994; TOMKINS, 1990), segundo as quais as etapas a seguir seriam essenciais para a produção do aluno: planejamento ou pré-escrita; elaboração de

²⁸ Ver Costa (2010) para um debate sobre *edição* de texto relacionada ao termo *reformulação* textual.

rascunho; revisão pelo colega; revisão pelo autor; edição; publicação ou compartilhamento. Segundo Atwell (1998), nessas instruções centradas no processo o professor atuaria como observador e facilitador.

4.3.1 Produção a partir de tarefas

É importante delimitarmos nesta seção o porquê de usarmos o conceito *tarefa* ao caracterizarmos o trabalho pedagógico proposto neste estudo. Tendo por base autores da área de ensino de LE conforme as referências citadas a seguir, procuramos nos vincular a uma corrente que defende a tarefa como ponto central no processo de aprendizagem. Assim, neste trabalho, busca-se examinar como o ambiente digital pode apoiar o processo de aprendizagem em LE através de tarefas apoiadas na tecnologia.

Conforme Skehan (1996), a tarefa pode ser definida como uma atividade em que o significado está em primeiro lugar (e não a forma) e na qual há um objetivo a ser atingido. Para Ellis (2003), a tarefa é um construto que pode guiar e modelar a pedagogia e a avaliação, e é uma ferramenta para engajar aprendizes na produção de sentido, criando condições para a aprendizagem de LE.

A partir de tarefas, o aprendiz pode ter oportunidades de participar de eventos de letramento, que envolvem a aplicação de conhecimentos como a leitura e a escrita em contextos específicos de uso, para propósitos também específicos durante práticas sociais. Por sua vez, de acordo com Scribner e Cole (1981), o conceito de prática social refere-se a modos socialmente desenvolvidos e padronizados de usar a tecnologia e o conhecimento para executar tarefas.

Em relação às tarefas, para Lima e Costa (2010), essas são atividades que promovem engajamento social e propiciam oportunidade de experimento da língua. De modo semelhante, também partimos do conceito de Willis (1996), segundo a qual a tarefa é uma atividade na qual a língua é usada pelo aprendiz para um propósito comunicativo. Além disso, o conceito de tarefa se relaciona à ideia de *design instrucional* de Filatro (2007, p.21), o qual seria uma

ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que incorporem, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização.

Conforme a autora, tal design relaciona-se justamente à situação de criação de material didático para um contexto de educação mediada por computadores. Nesse contexto, de acordo com os propósitos desta pesquisa, as tarefas permitem um *foco reativo na gramática*, conforme Borg e Burns (2008). Segundo tal conceituação, a preocupação com a gramática surge em resposta a erros, questionamentos e dificuldades que surgem conforme a decorrência de um trabalho. Tal foco na prática, e não na acurácia gramatical, vai ao encontro já do que dizia Geraldini (1981), propondo três etapas básicas para o ensino de línguas: a) a prática de leitura textual; b) a prática de produção textual e c) a prática de análise linguística.

Conforme Willis e Willis (2007) não deve haver um foco linguístico a priori quando se trabalha com tarefas, visto que essas exigem do aprendiz o uso da língua segundo suas necessidades, conforme o decorrer do processo. Por sua vez, Ellis (2003) desenvolve o conceito e afirma que a tarefa deve levar em conta os seguintes fatores: a) o seu escopo; b) a sua autenticidade; c) as habilidades linguísticas necessárias para a execução de uma tarefa; d) os processos cognitivos envolvidos na realização de uma tarefa; e) a perspectiva que subjaz determinada tarefa (seja com foco no sentido ou com foco na forma); f) as decorrências de uma tarefa.

Assim, é importante focalizar a tarefa, de modo que os professores usem a tecnologia como aliada, de maneira a permitir que o ensino mediado por esse meio seja significativo e não uma mera transposição do que pode ser realizado em uma sala de aula sem recursos tecnológicos. Parte-se, então, neste trabalho, da noção de Willis e Willis (2007), relativa à sequência de tarefas, a qual auxiliaria a partir das etapas a seguir: a) *priming*, na qual os alunos são incentivados a se engajar no tópico central que guiará a sequência; b) *preparation*, em que os alunos ativam seu conhecimento prévio em relação ao tópico, de modo a se organizar para a próxima fase; c) *target task*, a qual pode ser composta de diversas atividades, executadas individualmente ou colaborativamente.

Skehan (1998, p.99) sugere tarefas que forneçam “familiaridade cognitiva” ao aprendiz, de modo que esse possa ter algum conhecimento prévio sobre o tópico, o qual o auxiliará na realização de uma tarefa. Por isso, é importante avaliar, por exemplo, gêneros textuais com os quais os aprendizes tenham uma base prévia, a fim de iniciar um trabalho com escrita. Em uma tarefa como a deste estudo envolvendo *fanfiction*, parte-se justamente do interesse do aprendiz como um fator que possa ser facilitador da

produção. Por isso, antes mesmo da preocupação com a ferramenta tecnológica, a ênfase na elaboração de tarefas é o que deve guiar nosso fazer pedagógico. Por esse motivo, na próxima seção tentamos vincular as noções de leitura e produção textual com a prática em sala de aula, de modo a observar como esses processos podem ser trabalhados de maneira significativa.

5 PROCESSOS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM LE

Claramente, as práticas de leitura e escrita discutidas neste capítulo estão completamente relacionadas aos conceitos de letramentos e gêneros textuais, discutidos nas seções 2.2 e 3.1, respectivamente.

5.1 Leitura em LE

A leitura, aspecto essencial no processo de letramento, envolve uma interação entre leitor e texto (ALDERSON; URQUHART, 1984). Há um envolvimento ativo por parte dos leitores, visto que temos objetivos específicos ao realizar leituras (KODA, 2005). Para a autora, a leitura é proposicional e requer envolvimento ativo por parte do leitor que interage com o texto, já que leitores tendem a ter propósitos particulares ao ler certo material.

Antigamente o processo de leitura era visto sob o viés da decodificação, enquanto que hoje as concepções de compreensão e letramento circundam a noção de leitura. Goodman (1967) e Smith (1971) foram alguns dos pesquisadores que criticaram a ideia de codificação, defendendo a leitura como um processo mais complexo que envolvesse inclusive interação. Para Buchaul (2007, p.22), o essencial é promover o aprendiz/leitor “como agente na construção de sentidos, implicado em um contexto sócio-histórico”. Sob essa perspectiva, Nuttall (1996) já considerava a leitura um processo interativo, assim como a conversa, visto que tanto o leitor quanto o autor dependem um do outro.

Conforme Buchaul (2007, p.19), “a leitura envolve processos mentais de atenção, percepção, memória e pensamento, que desencadeiam operações necessárias para a compreensão da linguagem”. Nuttall (1996) indica que para haver leitura em LE, o ensino deve levar em conta uma fase de pré-leitura, durante a qual há um foco na ativação do conhecimento prévio do aprendiz, em relação à temática do texto trabalhado. Para Buchaul (2007, p. 52), “a previsão é importante porque ela ativa a *schemata*, isto é, ela chama à mente quaisquer experiências e conhecimentos associados que se tenha sobre o tópico do texto”. De modo que a leitura seja significativa, Nunan (1992) inclusive arrola os seguintes aspectos, que seriam essenciais para as aulas de LE: trabalhar com textos autênticos; prover aos alunos instrumentos com os quais eles

possam analisar os textos; promover a interação com o texto e com os colegas. Nesta pesquisa, esses três aspectos estão inclusos na experiência didática. Primeiramente, foi realizado um trabalho com um gênero textual autêntico da internet, a *fanfiction*, de modo a ser trabalhado o gênero de fato, e não uma tipologia narrativa. Em seguida, podemos dizer que foi fornecida aos alunos uma ferramenta que os auxiliasse no exame dos textos. Finalmente, a interação com o texto e com os colegas ocorreu nas etapas de preparação do grafo e da produção textual em si. Os alunos também tiveram a oportunidade de ler os textos de seus colegas ao final do estudo. No entanto, suas reações e *feedback* após essa leitura não são foco deste trabalho.

Para Braga (1997, p.6) o essencial para a leitura é o “desenvolvimento de estratégias globais, visando engajar o aluno no processo de construção do sentido textual e evitar uma leitura [...] meramente decodificadora”. Tais estratégias globais de leitura são conhecidas como processamentos descendentes, ao passo que o conhecimento linguístico se refere aos processos ascendentes (BRAGA, 2007). Enquanto na abordagem descendente o leitor constrói inferências sobre o texto com base em suas experiências, na ascendente o significado é construído a partir do próprio texto, calcado no reconhecimento da língua à disposição do leitor. Segundo Braga (2007), ambos os processamentos estão inter-relacionados no processo de leitura e são igualmente relevantes, mas os descendentes ocorrem do leitor para o texto, enquanto que os ascendentes, mais relacionados à língua em si, são do texto para o leitor. Para Buchaul (2007, p.55) inclusive essa situação seria uma “leitura interativa”, na qual ambas as abordagens podem ser utilizadas por escolha consciente, e ambas são importantes estratégias de leitura”.

Tomando por base o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas²⁹, Fernández, Kanashiro e Kawamoto (2006, p.283) listam pelo menos três aspectos que devem ser levados em conta nos processos de ensino e aprendizagem de leitura

a identificação da mensagem (relacionada às habilidades linguísticas);
a compreensão da mensagem (vinculada às habilidades semânticas); a
interpretação da mensagem (vinculada às habilidades cognitivas).

²⁹ O Quadro encontra-se no seguinte link: <<http://www.britishcouncil.org/slovakia-english-common-european-framework.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

Os aprendizes podem utilizar estratégias de leitura para compreensão de textos, apoiando-se no uso, por exemplo, de organizadores gráficos (conforme seção 4.1.1 deste trabalho). Para Chang, Sung e Chen (2002) estratégias baseadas no uso de gráficos atingem o processo de leitura de maneira diferente daquela executada quando se trabalha com textos com uma apresentação mais linear. Tais alternativas paratextuais, na forma de grafos ou qualquer representação visual, necessitam cada vez mais ser inseridas em sala de aula, dada sua presença massificante em contexto extraescolar.

Segundo Willis e Willis (2007), a tarefa de leitura pode ser considerada uma atividade receptiva, visto que o insumo é “recebido” pelo leitor. No entanto, Nunan (1992) considera pelo menos quatro tipos de leitura: a) receptiva: que seria mais automática; b) reflexiva: na qual o leitor lê com menos rapidez e reflete mais sobre o conteúdo; c) *skimming*: estratégia de leitura em que o leitor busca o sentido geral de um texto; d) *scanning*: estratégia de leitura em que há uma procura por informações específicas de um texto. Obviamente, todos esses tipos de leitura não são estáveis e imutáveis, podendo haver junção de todos esses tipos durante a prática de leitura. Além disso, observamos que na sociedade informatizada há uma necessidade de acostumar o aluno a também ler elementos paratextuais, característicos de textos multimodais disponíveis na web.

5.1.1 Leitura na rede

Segundo sugerido por Ribeiro e Coscarelli (2010):

conforme houver mudanças no computador (tamanhos, velocidades, interfaces), haverá reconfigurações dos usos e das formas de ler. Conforme as pessoas se apropriam de outros objetos de tecnologia digital (aparelhos de telefonia móvel, minicomputadores, etc.), passam a desenvolver habilidades novas.

Dessa maneira, as novas matrizes que contemplam habilidades de letramento digital devem levar em conta a inserção em sociedade de recursos que vão além do computador, incluindo dispositivos móveis e tecnologia de toque. Segundo Dias e Novais (2009, p. 2), “uma matriz de habilidades geralmente tem como finalidade orientar o processo de construção das provas e dos itens de avaliações de rendimento escolar ou definir conteúdos curriculares”. Tendo modalidades de letramento tão

diferenciadas e possibilidades de leituras vastas realmente será difícil restringir uma lista de conteúdos curriculares. No entanto, a escola é também uma instituição responsável por introduzir as diversas habilidades digitais aos alunos, a partir do uso de diversos suportes em sala de aula.

Além de relacionada às novas TICs, cada vez mais se enxerga a leitura sob um modelo sociointeracional, segundo o qual “o sentido é criado através da interação entre autor, leitor e texto. Nessa visão de leitura, o significado não é intrínseco ao texto, mas é construído pelos participantes do discurso” (BUCHAUL, 2007, p.57). Desse modo, a leitura em rede é permeada pelo viés sociointeracional, assim como pelo aspecto multimodal do contexto online. Conforme Sabota (2006, p.82), as “pessoas tecem leituras diversas de um mesmo tema ou mesma situação, dependendo de seu conhecimento, experiências e intenções, seus objetivos com a leitura”. Por isso, a familiarização com novas tecnologias é essencial para promover práticas de leitura diferenciadas em contexto pedagógico. Desse modo, o professor pode atuar contextualizando materiais e ferramentas multimodais, de modo a dar recursos para que os alunos leiam de maneira crítica não apenas textos lineares. Para Buchaul (2007, p. 87), “a contextualização contribuiria ainda para que o leitor criasse uma expectativa em relação ao que vai ler, quanto ao conteúdo, quanto ao gênero, quanto às características textuais”. Ao ler conteúdo online da web, o aluno muitas vezes não reflete sobre questões de gênero textual, as quais poderiam iniciar na sala de aula.

Em relação às novas necessidades no processo de leitura, Dias e Novais (2009), apresentam uma matriz composta dos seguintes descritores: a) utilizar diferentes interfaces; b) buscar e organizar informações em ambiente digital; c) ler hipertexto digital; d) produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Tal matriz parece sugerir interessantes descritores que levem em conta a multiplicidade do meio digital, de forma que as variadas interfaces dos dispositivos sejam abarcadas na matriz. Seria importante enfatizar nessa matriz ainda mais a questão da multimodalidade, pois conforme indicado por Ribeiro e Coscarelli (2010, p.332) é essencial “incorporar não apenas os valores ligados à cultura escrita impressa, mas também elementos relativos à multimodalidade e às habilidades relativas à leitura em ambientes digitais”. Nessa mesma matriz, seria também aconselhável incluir o papel do professor, conforme o

Tesol³⁰, visto que nele um dos descritores é o seguinte – *Os professores de língua deveriam adquirir e manter conhecimento fundamentado e habilidades em tecnologia para propósitos profissionais*. Assim, uma matriz completa parece estar direcionada tanto às habilidades essenciais dos alunos quanto dos professores.

Para Black (2008), a leitura significativa na rede ocorre quando o indivíduo se torna letrado em contextos que requerem navegação de recursos representacionais múltiplos, envolvendo imagens, cores, sons e movimentos. Essa noção de letramento digital e as noções anteriores de letramento foram impulsionadas, segundo Lankshear e Knobel (2011) pelos trabalhos de Freire (1972, 1981). Conforme esses autores, os estudos de Freire promoveram uma modificação, pois a ideia de ler não apenas a palavra, mas também o mundo foi levada em consideração. Era um conceito que envolvia muito mais que apenas decodificação e que expandiria os processos de leitura e produção para os letramentos que discutimos hoje.

5.2 Produção escrita em LE

Para Daiute (2004), em aulas focadas na produção textual, quanto mais explícito o contexto de interação social, mais apoio é oferecido aos alunos com mais dificuldade para que eles possam escolher estratégias de produção apropriadas, formas retóricas e vocabulário específico. Muitas vezes, o professor tende a enfatizar a correção gramatical nas produções textuais, deixando de lado o propósito comunicativo do texto (REICHELDT et al, 2012), e até mesmo a função do gênero textual específico. Para esses autores, a escrita nesses casos é vista primeiramente como um veículo de prática linguística, a partir do qual os aprendizes poderiam desenvolver sua precisão no uso da LE, sem necessariamente escrever textos autênticos. Nesse caso, é importante retomar uma noção já delineada no capítulo 3 deste trabalho, relativa aos gêneros textuais.

Segundo Buchaul (2007, p. 34), os gêneros

³⁰ Technology Standards for Language Learners, do Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). Disponível em: < http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=1972&DID=12052>. Acesso em: 20 dez. 2012.

vão sendo adaptados às situações sociocomunicativas, pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras.

Para Buchaul (2007, p. 82), “a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem”. Desse modo, trabalhar com variados gêneros em sala de aula, e não só os mais formais e acadêmicos, enriquece o repertório de prática de leitura e escrita do aluno. Motta-Roth (2006, p. 498) reforça que os gêneros textuais se configuram como “atividades sociais, que ocorrem em um dado contexto imediato de situação, dentro do âmbito mais amplo do contexto de cultura”. Por isso, é essencial preparar os aprendizes para serem produtores em diversas situações sociais, de modo que sejam produtores e não apenas consumidores de cultura. Desse modo, a linguagem pode ser moldada para diversos gêneros textuais, visto que as atividades humanas e nossos papéis são constituídos pela linguagem (MOTTA-ROTH, 2006, p. 496), e

a linguagem funciona como elemento estruturador dos dois primeiros elementos. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura.

Conforme Yasuda (2011), ao se pensar em produção escrita em LE, há uma vantagem em se adotar uma abordagem baseada no gênero textual, visto que quando essa questão de gênero é enfatizada ocorre um melhor entendimento por parte do aprendiz quanto à relação entre propósito comunicativo e as características de um texto. Segundo a autora, essa abordagem auxilia os indivíduos a se tornarem cientes que os textos são moldados para diferentes tipos de leitores, tendo em vista situações sociais específicas e objetivos sociais particulares. Portanto, pensar em uma abordagem circundada pelo gênero textual na aula de LE é um dos primeiros aspectos quando houver trabalho com escrita. Assim, o propósito e a comunidade leitora são duas questões a ser primeiramente consideradas pelos autores quando da prática social de escrita (PASQUARELLI, 2006). Para Yasuda (2011), a partir das decisões relativas ao propósito e ao público leitor também pode ser pensada a escolha linguística do texto, moldando como um texto será escrito. Além disso, os aprendizes devem aprender como

o escritor, o leitor e o objetivo da escrita interagem entre si, a fim de criar significado em um texto (CHENG, 2008). Para Motta-Roth (2006, p.504)

o primeiro princípio é de que o entendimento do ato de escrever como uma prática social pressupõe a diferenciação entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados sócio-compartilhados.

Dessa forma, Chao e Lo (2011) salientam que é importante enfatizar a escrita processual em sala de aula, na qual o aluno aprende justamente escrevendo. Segundo alguns pesquisadores (FERRIS, 1995; REYES, 1991), essa orientação para o processo da escrita foca no desenvolvimento processual conforme os alunos escrevem, e não no texto produzido – o produto final. Tal produto seria apenas uma etapa de um longo processo. Para Reichelt (2001), há um enriquecimento na produção quando o aspecto processual inclui fases tais como planejamento, escrita, elaboração de diversos rascunhos, *feedback* pelo outro e revisão própria. Por exemplo, o estágio de pré-escrita de um grupo de alunos é essencial para um andamento coletivo, visto que mesmo atividades de *brainstorming* podem auxiliar no processo posterior da produção textual (CHAO; LO, 2011).

Como na escrita processual os aprendizes escrevem visionando diferentes propósitos e diversos públicos leitores, podem ser trabalhados em aula a variação do nível de formalidade linguística e características socioculturais de cada gênero (REICHELT et al, 2012). Focando, então, sempre na questão do gênero os professores podem equipar seus alunos com um conhecimento sobre práticas de letramento variadas. Uma boa maneira de instigar a produção textual em aula é engajar os aprendizes na escrita de histórias criativas (REICHELT; BRYANT, 2001). Por isso, iniciando de um processo que se sustente no interesse dos alunos, como na produção de *fanfictions*, outros gêneros, inclusive digitais, podem posteriormente ser trabalhados.

5.2.1 Produção textual através de dispositivos digitais

Luke (2000) salienta que a leitura e a escrita baseadas no impresso são necessárias, mas não mais suficientes para que os indivíduos possam ter uma participação efetiva em nossa sociedade em rede. Conforme Soares (2002, p. 155) “diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”. Dessa maneira,

“diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156). Por isso, conforme Kress (2003), a escrita será cada vez mais organizada e modelada pela lógica da imagem e do espaço da tela. Além disso, a escrita por meio de novas TICs permite que gêneros textuais preexistentes sejam recontextualizados e convenções linguísticas sejam questionadas. Conforme Black (2008), aderência rígida a gêneros acadêmicos e convenções da língua podem frear o aprendizado da escrita.

Em relação ao gênero abordado nesta pesquisa, Black (2008) menciona que atividades relacionadas às *fanfictions* tendem a promover muitas das práticas aplicadas pelos professores ao lidarem com escrita em sala de aula. Assim, mesmo em contexto extraescolar, os autores/fãs tendem a escrever colaborativamente, há uma interação entre autor e leitor e uma revisão por parte do colega (BLACK, 2008) - práticas de produção consideradas eficazes em contexto educacional. A autora inclusive menciona o quão intrigante é o fato de naturalmente milhares de jovens se engajarem em espaços online extraescolares nos quais a participação envolve muitas práticas de letramento baseadas na escola, tais como leitura, composição, edição, revisão pelo colega, provimento de *feedback*, dentre outras. Desse modo, é interessante refletir nas diversas formas de participação e produção digital realizadas pelos aprendizes voluntariamente, visto que muitas delas podem ter uma relação com práticas de letramento desenvolvidas também em sala de aula. Os estudos de Black (2005, 2006, 2007) ratificam o quanto tais participações voluntárias podem fazer com que os indivíduos pratiquem e melhorem sua escrita em LE. Além disso, em muitos espaços de publicação online (como no site *Fanfiction.net*³¹, por exemplo), tanto novos escritores quanto experientes autores têm oportunidade de postar seus textos e compartilhar sua escrita, a fim de receberem *feedback* do leitor. O aprendiz não fica dessa maneira impedido de publicar por ter um conhecimento mais básico da língua, por exemplo. Ele se torna agente ao negociar seu espaço de aprendizagem na web. Além disso, alunos que são muitas vezes marginalizados em contextos oficiais de aprendizagem, podem compartilhar em um espaço público seus conhecimentos e habilidades (FISKE, 1992).

³¹ O site www.fanfiction.net é o mais reconhecido banco de *fanfictions* disponível na internet. É considerado o maior repositório de *fanfictions* de variados temas na web (BLACK, 2008).

É importante salientar que, especialmente em contextos escolares, as produções dos alunos devem ser avaliadas pelos seus colegas de modo crítico. No entanto, é também essencial que esses comentários não sejam *flames* (BLACK, 2008, p.85), os quais seriam comentários antagonísticos e que denigrem a produção do outro em contextos de publicação online. O *feedback* deve ser construtivo e gentil, provendo críticas, mas mitigando comentários que possam ser ofensivos. Assim, conforme Gee (2004), os participantes desses espaços têm oportunidade de aprender e ensinar, contando com a ajuda de escritores mais experientes que podem se tornar facilitadores. O autor destaca que no meio digital os indivíduos têm também oportunidade de compartilhar seus conhecimentos linguísticos, os quais muitas vezes se baseiam em práticas consagradas em sala de aula, como o processo de troca de *feedback* entre pares. Eles podem de certa maneira, então, agir como alunos e professores nesse meio, visto que compartilham conhecimento e aprendem com os outros, formando uma rede digital de suporte mútuo. Assim, para Black (2008), espaços digitais de afinidade, que estão abertos à publicação, tornam-se ambientes nos quais todos os fãs podem tomar um papel de importância na interação e produção online. A confiança do indivíduo como autor respeitado é construída através do *feedback* recebido por seus leitores.

Conforme Gee (2012), com as ferramentas digitais promotoras de interação social as pessoas podem hoje facilmente formar grupos para se engajarem em atividades conjuntas de produção (como a escrita de *fanfictions*, por exemplo). Ainda conforme o autor, as pessoas aprendem modos particulares de leitura e escrita ao participar de práticas sociais e culturais distintas de grupos diferentes.

A produção na rede tende a ser diferente de escritas mais tradicionais propostas em sala de aula, nas quais o foco é colocado no desenvolvimento de textos organizados, em geral com uma história linear (HAMMERBERG, 2001). Além disso, as produções passam a ter uma gama de leitores reais na rede, enquanto que muitas vezes em sala de aula textos são escritos para serem lidos, ou corrigidos, somente pelo professor (o que tornaria a produção uma empreitada individualista). Na web, as histórias não são escritas somente para uma audiência silenciosa e anônima (BLACK, 2008). Há, em geral, um interesse do leitor que pode ser transformado em *feedback* materializado na forma de comentários. Assim, o engajamento em espaços digitais permite que o autor tenha acesso a uma série de recursos dialógicos os quais podem fornecer “andamento para sua produção” (BLACK, 2008, p.92), visto que há um contexto social de leitores

que podem auxiliar. Há, portanto, um encorajamento para a continuação da escrita e para a afirmação do autor.

Black (2008) também destaca que a produção digital é auxiliada por diversos recursos, incluindo não apenas o *feedback* posterior de um leitor que pode atuar como crítico ou revisor. Esse auxílio se daria primeiramente já com a disponibilidade de ferramentas como corretores de ortografia, fóruns de dúvidas sobre questões linguísticas específicas e dicionários eletrônicos. No entanto, autores como Daiute (2000) e Warschauer (2000) enfatizam que o uso de recursos digitais deve ir além das ferramentas mais básicas como corretores ortográficos e editores de textos. De fato, utilizar dispositivos diferenciados, tais como o de mineração textual sugerido nesta pesquisa, pode enriquecer o trabalho pedagógico.

Conforme Black (2008), em vez de usar a linguagem para reproduzir gêneros já existentes, muitas vezes os indivíduos que produzem textos na web usam uma gama de recursos representacionais para elaborar novos gêneros híbridos e multimodais. Podem, então, contar com um repertório que não se limita ao linguístico, pois lida com representações espaciais, sonoras e visuais, por exemplo. Segundo Luke (2000), as novas TICs permitem que os textos produzidos sejam cada vez mais mesclados em termos de gêneros, de modo que os contextos escolares tenham que abarcar tal diversidade em seus currículos. Para Labbo, Reinking e Mckenna (1998) é importante oferecer aos alunos oportunidades de participação em processos de leitura e produção digital que permitam o desenvolvimento de fluência digital.

Black (2008) enfatiza que a inserção de meios digitais é importante para desenvolver *espaços de afinidade* em sala de aula, conforme conceito mencionado na seção 3.1 deste trabalho. Tais espaços seriam áreas nas quais os aprendizes se engajariam em atividades de aprendizado que oferecem andamento à produção e à negociação de significado através da linguagem. Chao e Lo (2011) ratificam essa ideia, afirmando que a web não é mais apenas um canal de distribuição do trabalho do aluno, visto que se tornou um espaço para processos engajados e significativos de interação.

Sob o viés da teoria sociocultural, Prior (2006) indica que a escrita envolve processos dialógicos de criação. Conforme esse autor, mesmo um autor solitário utiliza uma gama de recursos socio-históricos, tais como a língua, os gêneros, o conhecimento e as tecnologias. Inclusive para Vygotsky (1978) os processos psicológicos superiores, como a escrita e a leitura, surgem a partir de interações sociais que são mediadas pela

linguagem. Conforme veremos no próximo capítulo, os princípios socioculturais estão diretamente vinculados a processos de leitura e escrita significativos, os quais promovem práticas de letramento autênticas.

6 INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Mesmo quando a atividade de escrita não é essencialmente colaborativa, podem haver ocasiões de interação entre aprendizes que realizam tarefas em LE. No trabalho aqui proposto, houve momentos em que o autor/aluno escrevia seu texto sozinho, mas dependia das ações anteriores de seus colegas para elaborar uma narrativa conforme o grafo. Um ciclo de colaboração se estabelecia, a fim de serem executadas práticas sociais em LE, sempre calcadas na interação mediada pelos instrumentos tecnológicos.

6.1 Interação em ambiente digital

Primo (2003a) considera a interação uma forma de ação que se estabelece entre interagentes. Segundo ele, a relação social entre os interagentes é o que caracteriza a interação, visto que essa não é uma característica inata a um meio. Por isso, o pesquisador (2006, p.11) afirma que “nenhum serviço da Web é em si um software social ou uma tecnologia de cooperação”. Tais dispositivos requerem ações de interagentes para que o caráter social surja. Inclusive o autor (2003a) apresenta diferentes enfoques, a partir dos quais é possível o estudo da interação mediada por computador. No *enfoque transmissionista*, há um foco nos papéis de emissor (um *webdesigner*, por exemplo) e receptor (o usuário da internet). Aliás, esse termo “usuário” é deveras criticado pelo autor devido ao caráter passivo que é dedicado ao indivíduo. Tal enfoque transmissionista tem como base a Teoria da Informação, a qual estaria relacionada à metáfora do tubo, em que o processo de comunicação é reduzido a uma passagem unidirecional de informações do emissor ao receptor em um canal. Conforme Primo (2001, p.13), o essencial é justamente dar valor ao grande diferencial da internet – “a capacidade de mediação dialógica” – a qual só foi possível com o advento da Web 2.0. De fato, houve uma mudança na complexidade da interação surgida na passagem da Web 1.0 para a Web 2.0, conforme mencionado anteriormente na seção 2.2.

Para Primo (2003a), mesmo uma reação automática de um sistema computacional diante de diversas alternativas pode ser considerada interação, mas dessa forma é tida como limitada. Tal *feedback* reativo, reconhecido como *interação reativa*, baseado no modelo behaviorista de estímulo e resposta constituiria um tipo de interação

limitada. Por isso, o mesmo autor (2003b) critica o fato de acreditarmos na imagem de um “diálogo” com a máquina, visto que essa não pode fornecer mais que uma reação reativa, diferente da complexidade inerente a um diálogo humano, por exemplo. Primo (2003a) inclusive fala sobre a interação mútua, que seria formada a partir do decorrer das relações entre os interagentes, como em um fórum em EAD, por exemplo, no qual há imprevisibilidade. Interessante a menção que Primo (2003a) faz à multi-interação, que pode se estabelecer, por exemplo, em um *chat* no qual interagimos com pessoas e com a interface do programa, formando uma teia de interações reativas e mútuas. No entanto, como considerarmos interação, mesmo limitada, uma relação entre indivíduos e máquinas? A interação parece relacionada ao caráter social, humano das relações. Como considerar tão amplamente, inclusive “chutar uma pedra” (Primo, 2001, p.7), uma forma de interação? Para o autor, o fator de diferenciação seria a qualidade, de acordo com a relação que se estabelece entre os envolvidos.

A preferência de Primo (2001) para o uso de interação mesmo em relação a objetos se deve a sua base teórica balizada na teoria epistemológica de Piaget, a qual justamente trata das interações entre sujeito e objeto e do conhecimento que surge a partir dessas relações. Surge também desse embasamento construtivista interacionista a opção interessante pelo termo *cooperação* em vez de *colaboração*. Por exemplo, um hipertexto *colaborativo* seria caracterizado pela “colagem” (PRIMO, 2003b, p.12) de partes adicionadas por diferentes colaboradores. Por sua vez, um hipertexto *cooperativo* requer dos seus interagentes um trabalho voltado ao debate e à negociação. Na área de LE, alguns autores (PANITZ, 1996; WIERSEMA, 2000) também estabelecem uma diferenciação entre os termos *colaboração* e *cooperação*. Diferentemente da opção de Primo (2003b), conforme Panitz (1996), a *cooperação* estaria voltada para uma aprendizagem mais controlada pelo professor, o qual determinaria papéis para os alunos e atividades específicas a serem conduzidos por eles. Para Wiersema (2000), por exemplo, a *colaboração* vai além da *cooperação*, visto que a *cooperação* estaria focada na finalização de um produto, a partir de um trabalho individualizado realizado por cada membro de um grupo. A *colaboração*, por sua vez, incluiria o processo de todos trabalhando juntos, focalizando o processo conjunto de auxílio. No entanto, no presente trabalho, utilizamos os termos *colaboração* e *cooperação* de modo intercambiável.

Em seus trabalhos, Primo (2001, 2003a, 2003b, 2006) prefere não trabalhar com o termo *interatividade*, o qual pode ter uma carga semântica mercadológica. Ele decide

abdicar do uso desse termo, utilizando *interação* de diferentes graus qualitativos. Muitas práticas e produtos, inclusive, estariam “travestidas pelo slogan da interatividade” (PRIMO, 2001, p.3). Além disso, a ideia de interatividade está muitas vezes relacionada às teorias de comunicação de massa, as quais estão calcadas em um enfoque transmissionista com foco em “reações automatizadas” (PRIMO, 2003b, p.6) e não dão conta das comunicações interpessoais. Para Primo (2003a, p.10), o essencial é trabalhar com as relações, com o “aspecto relacional da interação”. Só assim a complexidade do sistema interacional poderia ser estudada. Entretanto, o autor (2001, p.7) traz um debate muito interessante ao propor a seguinte questão: “sistemas reativos não oferecem nenhuma possibilidade de aprendizado?” De fato, podemos pensar que o uso de softwares reativos, por exemplo, possa ser um auxílio extra no processo de aprendizado, desde que esses não estejam no centro do planejamento pedagógico.

Conforme Lemke (1997), a chave para paradigmas de aprendizado interativos não está na presença de hiperlinks e de multimídia, mas sim na própria interação. O autor afirma que a mídia se apresenta de modo diferente para usuários diferentes, dependendo das próprias ações do indivíduo e de seu conhecimento prévio. Tal resposta do usuário está diretamente vinculada com sua história anterior de aprendizagem e construção do conhecimento.

6.2 Aprendizagem de línguas mediada pelo computador

O processo de aprendizagem de línguas mediada pelo computador (*computer-assisted language learning - CALL*) teria, segundo Warschauer (1996), três fases: CALL Behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo. A primeira fase Behaviorista se pautava nas indicações behavioristas dos anos 60 e 70, tais como estímulo e prática (*drill and practice*). Havia o predomínio de uma concepção de aprendizagem behaviorista, segundo a qual os aprendizes são expostos a estímulos e a partir de prática e reforço aprendem um determinado assunto. A aprendizagem seria determinada pela formação de hábitos a partir de práticas repetidas, e o estímulo seria incitado através de reforço e recompensa (SCHUNK, PINTRICH, MEECE, 2008). Para Warschauer (2006), essa primeira fase se relaciona à ideia de computador como tutor (TAYLOR, 1980), segundo a qual a máquina é um veículo que fornece materiais e informações ao aluno. No entanto, com a ascensão da abordagem comunicativa no

ensino de LE os exercícios estruturais fornecidos nessa fase começaram a ser questionados (WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

A segunda fase, o CALL Comunicativo, justamente acompanhou a mudança no ensino da área de línguas, que com ou sem uso de tecnologia passou a se empenhar mais no foco da comunicação em LE que na repetição e prática de formas linguísticas preestabelecidas. Previa-se um ensino mais implícito, sem tanto foco na forma como anteriormente. Seria o momento, então, de um ensino que não se baseasse em respostas mecânicas (UNDERWOOD, 1984), as quais podiam justamente ser fornecidas por máquinas ou softwares. Segundo Souza (2000, s.p.), “o ensino comunicativo tem como meta levar o aprendiz a valer-se da língua estrangeira no desempenho de atividades de interesse e relevância reais para seu cotidiano”. Conforme Warschauer (1996), nessa fase comunicativa foram criados programas voltados à prática de habilidades, não de maneira a testar repetição e prática, mas sim oferecendo mais escolha e controle por parte do aprendiz. Também nesse momento se pensou no computador como uma ferramenta (BRIERLEY; KEMBLE, 1991; HARDISTY; WINDEATT, 1989), que mais tarde poderia servir como recurso pedagógico – não focando apenas nos softwares educacionais como instrumentos de ensino. Entretanto, assim como na primeira etapa behaviorista, havia ainda muito foco no computador e nos softwares educacionais como detentores de respostas (TAYLOR; PEREZ; 1989). Apesar de nessa fase do CALL a máquina também poder ser vista como uma ferramenta, ainda havia um foco instrucional na tecnologia.

Essas primeiras etapas equivalem à instrução apoiada pelo computador (*computer-assisted instruction*), da qual não podemos depender unicamente. Essa instrução refere-se a um auxílio oferecido somente pela máquina, a partir de programas computacionais educacionais, por exemplo. São ferramentas que tendem a fornecer um *feedback* automático ao aprendiz, atuando como um auxílio no processo de aprendizagem de maneira mais individual. No caso deste trabalho, se o software Sobek fosse apenas utilizado pelo aluno individualmente, sem nenhum planejamento prévio de tarefa por parte do professor, seria também um bom recurso de auxílio. Todavia, nesse caso o recurso seria considerado apenas uma instrução apoiada pelo computador, quando não explorado pedagogicamente de forma válida.

Finalmente, na terceira fase do CALL Integrativo, os educadores procuraram maneiras de integrar as ferramentas computacionais à pedagogia baseada em tarefas ou

projetos (WARSCHAUER, 1996). Há uma mudança de foco, então, para que a linguagem seja trabalhada em contextos sociais mais autênticos. Logo, apoiada na internet e em seus conteúdos de hipermídia, essa nova etapa do CALL iniciou, a partir da qual foi possível amparar o aluno em um processo mais amplo de aprendizagem. Além de todas as características do ambiente hipertextual e online, tal fase reuniria alguns aspectos essenciais para o aprendizado de LE, segundo Warschauer (1996): as habilidades se tornaram mais integradas, já que essa nova mídia combina com facilidade a leitura, a escrita, a produção oral e a compreensão oral em um mesmo espaço; o aprendiz passou a ter mais controle sobre seu aprendizado, pois passou a lidar com escolhas do que fazer conforme seu interesse, lidando com a hipertextualidade.

Para Warschauer (1996), a fase futura é a *Intelligent Call*, mencionada já por Underwood (1989). Tal etapa seria baseada na Inteligência Artificial, de modo a promover também recursos computacionais que sejam de fato interativos e inteligentes, detectando, por exemplo, a produção do aprendiz, de modo a considerá-la acurada e/ou apropriada para situações de interação (WARSCHAUER, 1996).

Inicialmente, a área de ensino e aprendizagem de línguas se valeu de programas educacionais que se restringiam à instrução apoiada pelo computador. No entanto, com os avanços nos estudos em LE passamos para uma fase mais relacionada ao CALL Integrativo, utilizando as ferramentas computacionais de acordo com propósitos pedagógicos. Conforme Souza (2000, s.p.) “a internet tem permitido sobretudo que o foco da prática e da pesquisa em CALL seja cada vez menos o próprio computador e os programas educacionais construídos”. Desse modo, as pesquisas tendem a focalizar justamente as tarefas que guiam práticas mediadas pela tecnologia.

Conforme Warschauer (1996) e Levy (1997), o advento com mais influência no ensino de línguas foi a internet, justamente por possibilitar que a comunicação mediada por computador (*computer mediated communication*) pudesse ser parte do processo de aprendizagem. Tal modalidade pode prover os aprendizes com oportunidades válidas de produção e comunicação que ultrapassam as barreiras da sala de aula. A comunicação mediada por computador oferece um ambiente social interativo no qual o aprendizado colaborativo encoraja os alunos a tomarem responsabilidade por seu aprendizado, já que permite uma maior liberdade e ocasiões de aprendizagem extraclasse (CHAO; LO, 2011). Consideramos, por exemplo, que o fato de o aluno elaborar, editar, refazer e distribuir suas produções, de maneira a compartilhar conhecimento, é o que constrói

essa fase de comunicação mediada por computador. No processo de aprendizagem mediado por tecnologia é importante trabalhar com uma abordagem baseada na integração de habilidades (WARSCHAUER, 1996), a fim de fomentar a competência comunicativa e a familiarização com diversas práticas de letramento. Isso apenas se torna possível ao levarmos em conta não apenas o meio digital, mas as possibilidades pedagógicas a partir de interações que gerem aprendizado.

6.3 Colaboração e prática social em LE

V. Paiva (2010) discute as seguintes visões epistemológicas - a visão piagetiana (construtivista) e a wittgensteiniana (experientialista) – ambas relevantes, pois o indivíduo parece aprender com a interação com os objetos, assim como na interação entre sujeitos. Na primeira visão aqui mencionada há uma ênfase na experiência do sujeito com o ambiente, enquanto que na segunda o foco vai para o conhecimento construído em comunidades de prática. Aliás, essa noção experientialista se aproxima à teoria sociocultural de Vygotsky, focalizada na importância das práticas sociais. Nesse caso, é válido compreender essas duas visões, de modo que possamos criar tarefas e/ou materiais voltados para uma era de participação, na qual os alunos possam ter oportunidades de aprendizados interagindo com objetos e com outros aprendizes.

A partir de uma visão sociointeracional, a linguagem é vista como prática social e por isso é dado valor ao contexto social que permite interações. Sob essa perspectiva social há uma ênfase na relação entre aprendizagem e o papel do conhecimento construído socialmente. Conforme a teoria sociocultural, os significados situados cultural e historicamente são construídos e reconstruídos através da mediação social (VYGOTSKY, 1978). Essa noção de mediação implica na ideia de que os indivíduos não agem diretamente no mundo, visto que suas atividades cognitivas e físicas são mediadas por artefatos simbólicos (tais como a linguagem, os conceitos e a lógica), por artefatos materiais ou pela tecnologia (LANTOLF; THORNE, 2007). Sob o viés sociocultural, Lantolf e Thorne (2006) afirmam que os artefatos são aspectos materiais e conceituais das atividades humanas, os quais não apenas estão incorporados nessas atividades, mas também as constituem.

De acordo com essa teoria, o conhecimento não é preexistente nos indivíduos, visto que é negociado nas interações. As ferramentas (a linguagem, por exemplo) são as

responsáveis por canalizarem tais mediações sociais. Além disso, servem também para mediar a atividade psicológica a partir das interações estabelecidas socialmente (LANTOLF; THORNE, 2007). A língua, então, atua como mediadora de entendimento cultural (ENGLERT; MARIAGE; DUSNMORE, 2006). Para Motta-Roth (2006, p. 496)

tal conceito de linguagem, que articula a vida social e o sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino de linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua.

A teoria sociocultural lida com a ideia de mediação cultural no desenvolvimento humano. Tal teoria, segundo K. Johnson (2009), supõe que o modo como a consciência humana se desenvolve depende de dois fatores: as atividades sociais específicas em que nos engajamos e os artefatos/ ferramentas semióticos que usamos para participar dessas atividades. As ferramentas seriam grandes responsáveis pela história social, justamente por serem mediadoras no processo de interação, sendo a linguagem a mais importante dentre essas. Essas ferramentas ou artefatos semióticos que medeiam as relações sociais criam formas de pensamentos superiores (JOHNSON, 2009), auxiliando assim o desenvolvimento da cognição. Segundo Vygotsky (1978), os processos cognitivos são edificados em nível intermental (social) quando o aprendiz e um indivíduo com mais experiência juntam-se em uma negociação. A partir disso, sob o viés sociocultural, o conhecimento coconstruído passa para o nível intermental (individual).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) seria uma lacuna a qual excede o que o indivíduo pode realizar sozinho. Assim, a ZDP seria a lacuna entre o que o aprendiz alcança individualmente e o que ele pode atingir em colaboração com outros indivíduos mais experientes (VYGOTSKY, 1978). Desenvolvendo esse conceito, para Lantolf e Thorne (2007), o que um indivíduo pode fazer hoje com o auxílio de outro é indicativo do que ele será capaz de fazer de maneira independente no futuro.

Para Englert, Mariage e Dusnmore (2006), é essencial que sejam oferecidos aos aprendizes facilitadores passíveis de prover andaimento no processo de aprendizagem. Haveria, conforme Tharp e Gallimore (1988) dois tipos de andaimento: a *assistência*, fornecida do mais experiente para o menos experiente (na interação entre aluno e professor, por exemplo) e a *influência*, estabelecida como uma ajuda entre pares com experiência similar. Para Wells (1999), o andaimento seria uma maneira de

operacionalizar o conceito vygotskiano de atuar na ZDP. Esse trabalho na ZDP do aprendiz ocorreria, então, a partir do andamento pelos mais experientes. Por isso, para Buchaul (2007, p.89)

a noção da criação de uma zona proximal de desenvolvimento para o ensino-aprendizagem [...] poderia garantir uma educação voltada não somente para as necessidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento real), mas voltada para as possibilidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento potencial).

Inclusive, conforme Kozulin (1986), há uma expansão da consciência individual quando das interações com outros indivíduos, já que ocorre também uma mediação das culturas, de modo que o social e o individual sejam afetados. Johnson (2009) afirma que o aprendizado seria, então, um movimento progressivo do exterior (a partir de atividades mediadas socialmente) para o interior (individualmente). Logo, a partir disso ocorre um desenvolvimento cognitivo motivado pela internalização da mediação, a qual é negociada dialogicamente entre o aprendiz e outros indivíduos (LANTOLF; THORNE, 2007).

Conforme a perspectiva interacionista, a estratégia social de aprendizagem pode ser ativada através do uso de tarefas que resultam em momentos de interação e promovem um aumento no desenvolvimento da linguagem, ao contrário de exercícios focados somente na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Os aprendizes, portanto, precisariam usar a língua com outros interagentes a fim de praticar não apenas formas, mas também se valer de contextos sociais para atingir resultados através da linguagem. Esses momentos de colaboração constituiriam oportunidades de aprendizado. Para Motta-Roth (2006, p. 498) “a escola deve oferecer ao aluno um contexto em que este possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais”. Essas oportunidades fomentariam a aprendizagem, visto que conforme K. Johnson (2009), sob uma perspectiva sociocultural, a cognição é formada através do engajamento em atividades sociais.

Sob a perspectiva sociocultural, a língua funciona não apenas como uma ferramenta psicológica usada para compreendermos nossas experiências, mas também como uma ferramenta cultural para compartilhar experiência com os outros (K. JOHNSON, 2009). Desse modo, para Motta-Roth (2006, p. 501)

Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos **na** linguagem e **pela** linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social.

É importante levar em conta o dizer de Primo (2006, p.11) de que “tudo aquilo que é social e cooperativo não pode ser visto como um atributo intrínseco de uma tecnologia informática”. As interações sociais são criadas em sala de aula a partir das mediações entre professores e alunos. Para K. Johnson (2009), o ensino deve criar oportunidades de aprendizagem nas quais os indivíduos possam participar de tarefas que ofereçam experiências no uso das ferramentas psicológicas. Desse modo, as ferramentas como a linguagem podem se tornar poderosos recursos de aprendizagem, quando mediadoras de experiências significativas. Assim, neste trabalho, procuramos propor uma experiência didática na qual houvesse uma prática significativa de aprendizagem, a fim de propor um trabalho pedagógico que fosse além das interações em sala de aula.

7 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, visto que se planeja observar as oportunidades de prática em LE a partir de uma tarefa focada em mineração e letramento em meio eletrônico. Justifica-se essa escolha com base na asserção de Pinheiro (2011, p.47), segundo a qual

Uma pesquisa de base interpretativista [...] parece se tornar mais adequada para investigar o modo como os seres humanos utilizam a linguagem para agir socialmente [...] uma vez que estudar o ser humano e o discurso implica compreender subjetividades que não podem ser tratadas quantitativamente.

Além disso, o pesquisador também afirma que “o conhecimento é reconhecido como algo construído na interpretação da linguagem, num processo de interação entre investigador e investigado, e, por isso, sempre aberto a novas interpretações” (PINHEIRO, 2011, p.48). Desse modo, nessa vertente de pesquisa, há um delineamento das percepções dos processos, por parte do pesquisador, juntamente com as percepções dos pesquisados. Assim, conforme aponta Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista é uma construção social, não somente focalizada em uma objetividade por parte do pesquisador. Além disso, esta não é uma pesquisa de intervenção, de modo que não foram incluídos grupos de controle ou testes.

7.1 Participantes e contexto

No trabalho aqui proposto, os dois grupos participantes da pesquisa eram os seguintes: seis alunos em um curso de Graduação em Letras, cursando a disciplina Inglês III; seis alunos em um curso de extensão a distância (grupo formado por graduandos e graduados em Letras de diversas LEs). O segundo grupo era composto por alunos formados com habilitação nas línguas a seguir: alemão, português para estrangeiros, francês e inglês. Havia um aluno para cada uma das línguas citadas, com exceção da língua inglesa, constituída por três participantes nessa turma. Em relação ao primeiro grupo, os seis alunos participantes representavam todos os alunos da turma de Graduação. Quanto ao segundo grupo, seis alunos de uma turma de onze indivíduos

foram selecionados, visto que esses seis aceitaram participar da pesquisa e realizaram as tarefas propostas.

O primeiro grupo compreendia seis indivíduos, estudantes da disciplina Inglês III da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, todos cursando licenciatura. Era uma turma composta de três duplas, formadas por cinco alunos com faixa etária entre 19 e 24 anos e um estudante com 69 anos, o qual mostrou mais dificuldade com o emprego da tecnologia.

A súmula e os objetivos da disciplina Inglês III seguem a seguir:

Quadro 3. Súmula e objetivos da disciplina Inglês III

Súmula: Trabalho de conscientização linguística e cultural referente ao ensino e aprendizagem da língua inglesa; estudo de aspectos gramaticais e lexicais da língua inglesa; utilização da língua escrita e oral de forma adequada a diferentes contextos e situações comunicativas; conceitos básicos da Linguística Aplicada.

Objetivos: Desenvolver as habilidades de produção e compreensão escrita e oral, de modo apropriado ao seu contexto de uso; introduzir e discutir questões relacionadas à Linguística Aplicada; desenvolver a análise crítica, o espírito de autonomia acadêmica e a curiosidade dos alunos, no que concerne o estudo da linguagem.

O semestre de aula foi voltado para o trabalho com diversos gêneros textuais, e cinco aulas (equivalentes a meio turno cada uma) foram dedicadas ao trabalho com *fanfiction*, conforme o seguinte cronograma. Os números à esquerda, no Quadro 4, referem-se aos dias de aula do mês em que ocorreu a geração de dados.

Quadro 4. Cronograma de aulas referentes à temática *fanfiction*

10	<i>Fanfiction</i> - discussão e leitura
11	<i>Fanfiction</i> - Descrição, relações espaciais, relações temporais
12	<i>Fanfiction</i> - Indicadores de tempo e tempos verbais
17	Produção das <i>fanfictions</i> com o uso da ferramenta Sobek
18	Interação com os textos produzidos e provimento de <i>feedback</i>

Quanto ao segundo grupo em que foi realizada a aplicação das tarefas, esse era constituído por seis participantes (três professores ou graduandos de inglês como LE e os outros três professores nas línguas mencionadas anteriormente). Era uma turma composta por alunos com faixa etária entre 21 e 37 anos, todos já professores em suas

respectivas áreas (formados e graduandos nas línguas). Ambos os grupos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa³².

O curso de extensão a distância, oferecido pela UFRGS, teve o intuito de abordar o uso pedagógico de ferramentas digitais aplicadas ao ensino de LEs e teve quatro módulos, cada um ministrado por um professor diferente, no ambiente virtual Moodle institucional. O segundo módulo, intitulado *Novos Letramentos* (conforme a Figura 7), foi conduzido pela pesquisadora deste trabalho. Os objetivos geral e específicos do módulo seguem a seguir (Figura 8).



Figura 7. Apresentação do módulo 2 do curso a distância

Objetivo geral	Este módulo focaliza os novos letramentos da Era da Informação, a fim de que seja possível pensar sobre as possibilidades de uso pedagógico dessas novas modalidades de letramento.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a discussão sobre novos gêneros textuais da internet; - Explorar ferramentas e websites que refletem as propostas de novos letramentos; - Refletir sobre a elaboração de tarefas em sala de aula que incluam novos gêneros digitais.

Figura 8. Objetivos do módulo 2 do curso a distância

O módulo, constituído de quatro semanas, foi direcionado ao trabalho com multiletramentos, narrativas multimodais e novos letramentos aplicados no ensino e

³² O termo de consentimento encontra-se no Apêndice A.

aprendizagem de LE. Das quatro semanas do módulo duas se prestaram ao estudo de *fanfiction* e mineração textual, conforme parte do cronograma a seguir (Figura 9).

Semanas 3 e 4 (9 a 21 de outubro)
Leitura de Fanfiction
Tarefa de Mineração Textual
Produção de Fanfiction Colaborativa

Figura 9. Aulas do módulo 2 sobre *fanfiction* e mineração textual

7.2 Procedimentos

A fim de investigar uma proposta de letramento em meio eletrônico, foram pensadas etapas que pudessem proporcionar ao aluno novos meios de produzir, compartilhar e interagir a partir da criação textual. Resumidamente, as etapas para o processo de produção em ambiente digital foram contempladas a partir das seguintes fases:

- a) *insumo*, a partir da escolha e leitura de *fanfictions* em sites de internet, com vistas a analisar posteriormente os textos escolhidos. A primeira etapa da investigação, que se constitui no insumo, embarca a fase de leitura de *fanfictions*, por parte do aluno informante;
- b) *análise de textos*, de modo que o aluno pudesse examinar, através de grafos, as estruturas de *fanfictions* já disponibilizadas na web e editasse os termos referentes às narrativas para elaborar grafos para seus colegas;
- c) *processo de produção textual*, baseado no grafo produzido por um colega, durante o qual o aluno constrói novas narrativas calcadas no auxílio gráfico.

Dessa maneira, essa foi a estrutura geral para a aplicação da tarefa e geração de dados. Aliás, esse termo *gerar* advém da pesquisa qualitativa, pois, conforme essa perspectiva, a pesquisa seria uma atividade subjetiva “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Quanto às etapas de condução do estudo, a primeira fase, que se constituiu no

insumo, embarcou o momento de leitura de *fanfictions*, por parte dos alunos informantes, em páginas da internet. Nessa etapa, os alunos tiveram a liberdade de escolher o tema da(s) narrativa(s) que pretendiam ler e de qual site que dispunha desse material planejavam iniciar sua leitura, apesar de a página *Fanfiction.net* (por conter o maior banco de dados desse gênero) ter sido uma sugestão. Nessa etapa de insumo, o aluno pôde reconhecer características centrais do gênero, tais como a interferência forte do leitor no texto, visto que *fanfictions* tendem a ser publicadas em capítulos, e o autor geralmente se embasa no *feedback* dos leitores para a continuação da história. Os alunos também tiveram oportunidade de ter uma ideia de como os temas são desenvolvidos nesse gênero textual, de modo a ter uma visão geral sobre a estrutura desse texto.

Após o insumo inicial, os alunos utilizaram a ferramenta Sobek, através da qual pode ser realizada uma extração de termos recorrentes em um texto e posterior construção de grafos. Essa ferramenta foi utilizada na etapa posterior ao provimento de insumo, logo antes da produção textual. Os textos usados no Sobek eram modelos de *fanfictions* escolhidos pelo aluno, que, após a leitura da(s) narrativa(s), incluíram na ferramenta o texto de sua escolha, a fim de que conceitos frequentes do texto fossem formatados em um grafo. Desse modo, o aluno pôde perceber, por exemplo, a recorrência de tempos verbais característicos das narrativas, bem como a presença constante de adjetivos para caracterizar personagens e espaço.

Assim, cada indivíduo teve a oportunidade de criar um grafo de sua narrativa escolhida, adicionando e deletando termos e/ou relações, de acordo com a leitura realizada. A partir dessa edição, os conceitos frequentes do texto foram formatados em um grafo, já que os aprendizes puderam excluir ou adicionar conceitos relacionados a termos específicos, a partir da edição nos ícones *adicionar conceito relacionado* ou *remover conceito relacionado*, presentes na ferramenta. Após essas edições, os conceitos relacionados ao texto formaram um grafo, que pôde ser acessado a partir do ícone *gerar grafo*. O aluno A, após ler a história selecionada e editar conceitos, salvava o grafo resultante e o enviava por e-mail para o colega B. Igualmente o colega B manipulava a ferramenta e também mandava seu grafo ao colega A. Portanto, B deveria criar uma *fanfiction* baseada no grafo recebido por A, enquanto o seu colega fazia o mesmo.

O aluno A ficava responsável por ler, editar termos e gerar o grafo, passível de ser um meio auxiliador para B, que seria o autor de um novo texto. Desse modo, a etapa

de leitura de um texto original X era conduzida por A. Enquanto isso, o aluno B realizava a mesma tarefa, trabalhando com um texto diferente e produzindo dele um grafo a ser repassado para o aprendiz A. Mais tarde, ambos os estudantes lidaram com grafos diferentes compostos por seu colega.

Adiante, foi iniciado o processo de produção de textos por parte dos alunos, baseado na análise do grafo proveniente da *fanfiction* editada por seu colega. No momento de escrita, o aluno pôde utilizar qualquer editor de texto de sua preferência, como o *Word*, ou outro recurso online. Todos decidiram utilizar o *Word*, por ser o editor com que tinham mais familiaridade. Conforme Leffa (2009), editores de texto fazem com que diferentes partes de um trabalho, provenientes de diferentes fontes e momentos, possam ser *reciclados* a fim de construir um texto unificado. Finalmente, em um último momento, o texto criado poderia ser publicado em um site de *fanfictions*, para que houvesse interlocução real com leitores desse gênero.

O procedimento acima explicitado é definido como cíclico, visto que partiu da leitura (de um texto inicial) e retornou a essa etapa (com a leitura que novos interlocutores poderiam realizar dos textos publicados). Assim, o processo de composição textual em ambiente digital seria cíclico, pois, além de ser colaborativo e significativo socialmente, nasceria da leitura de *fanfictions*, partiria para a análise de grafos e produção de novos textos e, recursivamente, implicaria na leitura dos textos publicados. Nesse momento de leitura dos textos publicados, os participantes poderiam criar *peer reviews* dos textos de seus colegas, fornecendo um *feedback* da *fanfiction*. Black (2008) classifica esse *feedback* a partir de características funcionais, de modo que esse poderia ser fornecido nas formas a seguir: *scaffolding* (andaime), *feedback* positivo, *feedback* negativo e encorajamento. Conforme a autora, quando há comentários específicos, em geral tendem a se centrar no enredo, caracterização dos personagens e questões pontuais como gramática e pontuação. Entretanto, o *feedback* dos textos após a publicação das histórias não é o foco deste trabalho, visto que vários alunos preferiram não publicar seu material.

Visto que essa geração de dados foi conduzida com dois grupos distintos, houve algumas mudanças nas orientações das tarefas. Como foram experiências conduzidas no decorrer de cursos reais de ensino e aprendizagem (e não situações de experimento fechadas para a coleta de dados) o professor/pesquisador adaptou as tarefas em relação às necessidades e preferências de cada grupo.

No segundo grupo, em curso de extensão a distância, a etapa de elaboração da *fanfiction* poderia ter sido diferente. Visto que os alunos relataram no módulo anterior estar com uma carga muito pesada de trabalhos e pouco tempo para executar as tarefas, alguns aprendizes pediram que as atividades dos próximos módulos incluíssem principalmente trabalhos em grupo. Dessa forma, a partir desse *feedback* dos alunos, foi colocada nas instruções de criação das *fanfictions* uma nova proposta – uma escrita colaborativa – de modo que eles pudessem executar a tarefa em grupo. A seguir segue parte das instruções³³ direcionadas a esse grupo, postadas no Moodle.

Quadro 5. Parte das instruções direcionadas ao grupo de extensão

- Vocês podem trabalhar individualmente ou em duplas nesta tarefa. Escolha um grafo postado por um de seus colegas, referente a uma *fanfiction* que você ou nenhum membro da dupla leu;

- Acessem o GoogleDocs, criem um documento e o compartilhem com seu colega e comigo (meu e-mail é XXXX). Para saber como funciona o programa, consulte o Tutorial do Google Docs - <http://www.youtube.com/watch?v=zcCyxJG0o6g&feature=related>);

- No documento do GoogleDocs você poderá criar colaborativamente com seu colega uma *fanfiction* baseada naquele grafo que o grupo escolheu;

Portanto, os alunos tiveram a opção de criar conjuntamente suas narrativas. No entanto, como veremos na seção a seguir, mesmo com orientações de escrita coletiva, todos os alunos escreveram seus textos individualmente. Isso vai ao encontro com a opinião de Black (2009-10), a qual afirma que a cultura de *fanfiction* ainda é bem calcada na escrita individual. Podemos pensar que até mesmo a cultura de escrita em sala de aula (em qualquer gênero textual) tem uma carga mais individualista. De qualquer modo, conforme Figueiredo (2006, p.25), é importante

levar em consideração o fato de que alguns alunos não se sentem confortáveis ao trabalhar com seus colegas, preferindo trabalhar sozinhos. Cabe-nos, portanto, estar cientes de que as pessoas são diferentes e têm estilos de aprendizagem variados, e assim não forçá-las a participar de uma atividade em grupo [...].

³³ As instruções completas da tarefa estão disponíveis no Apêndice B.

Apesar de alguns alunos terem pedido trabalhos em grupo, no momento de escrever colaborativamente todos preferiram a tarefa mais individualizada. Talvez se a professora/pesquisadora tivesse explorado mais a ferramenta de escrita coletiva, o resultado fosse diferente. Infelizmente, naquele momento o foco na condução da tarefa era mais acentuado na mineração e na produção de narrativas *fanfiction*. Portanto, o elemento de escrita assíncrona em conjunto ficou de lado, visto não ser o foco da pesquisa.

Após a realização das tarefas, em ambos os grupos houve uma fase que se caracteriza pelo caráter exploratório, visto que a visão dos alunos sobre a experiência didática foi avaliada. O primeiro grupo de estudantes de Letras respondeu a um questionário na última aula referente ao trabalho com *fanfictions*. Inicialmente, a ideia era fazer uma entrevista semi-estruturada com os alunos, mas devido à aplicação da tarefa ser em horário de aula, não puderam ser marcados encontros individuais com cada um. Então, ao final da geração de dados, os aprendizes receberam um questionário, a ser respondido em português (para que os alunos não ficassem reticentes em relação ao uso da LE), que foi preenchido por todos ao mesmo tempo. Posteriormente, os questionários foram entregues à pesquisadora. A partir das respostas às perguntas do questionário houve o cuidado de fornecer uma visãoêmica da pesquisa, diferente de apenas a visão externa (D. JOHNSON, 1992). Nessa perspectiva, há um cuidado com o ponto de vista do participante, que não está apenas sujeito às interpretações do observador externo (pesquisador).

Por sua vez, o segundo grupo relatou suas percepções quanto à experiência no próprio fórum do Moodle. Essa se constitui como uma tarefa do módulo, conforme o seguinte quadro, e todos puderam ler o que era descrito pelos colegas.

Quadro 6. Parte II das instruções direcionadas ao grupo de extensão

- Quando sua história estiver finalizada, discuta com todos os seus colegas de turma, no fórum, suas percepções sobre a tarefa realizada;

Na análise dos dados desta tese foi feita, então, uma triangulação dos dados, visto que a análise ocorre a partir de três aspectos: ações dos alunos no momento de produção textual; percepções dos participantes quanto à tarefa realizada; produções dos

alunos examinadas a partir dos princípios sugeridos por Costa Val (2004), salientados na seção 2.1, e dos índices de análise relatados na próxima seção.

7.3 Indicadores de análise

Na observação dos dados foram focalizados os seguintes índices, que servem como categorias de análise dos dados:

- a) A frequência com que o aprendiz retornava ao texto original, de modo a editar os termos antes da geração do grafo;
- b) A frequência com que o aprendiz examinava o grafo enquanto escrevia um novo texto;
- c) A recorrência dos termos presentes no grafo na nova produção do aprendiz;
- d) A presença de tópicos, no novo texto do aprendiz, relacionados aos conceitos incluídos no grafo;
- e) A relação entre os textos produzidos e os fatores constitutivos da textualidade, conforme Costa Val (2004).

Apesar de usarmos palavras como frequência e recorrência, não focamos nossa atenção neste trabalho para o aspecto quantitativo dos dados. Dado o valor qualitativo da pesquisa, esses índices não são avaliados sob um ponto de vista numérico.

No processo de construção das *fanfictions*, foram observadas também as temáticas que apareceram nas narrativas, de modo a avaliá-las como relacionadas ou não a esse gênero textual específico. Para analisarmos os textos produzidos pelos alunos e as percepções posteriores à realização das tarefas, foi utilizada a codificação de excertos. Segundo Saldaña (2012) um código, na pesquisa qualitativa, é geralmente uma palavra ou expressão curta que simbolicamente indica um atributo saliente a uma porção de dados linguísticos ou visuais. Seria, conforme o autor, um construto gerado pelo pesquisador que simboliza e atribui um sentido de interpretação para excertos de dados. São incluídos, então, neste trabalho os seguintes códigos, segundo a codificação de Saldaña (2012): a) *código descritivo*, o qual sumariza o tópico central de um excerto; b) *código In Vivo*, o qual é representado por uma expressão ou palavra usada pelo próprio informante de pesquisa. Há também outras codificações, como o código processual (que

captura uma ação) e a codificação simultânea (que inclui dois ou mais códigos para a mesma porção de dados), as quais não serão aplicadas neste trabalho.

Para Saldaña (2012), a codificação de pesquisa qualitativa não é uma ciência exata, mas sim interpretativa, por isso a palavra ou expressão que será o código de um excerto de dados pode variar conforme o pesquisador. O estudioso deve, então, refletir sobre a porção de dados que tem para analisar e encontrar um código (materializado em uma palavra ou expressão) que forneça um significado resumido da amostra desses dados examinados. Saldaña (2012), reforçando as ideias de Adler e Adler (1987), ainda ressalta que o nível de envolvimento pessoal como um observador participante, assim como nossas experiências pessoais e crenças, filtra o modo como enxergamos os dados ao codificá-los. Salientando essa questão, Sipe e Ghiso (2004) asseveram que toda a codificação leva em conta um julgamento, já que trazemos para o processo nossas subjetividades, personalidades e predisposições.

A ideia de codificação vai ao encontro do que Bernard (2011) fala sobre a análise, que seria uma busca por padrões nos dados e uma procura por ideias que auxiliem o pesquisador a explicar por que tais padrões são recorrentes. Por isso, para Saldaña (2012), a codificação seria um método que permite ao pesquisador organizar e agrupar dados codificados similarmente em categorias, devido a suas características em comum. Desse modo, no próximo capítulo temos a análise dos dados a partir do processo de codificação e dos índices indicados anteriormente.

8 GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

Relativo à geração de dados, a seguir segue um relato das experiências ocorridas a partir da estruturação de tarefa, segundo as etapas explanadas no capítulo anterior (seção 7.2). Conforme um dos objetivos específicos explicitados na introdução deste trabalho (seção 1.2), houve a intenção de se *desenvolver uma metodologia de aplicação de tarefas em ambiente digital que contemple o letramento a partir do gênero digital *fanfiction**. Para tanto, foram realizadas gerações de dados com dois grupos, com algumas variações em relação aos dados coletados, visto que o segundo grupo era composto por alunos de um curso a distância. Porém, ambas as experiências tiveram como foco a mineração e a oportunidade de literacia através de produção de *fanfictions*.

8.1 Descrição e interpretação de dados – Primeiro Grupo

A primeira aplicação da tarefa foi conduzida com o grupo de seis alunos da disciplina Inglês 3, do curso de Letras da UFRGS. A pesquisadora deste estudo atuava como professora substituta na turma e teve oportunidade de fazer a pesquisa durante sua prática docente.

As aulas prévias à aplicação da tarefa foram constituídas por discussões sobre o gênero textual *fanfiction* e o uso prático da ferramenta de mineração de textos como forma de fomentar o processo de escrita. Durante essa aula foram discutidos dois textos de Black (2005; 2009) e relatadas as experiências dos aprendizes sobre o tópico. Também houve conversas sobre as categorias de *fanfictions* explicitadas no Quadro 1 (seção 3.1) deste trabalho, de modo que os alunos tivessem algumas opções para sua criação. Uma aluna relatou já ter lido *fanfiction*, dois alunos já tinham ouvido falar sobre o assunto e outros três não conheciam a prática. Essa fase se constituía em uma etapa de sensibilização, a partir da ativação de conhecimento prévio dos alunos. Todos os encontros ocorreram em contexto presencial, em um laboratório de informática da universidade, no qual havia um computador disponível para cada participante.

Na sequência da aula introdutória, os alunos começaram a usar o site *Fanfiction.net*, explorando suas seções, a fim de escolher um tópico e finalmente uma história a ser lida, de acordo com suas preferências. Após esse insumo inicial, as principais características da ferramenta de mineração foram apresentadas, para que os

aprendizes pudessem compreender os procedimentos para a extração de conceitos e geração de grafos. Eles, então, usaram a ferramenta para criar um grafo baseado na história escolhida. Desse modo, os alunos seguiram as etapas e procedimentos relatados anteriormente, na seção 7.2 desta tese.

A seguir, por exemplo, há um grafo feito pela aluna Fátima³⁴ a partir de sua leitura de uma *fanfiction* sobre o seriado *Friends*³⁵. Posteriormente, um colega seu escreveria um novo texto com base na imagem desse grafo.

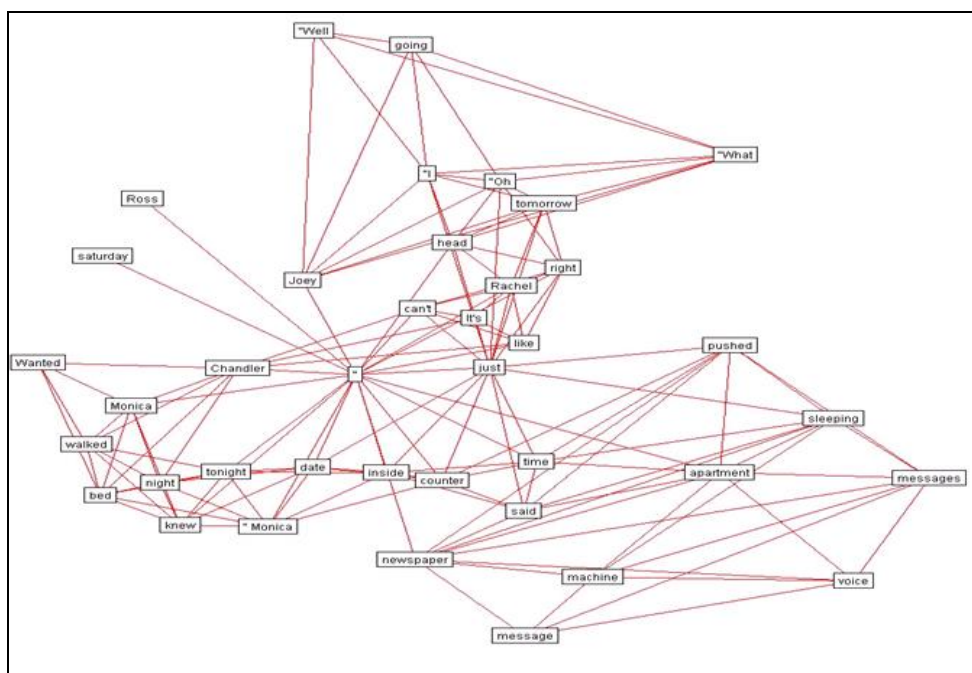


Figura 10. Grafo editado por Fátima, relativo a uma *fanfiction* sobre a série *Friends*

Neste estudo, o procedimento escolhido foi focado na escrita individual, devido ao fato de a cultura de *fanfiction* na internet ter iniciado com o texto escrito individualmente, que em um momento posterior era compartilhado com diversos leitores. Entretanto, o caráter da experiência reflete colaboração, mesmo sem haver escrita coletiva, pois há um auxílio mútuo nas diversas etapas do trabalho. De acordo com Panitz (1996), a cooperação seria uma estrutura de interação projetada para facilitar o alcance a um objetivo. Desse modo, mesmo escrevendo individualmente, os aprendizes atuaram de modo a compor um trabalho colaborativo. Além disso, conforme

³⁴ Por razões éticas de pesquisa, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

³⁵ O grafo foi baseado na *fanfiction* *TOW The Central Park receipt*, disponível em: <http://www.fanfiction.net/s/6050627/1/TOW_The_Central_Perks_Receipt>. Acesso em: 02 jul. 2011.

a seção 9.1 deste projeto, intitulada *Novos Desdobramentos*, uma possível decorrência de aplicação desta tarefa de mineração envolve a escrita colaborativa.

Cada aluno criou uma narrativa partindo do grafo como modelo inicial, utilizando para a escrita o editor de texto *Word*. Começamos, então, o estudo para averiguar se esse processo de mineração poderia auxiliar o aprendiz com um recurso de rascunho de seu texto, por meio de um modelo de grafo que apoiasse a estruturação de sua narrativa. Adiante, foi iniciado o processo de produção de textos por parte dos alunos, baseado na análise do grafo proveniente da *fanfiction* lida por seu colega. Finalmente, os textos escritos pelos alunos poderiam ser publicados no site *Fanfiction.net*, a fim de que seus colegas, assim como outros leitores, pudessem ser interlocutores dessas produções.

A partir de uma análise descritiva e interpretativista do processo de realização dessa experiência, assim como através dos questionários, foram examinados indícios que indicam como a proposta da tarefa com a ferramenta digital influencia na produção. Todas as ações dos alunos do primeiro grupo foram gravadas a partir de uma ferramenta de captura de tela, *Debut Video Capture Software*³⁶, através da qual os movimentos do usuário na tela são registrados em vídeo. Foram registradas por volta de uma hora e meia de ação de cada aluno, totalizando aproximadamente nove horas de gravação. Esse processo de gravação não foi possível com o segundo grupo da pesquisa, visto se tratar de uma turma a distância. O procedimento de instalação do programa, gravação do vídeo e retorno ao pesquisador exigiria mais horas de prática por parte dos alunos, em relação à familiarização com a tecnologia.

A tarefa proposta aos alunos pode ser classificada como estruturada, apresentando os passos específicos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Desse modo, a tarefa de escrever parece ganhar apoio, com base em um processo colaborativo de trabalho. Segundo Elola (2010, p.65), o trabalho colaborativo não deve substituir o trabalho individual, mas “ambas as abordagens podem se complementar e ampliar as experiências linguísticas dos escritores de uma maneira holística”. Assim, o processo de criação se torna coletivo, pois dois aprendizes trabalham em diferentes estágios durante o desenvolvimento do texto.

Logo, para a análise desse trabalho, parte-se do questionamento sobre como a

³⁶ O download do programa *Debut Video Capture Software* pode ser realizado no seguinte link: <<http://www.nchsoftware.com/capture/index.html>> Acesso em 20 nov. 2012.

ferramenta Sobek pode auxiliar na produção textual de *fanfictions* e decorrente letramento em LE.

A seguir, segue uma tabela com a descrição de algumas ações tomadas pela aluna Fátima ao editar a aba de conceitos do Sobek, antes de produzir o grafo destinado à aluna Laís.

Quadro 7. Parte das ações tomadas pela aluna Fátima ao criar o grafo

Tempo	Ações do aprendiz
15:27 ³⁷ – 15:35	Fátima escolhe a <i>fanfiction Jumping to Conclusions</i> ³⁸ , sobre o seriado <i>Friends</i> , do site <i>Fanfiction.net</i> .
15:36 – 18:04	Fátima seleciona e copia a história, antes de colá-la na página inicial do Sobek.
18:05 – 18:15	Fátima clica na opção <i>Extrair Conceitos</i> da ferramenta e analisa as relações que foram estabelecidas automaticamente pelo recurso de mineração.
18:16 – 20:00	Fátima edita a aba <i>Conceitos</i> , criando novas relações entre termos e removendo alguns conceitos.
20:01 – 20:38	Fátima clica em <i>Gerar Grafo</i> e observa a imagem.
20:39 – 21:12	Fátima retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e edita mais termos.
21:13 – 21:39	Fátima clica em <i>Gerar Grafo</i> e observa a imagem.
21:40 – 23:57	Fátima retorna ao texto original, no site <i>Fanfiction.net</i> , e lê o material novamente com mais atenção.

³⁷ Essa ação ocorre aos quinze minutos e vinte e sete segundos de gravação.

³⁸ *Fanfiction* disponível no seguinte link: <
http://www.fanfiction.net/s/5958915/1/Jumping_to_Conclusions>. Acesso em: 02 jul. 2011.

A aprendiz analisa a sua compreensão de leitura, conforme ela vai e volta ao texto, alternando sua leitura com a construção do grafo. Ela lê novamente o texto original, comparando os conceitos apresentados no grafo às relações semânticas estabelecidas em rede entre os termos da história. Portanto, ela retorna ao texto e pratica uma leitura mais atenta, de modo a estabelecer relações coerentes entre os termos destacados pelo software de mineração. Após a utilização do minerador, a gravação da tela indica que a leitura parece ser mais atenta, visto que a aluna acompanha a página, usando a barra de rolagem, levando um tempo maior para ler a história. Além da evidência do programa de gravação, esses momentos de leitura puderam ser confirmados devido à presença da pesquisadora em sala de aula, no momento da geração de dados. Segundo Thomas e Healy (2012), esse processo de releitura, tanto em língua materna quanto em segunda língua, pode auxiliar a compreensão dos textos. Por isso, a frequência com que o aprendiz retornava ao texto original é um dos índices de análise deste trabalho. Conforme Thomas e Healy (2012), a memória permite que o leitor transfira o que foi entendido durante o primeiro “encontro” com o texto para os “encontros” seguintes, motivando uma leitura mais rápida. De fato, observamos que as leituras posteriores à primeira de cada aluno eram mais breves. Ainda de acordo com as pesquisadoras Thomas e Healy (2012), alunos mais iniciantes na língua precisam ler mais devagar ou reler o texto, de modo a ter recursos de memória disponíveis para o desenvolvimento de uma coerente representação mental do texto.

Durante a gravação vemos, assim, uma tentativa de compreensão mais profunda do texto, de maneira que os conceitos do grafo estejam interligados e sejam significativos no momento de edição dos termos. Quando confrontados com o grafo do Sobek, os aprendizes precisam formular interpretações sobre essa imagem, de modo a aproximá-la da representação mental que criaram sobre um determinado tópico, a partir da história lida. Esse processo pode, então, embasar a prática de leitura do aluno, o que depois também auxiliará na produção escrita.

Conforme observado no Quadro 8 a seguir, pode haver um processo de leitura mais atenta depois que a ferramenta é usada e o grafo é construído, já que o aprendiz tem a possibilidade de retornar ao texto original, caso decida reler a história, para então criar um grafo mais claro para o colega.

Quadro 8. Continuação das ações tomadas pela aluna Fátima ao criar o grafo

Tempo	Ações do aprendiz
23:58 – 24:04	Novamente, Fátima consulta a seção sobre o seriado <i>Friends</i> , no site <i>Fanfiction.net</i> , e procura por uma nova narrativa sobre o mesmo tema.
24:05 – 24:10	Fátima escolhe a <i>fanfiction TOW The Central Park receipt</i> ³⁹ .
24:11 – 24:31	Fátima seleciona e copia a nova história, antes de colá-la na página inicial do Sobek.
24:32 – 24:39	Fátima clica em <i>Extrair Conceitos</i> e analisa as relações que foram estabelecidas através do minerador.
24:40 – 32:56	Fátima retorna ao texto original e começa a lê-lo com mais atenção.
32:57 – 33:00	Fátima retorna ao Sobek e gera um grafo do texto lido.
33:01 – 35:33	Fátima retorna à Base de Conceitos do Sobek e edita mais termos.
35:34 – 37:23	Fátima gera um novo grafo e o salva como versão final. Tal imagem representa a figura 10, exposta no início da seção deste trabalho.

Observou-se que os conceitos foram editados mais de uma vez na composição dos grafos. Logo, cada aprendiz estava disposto a fornecer um grafo coerente e organizado para seu par, de modo que eles tivessem uma ilustração compreensível para apoiar sua escrita. Ademais, os termos que estavam presentes no grafo foram recorrentemente utilizados pelos autores em seus novos textos. Assim, os alunos não tiveram de enfrentar uma página em branco - uma restrição com a qual muitos escritores têm de lidar e que pode se transformar em um real pânico do papel em branco, segundo Raimes (1998). Tais indícios observados durante a primeira aplicação da tarefa apontam

³⁹ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < http://www.fanfiction.net/s/6050627/1/TOW_The_Central_Perk_Receipt >. Acesso em: 02 jul. 2012.

que a ferramenta também serviu para dar um *prompt* inicial, deflagrando uma possibilidade de processo mais fluido da escrita. Conforme Black (2008), um recurso que autores de *fanfiction* utilizam muito é o “plot bunny”, um termo da área de *fandom* que indica um caderno ou arquivo no qual os fãs anotam diversas ideias que tenham antes de escrever a história.

A partir da análise dessa tarefa, foi possível observar que os grafos gerados pela ferramenta desempenharam um papel importante no processo de análise das *fanfictions* e subsequente produção de textos. Alguns alunos fizeram comentários a respeito de como o exame dos grafos os fez ficar retornando aos textos originais, ao mesmo tempo em que alternavam a volta à janela do grafo, a fim de melhor compreender os textos e criar uma imagem mais clara das histórias para seus colegas. O momento de escrita de fato, partindo da visão do grafo, pareceu ser uma maneira interessante de instigar os alunos a criar novas histórias baseadas em algumas ideias centrais representadas pela imagem.

Após Fátima criar seu grafo, essa imagem foi repassada para a colega Laís.

Quadro 9. Ações tomadas pela aluna Laís ao criar a *fanfiction*

Tempo	Ações do aprendiz
02:40 – 03:46	Laís observa o grafo repassado por sua colega, baseado na <i>fanfiction TOW The Central Park receipt</i> (Figura 10).
03:47 – 07:01	Laís abre o editor de texto Microsoft Word e começa a escrever seu texto.
07:02 – 07:37	Laís abre a janela em que se encontra o grafo sobre <i>Friends</i> e o observa.
07:37 – 07:51	Laís retorna ao editor Word.
07:52 -28:26	Laís escreve sua <i>fanfiction</i> .

Pode-se ver que Laís consulta o grafo produzido por sua colega apenas duas vezes, no início do processo, e aos sete minutos e dois segundos de gravação. É possível que o fato de ter analisado o grafo poucas vezes tenha dificultado a escrita de Laís, já que a aprendiz escreveu um texto⁴⁰ bem curto em comparação a seus colegas. No

⁴⁰ O texto final de Laís está disponível no Anexo A.

entanto, há também tipos de *fanfiction* que são naturalmente curtos ou se baseiam em apenas uma cena. As narrativas curtas são chamadas de *ficlets*, ao passo que as *fanfictions* baseadas em uma cena são conhecidas como *vignette* (conforme o Quadro 1, na seção 3.1 deste estudo).

Mesmo sem saber o tema da *fanfiction* original, Laís teve facilidade para reconhecer o seriado *Friends* a partir dos nomes dos personagens expressos no grafo. Houve, então, o início do desenvolvimento de uma *fanfiction* baseada em *shipper* ou *fanfiction* baseada em uma relação, conforme aponta Black (2008). Há um indicativo de que a autora dessa *fanfiction* aprova a relação dos personagens, visto que escreve uma história favorável ao casal, e dessa forma pode ser estabelecido um ponto de contato entre os leitores que apreciam o par e o fã/autor. Mesmo com nomes de outros personagens do seriado presentes no grafo, a autora decide focar sua narrativa como *shipper*, orientando sua atenção para um casal específico. Laís não utiliza muito do vocabulário expresso no grafo criado por Fátima, mas sustenta sua temática em uma breve situação entre um casal famoso no seriado. O fato de a série ser muito popular pode ter levado a autora a se basear inicialmente em algumas palavras do grafo e depois partir de seu próprio conhecimento prévio sobre o assunto para iniciar uma narrativa sobre dois personagens.

No quadro a seguir, temos a criação do grafo pela aluna Laís, que repassou essa estrutura a sua colega Fátima.

Quadro 10. Ações tomadas pela aluna Laís ao criar o grafo

Tempo	Ações do aprendiz
08:47 – 15:07	Laís escolhe a <i>fanfiction</i> <i>Searchless</i> ⁴¹ , sobre o livro <i>The 13 ½ Lives of Captain Bluebear</i> , do site <i>Fanfiction.net</i> e a lê.
15:08 – 15:25	Laís seleciona e copia a história, antes de colá-la na página inicial do Sobek.
15:26 – 29:21	Laís clica na opção <i>Extrair Conceitos</i> da ferramenta e analisa as relações que foram estabelecidas automaticamente pelo recurso

⁴¹ A *fanfiction* *Searchless* foi retirada do site *Fanfiction.net* pelo próprio autor.

	de mineração. Ela começa, então, a editar os termos. Durante todo o tempo em que realiza a edição, Laís mantém ao fundo da tela do Sobek o texto original, de modo a consultá-lo todo o tempo.
29:22 – 30:14	Laís minimiza o Sobek e mantém aberta somente a janela onde está o texto original, no site <i>Fanfiction.net</i> . Lê, então, o material brevemente.
30:15 – 44:27	Laís retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e retoma a edição dos termos. Mais uma vez, Laís mantém ao fundo da tela do Sobek o texto original, de modo a consultá-lo.
44:28 – 45:35	Laís clica em <i>Gerar Grafo</i> , observa a imagem e a salva como versão final. Tal imagem representa a figura 11, a seguir.

Após Laís criar seu grafo, conforme a seguinte figura, essa imagem foi repassada para a colega Fátima.

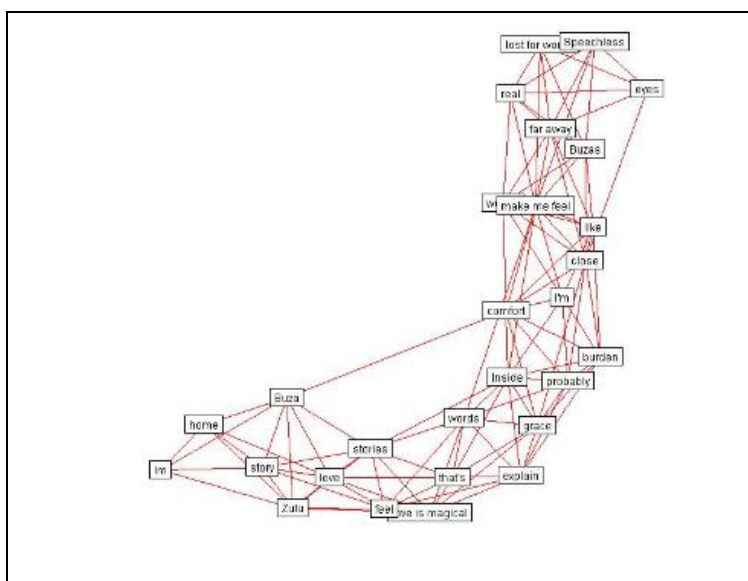


Figura 11. Grafo editado por Laís, relativo a uma *fanfiction* sobre o livro *The 13 ½ Lives of Captain Bluebear*

Quadro 11. Ações tomadas pela aluna Fátima ao criar a *fanfiction*

Tempo	Ações do aprendiz
47:39 – 50:12	Fátima observa o grafo repassado por sua colega, baseado na <i>fanfiction Searchless</i> (Figura 11).
50:13 – 55:23	Fátima abre o editor de texto Microsoft Word e começa a escrever sua história.
55:24 – 57:11	Fátima abre a janela em que se encontra o grafo e o observa.
57:12 - 01:15:23	Fátima retorna ao editor Word e escreve sua <i>fanfiction</i> .

Sem reconhecer a temática original do grafo, com base somente nos termos ali expostos, Fátima inicia um texto⁴² bem diferente da literatura fantástica de Walter Moers em *The 13 ½ Lives of Captain Bluebear*. Ela inicia sua história com o título composto por duas palavras que estão no grafo e a partir desse mote cria um enredo baseado no personagem Grace, o qual nem existe na *fanfiction* nem no livro original. Na *fanfiction* que originou o grafo, o termo *grace* foi utilizado com o sentido de graça/bênção, e Fátima o transforma no nome de uma personagem em seu novo texto.

É interessante observar como Fátima tece uma história original e criativa, sem se preocupar com qual seria a temática original de seu grafo. Ela ainda cria novos papéis de acordo com nomes presentes no grafo, tais como Zulu e Busa. Além disso, caracteriza sua história como *chapter 1* (capítulo 1), vinculando essa narrativa à estruturação de capítulos que geralmente é dada às *fanfictions*.

No quadro a seguir, temos a criação do grafo por parte do aluno Vinícius, que repassou esse grafo a seu colega Otávio.

⁴² O texto final de Laís está disponível no Anexo B.

Quadro 12. Ações tomadas pelo aluno Vinícius ao criar o grafo

Tempo	Ações do aprendiz
04:11 – 8:27	Vinícius escolhe a <i>fanfiction</i> <i>The Flintstones meet ScoobyDoo</i> ⁴³ , do site <i>Fanfiction.net</i> , e lê os capítulos 1 e 2.
08:35 – 10:20	Vinícius volta ao menu de seriados de TV, no site <i>Fanfiction.net</i> , escolhe a <i>fanfiction</i> <i>Homesick</i> ⁴⁴ e a lê.
10:21 – 10:35	Vinícius seleciona e copia a história, antes de colá-la na página inicial do Sobek.
11:11 – 13:18	Vinícius clica na opção <i>Extrair Conceitos</i> da ferramenta e analisa as relações que foram estabelecidas automaticamente pelo recurso de mineração.
13:19 – 18:25	Vinícius retorna ao texto original, no site <i>Fanfiction.net</i> , e lê o material novamente com mais atenção.
18:23 – 30:27	Vinícius retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e começa a editar termos. Ele edita a aba <i>Conceitos</i> , criando novas relações entre termos e removendo alguns conceitos.
30:28 – 31:12	Vinícius clica em <i>Gerar Grafo</i> e observa a imagem.
31:13 – 31:50	Vinícius volta à base de conceitos e edita mais alguns termos.
31:51 – 33: 23	Vinícius clica em <i>Gerar Grafo</i> e observa a imagem novamente. Ela puxa os nodos com o cursor do mouse, a fim de ter uma visão mais clara do grafo.
33:24 – 33:47	Vinícius volta à base de conceitos e edita mais alguns termos.

⁴³ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < <http://www.fanfiction.net/s/3616355/1/The-Flintstones-Meet-ScoobyDoo> >. Acesso em: 02 dez. 2012.

⁴⁴ A *fanfiction* *Homesick* foi retirada do site *Fanfiction.net* pelo próprio autor.

33:48 – 35:55	Vinícius clica em <i>Gerar Grafo</i> , observa a nova imagem e a salva como versão final. Tal imagem representa a figura 12, a seguir.
---------------	--

O grafo resultante dessa edição encontra-se na figura 12 e serviu de base para um novo texto de Otávio. Esse aluno com 69 anos, que não tinha muita familiaridade com tecnologia, observou o grafo em um computador e escreveu seu texto em outra máquina ao lado, pois disse que assim teria mais controle para observar tanto o texto quanto o grafo.

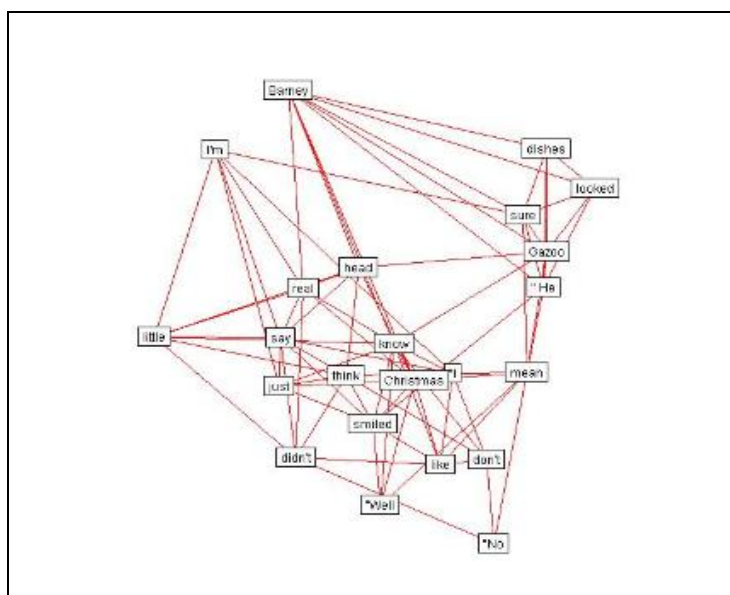


Figura 12. Grafo editado por Vinícius, relativo a uma *fanfiction* sobre o desenho *The Flintstones*

O texto⁴⁵ de Otávio também se guia pelos nomes de personagens presentes no grafo. O aluno não relaciona o nome *Barney* com um personagem dos *Flinstones* e inicia uma nova história independente do desenho original. *Gazoo*, também personagem dos *Flinstones*, o qual é um alien no desenho original, é retratado na história de Otávio como um gato. São usadas várias palavras presentes no grafo, tais como *Barney*, *Gazoo*, *dishes*, *Christmas*, *looked*, *real*, *well*, *smiled*, *think*, *know* e *little*. Inclusive os verbos conjugados foram utilizados da mesma forma na narrativa criada pelo aprendiz. Em comparação a seus colegas, Otávio tinha um pouco mais de dificuldade com a

⁴⁵ O texto final de Otávio está disponível no Anexo C.

tecnologia e dizia não ter muita confiança quanto a sua LE, apesar de não ter muitas dificuldades em sua produção. Visto que ele utilizou bastante o grafo dado como suporte para a escrita, esse pode ser um indício de que o uso da mineração textual (e conseqüentemente dos grafos) seja ainda mais eficaz com alunos em nível mais iniciante de aprendizagem ou que não apresentam muita confiança quanto à sua produção. Nesse caso, o aprendiz depende ainda mais de uma ferramenta que forneça andamento no desenvolvimento de sua LE.

Visto que o grafo produzido por Otávio foi realizado com a ajuda desta pesquisadora, que ficou ao seu lado explicando os mecanismos do Sobek, não está incluído aqui um quadro com ações desse aluno ao elaborar o grafo. Além disso, Otávio pediu que seus movimentos no computador não fossem gravados pelo programa *Debut Video Capture Software*. Manuseando sozinho o programa, apenas com um auxílio verbal de minha parte, Otávio criou o grafo a seguir (Figura 13).

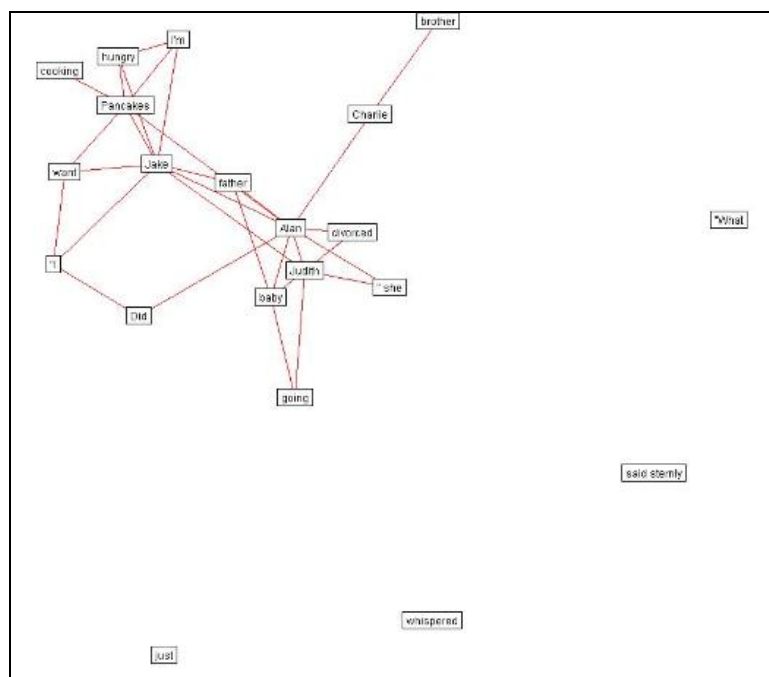


Figura 13. Grafo editado por Otávio, relativo a uma *fanfiction* sobre o seriado *Two and a Half Men*

Após Otávio criar seu grafo, essa imagem foi repassada para o colega Vinícius.

Quadro 13. Ações tomadas pelo aluno Vinícius ao criar a *fanfiction*

Tempo	Ações do aprendiz
07:16 – 09:00	Vinícius observa o grafo repassado por seu colega, baseado na <i>fanfiction Mother Again</i> ⁴⁶ (figura 13), sobre o seriado <i>Two and a half men</i> .
09:01 – 15:17	Vinícius abre o editor de texto Microsoft Word e começa a escrever sua história.
15:18 – 19:20	Vinícius abre a janela em que se encontra o grafo e o observa.
19:21 – 27:11	Vinícius retorna ao editor Word para escrever a <i>fanfiction</i> .
27:12 – 29:17	Vinícius retorna à janela em que se encontra o grafo e o observa.
29:18 – 37:21	Vinícius retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.
37:22 – 38:01	Vinícius retorna à janela em que se encontra o grafo e o observa.
38:02 – 59:32	Vinícius retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.

Vinícius revela ter um conhecimento prévio bem extenso sobre o seriado *Two and a half Men*. Baseado nos nomes dos personagens que estavam no grafo, o aprendiz elabora uma história⁴⁷ de acordo com os roteiros dos episódios da série. Há ali o fator cômico, a relação entre os irmãos (Charlie e Alan) com Jake (filho de Alan), a conversa dos irmãos sobre a ex-mulher de Alan (Judith) e inclusive a inclusão de um personagem que nem se encontra no grafo, mas faz parte da série (Berta). São usadas palavras do gráfico tais como *Jake, Charlie, Alan, Judith, brother, cooking, hungry, pancakes, divorced* e *baby*. Há uma vinculação, então, com o grafo produzido por Otávio e o conhecimento do *fandom*, por parte de Vinícius, de modo a produzir uma *fanfiction* bem verossímil em relação aos roteiros do seriado.

⁴⁶ *Fanfiction* disponível no seguinte link: <<http://www.fanfiction.net/s/5587244/1/Mother-Again>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

⁴⁷ O texto final de Vinícius está disponível no Anexo D.

No quadro a seguir, temos a criação do grafo por parte do aluno Ângelo, que repassou a estrutura a sua colega Inês.

Quadro 14. Ações tomadas pelo aluno Ângelo ao criar o grafo

Tempo	Ações do aprendiz
04:20 – 19:14	Ângelo escolhe a <i>fanfiction</i> <i>The Lightning that dwells within</i> ⁴⁸ , sobre a série de mangá <i>Air Gear</i> , do site <i>Fanfiction.net</i> e a lê.
19:15– 19:25	Ângelo seleciona e copia a história, antes de colá-la na página inicial do Sobek.
19:26 – 21:23	Ângelo clica na opção <i>Extrair Conceitos</i> da ferramenta e analisa as relações que foram estabelecidas automaticamente pelo recurso de mineração. Ele começa, então, a editar os termos.
21:24 – 23:10	Ângelo retorna ao texto original, no site <i>Fanfiction.net</i> , e lê o material brevemente.
23:11 – 30:16	Ângelo retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e retoma a edição dos termos. Ele edita a aba <i>Conceitos</i> , criando novas relações entre termos e removendo alguns conceitos.
30:17 – 31:10	Ângelo clica em <i>Gerar Grafo</i> e observa a imagem.
31:11 – 32:11	Ângelo retorna ao texto original, no site <i>Fanfiction.net</i> , e lê o material brevemente.
32:12 – 32:50	Ângelo clica em <i>Gerar Grafo</i> , observa novamente o grafo que havia editado e o salva como versão final. Tal imagem representa a figura 14, a seguir.

⁴⁸ A *fanfiction* *The Lightning that dwells within* foi retirada do site *Fanfiction.net* pelo próprio autor.

Percebe-se que a temática escolhida por Ângelo é relacionada a mangás (histórias em quadrinho em estilo japonês), visto que o aluno, de origem japonesa, já havia expressado em uma aula anterior seu apreço por animes e mangás.

As imagens a seguir se referem ao grafo que foi editado pelo aluno Ângelo e que foi repassado para sua colega Inês. Enquanto escrevia seu texto, Inês observava uma imagem conforme a figura 14, a qual inclusive apresentava ao fundo a *fanfiction* que deu origem ao grafo. No entanto, é incluída aqui a figura 15 para que o grafo fique um pouco mais visível.

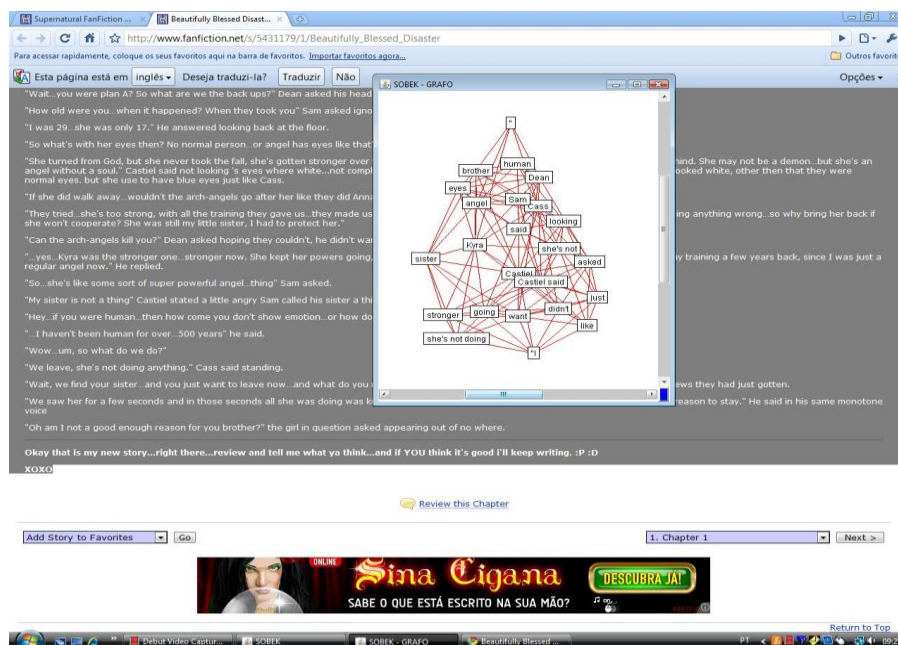


Figura 14. Grafo editado por Ângelo, relativo a uma *fanfiction* sobre o mangá *Air Gear*

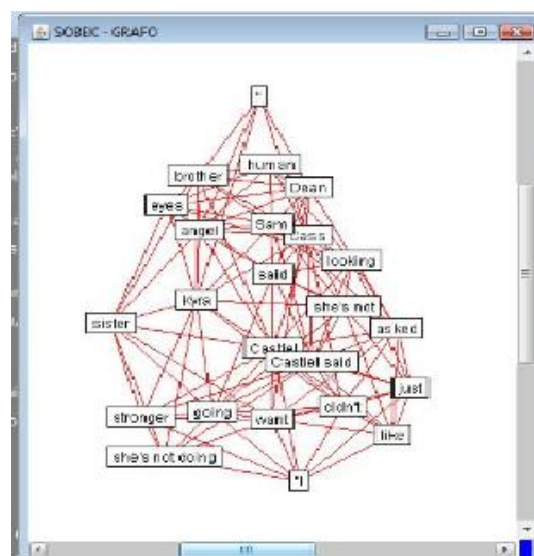


Figura 15. Grafo editado por Ângelo, relativo a uma *fanfiction* sobre o mangá *Air Gear* (versão 2)

No quadro a seguir, temos a elaboração da *fanfiction* por Inês, a partir do grafo exposto nas figuras anteriores (Fig.14 e Fig.15).

Quadro 15. Ações tomadas pela aluna Inês ao criar a *fanfiction*

Tempo	Ações do aprendiz
36:14 – 38:38	Inês observa o grafo repassado por seu colega, baseado na <i>fanfiction</i> <i>The Lightning that dwells within</i> (Figuras 14 e 15).
38:39 – 38:49	Inês abre o editor de texto Microsoft Word e começa a escrever sua história.
38:50 – 39:52	Inês abre a janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
39:53 – 40:26	Inês retorna ao editor Word para escrever a <i>fanfiction</i> .
40:27 – 41:25	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
41:26 – 42:23	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.
42:24 - 43:43	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
43:44 – 44:41	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.
44:42 – 44:46	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
44:47 – 46:26	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.
46:27 – 46:39	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
46:40 – 51:20	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.
51:21 – 52:42	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
52:43 – 53:49	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.
53:50 - 54:07	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
54:08 – 55:41	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.
55:42 – 55:59	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
56:00 – 58:26	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.

58:27 – 58:39	Inês retorna à janela em que se encontra o grafo sobre <i>Air Gear</i> e o observa.
58:40 – 01:01:04	Inês retoma a <i>fanfiction</i> no editor Word.

O texto⁴⁹ de Inês não retoma o mangá original *Air Gear*, que é mais reconhecido pelo público fã de mangá. Por isso, a aluna se baseou nas palavras do grafo para criar uma narrativa mais fantástica com uma temática de personagens como anjos. Justamente por não conhecer o *fandom* original, a aprendiz utilizou quase todos os termos presentes no grafo, de modo a fundamentar uma nova história. Podemos observar pelo Quadro 15 que Inês consultou muitas vezes o grafo, enquanto escrevia a narrativa, baseando-se nas palavras ali dispostas. Ela retorna várias vezes à janela onde está o grafo, observando a imagem com uma grande frequência ao elaborar sua história. Visto que não havia um auxílio relacionado ao conhecimento prévio da aluna sobre o assunto, Inês fundamentou toda a sua história a partir do vocábulo disponível na estrutura gráfica, criando uma narrativa independente do mangá *Air Gear*.

No quadro 16, temos a criação do grafo pela aluna Inês, que repassou a imagem para seu colega Ângelo.

Quadro 16. Ações tomadas pela aluna Inês ao criar o grafo

Tempo	Ações do aprendiz
05:16 – 09:47	Inês escolhe a <i>fanfiction Confessions from a murderous sideshow</i> ⁵⁰ , sobre o desenho <i>The Simpsons</i> , do site <i>Fanfiction.net</i> e a lê. Enquanto lê o texto, consulta o Google Tradutor algumas vezes para verificar o significado de algumas palavras.
09:48 – 11:12	Inês seleciona e copia a história, antes de colá-la na página inicial do Sobek.
11:13 – 16:35	Inês clica na opção <i>Extrair Conceitos</i> da ferramenta e analisa as relações que foram estabelecidas automaticamente pelo recurso

⁴⁹ O texto final de Inês está disponível no Anexo E.

⁵⁰ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < <http://www.fanfiction.net/s/6049091/1/Confessions-from-a-murderous-sideshow> >. Acesso em: 15 nov. 2012.

	de mineração. Ela começa, então, a editar os termos.
16:36 – 17:31	Inês retorna ao texto original, no próprio Sobek, na aba <i>Texto</i> , e lê o material brevemente.
17:32 – 17:51	Inês retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e retoma a edição dos termos. Ela edita a aba <i>Conceitos</i> , criando novas relações entre termos e removendo alguns conceitos.
17:52 – 18:05	Inês retorna ao texto original, no próprio Sobek, na aba <i>Texto</i> , e lê o material brevemente.
18:06 – 21:59	Inês retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e retoma a edição dos termos.
22:00 – 22:52	Inês retorna ao texto original, no próprio Sobek, na aba <i>Texto</i> , e lê o material brevemente.
22:53 - 25:33	Inês retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e retoma a edição dos termos.
25:34 – 26:36	Inês retorna ao texto original, no próprio Sobek, na aba <i>Texto</i> , e lê o material brevemente.
26:37 – 29:07	Inês retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e retoma a edição dos termos.
29:08 – 29:30	Inês retorna ao texto original, no próprio Sobek, na aba <i>Texto</i> , e lê o material brevemente.
29:31 – 31:10	Inês retorna à Base de Conceitos (<i>Concept Base</i>) do Sobek e retoma a edição dos termos.
31:11 – 31:51	Inês clica em <i>Gerar Grafo</i> , observa o grafo editado e o salva como versão final. Tal imagem representa a figura 16, a seguir.

A seguinte imagem se refere ao grafo que foi editado pela aluna Inês e que foi repassado para seu colega Ângelo.

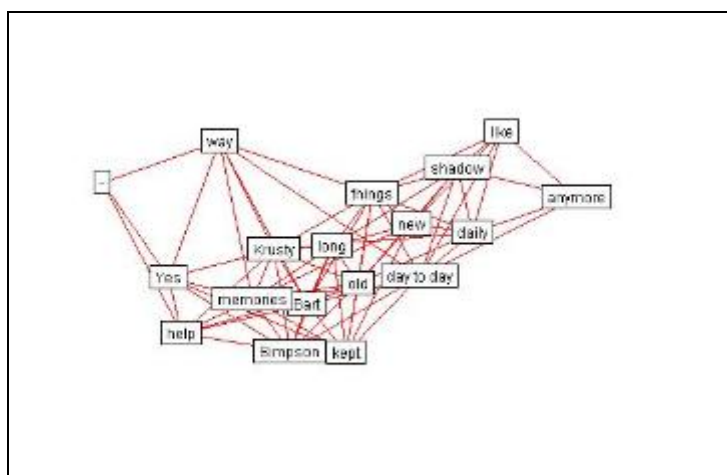


Figura 16. Grafo editado por Inês, relativo a uma *fanfiction* sobre o desenho *The Simpsons*

No quadro a seguir, temos a elaboração da *fanfiction* por Ângelo, a partir do grafo exposto na figura anterior (Fig.16).

Quadro 17. Ações tomadas pelo aluno Ângelo ao criar a *fanfiction*

Tempo	Ações do aprendiz
35:14 – 37:32	Ângelo observa o grafo repassado por sua colega, baseado na <i>fanfiction Confessions from a murderous sideshow</i> (Figura 16).
37:33 – 50:02	Ângelo abre o editor de texto Microsoft Word e começa a escrever sua história.
50:03 – 51:43	Ângelo abre a janela em que se encontra o grafo sobre os <i>Simpsons</i> e o observa.
51:44 – 52:40	Ângelo consulta o Google para descobrir como são os nomes em inglês dos personagens <i>Comichão</i> e <i>Coçadinha</i> do desenho <i>The Simpsons</i> .
52:41 – 01:05:06	Ângelo retorna ao editor Word para escrever a <i>fanfiction</i> .

Ângelo sempre foi um aluno com conhecimento bem avançado da língua, então teve facilidade em escrever sua história⁵¹. Como no grafo havia os nomes *Simpson*, *Bart* e *Krusty*, o aluno não teve dificuldade em reconhecer o famoso desenho *The Simpsons*. Ângelo mostrou um grande conhecimento sobre o *fandom*, descrevendo todos os personagens da família *Simpsons*, tecendo as características de cada um. Além disso, incluiu até mesmo os personagens menores da série, criando uma história bem escrita e desenvolvida como um episódio de fato. Pode-se ver que o aluno consulta o grafo apenas duas vezes e utiliza algumas palavras da estrutura. No entanto, sua produção se baseia sobremaneira no seu conhecimento prévio e no seu domínio em LE. Mais uma vez, a partir dessa constatação, temos um indício de que o uso da mineração e dos grafos, no caso dessa tarefa, seja mais eficiente para alunos mais iniciantes ou menos confiantes em relação à língua.

É interessante também pensar nos sete fatores de textualidade indicados por Costa Val (2004) e como esses estão expressos nos textos dos alunos.

Quanto à *coesão*, relativa a um todo compreensível do texto, os textos de Laís, Fátima, Otávio e Inês apresentam alguns problemas quanto a situações que ocorrem repentinamente sem relação com fatos anteriores e fins abruptos para a história. Se os autores utilizassem “cliffhangers” (BLACK, 2008, p. 69) ou outras pistas sugestionáveis de continuação, suas histórias estariam mais coesas. Por sua vez, as *fanfictions* de Vinícius e de Ângelo apresentam coesão, talvez justamente por se relacionarem diretamente com o *fandom*. Em termos de *intencionalidade* por parte do autor, Vinícius e Ângelo procuram criar uma história que se aproxime das características do seriado e desenho originais. Laís procura produzir uma *fanfiction shipper* de um casal específico do seriado. Enquanto isso, Fátima, Otávio e Inês criam histórias não vinculadas a nenhum *fandom*, de modo que para interlocutores fã suas narrativas nem poderiam ser consideradas *fanfiction*. Desse modo, a *aceitabilidade* por determinados leitores fã apenas se daria nos textos escritos por Laís, Vinícius e Ângelo. Apesar de a *situacionalidade* ser justamente a adequação de um texto a determinada situação (no caso a elaboração de *fanfictions*), não haveria como exigir que todos os alunos conhecessem ou reconhecessem um *fandom* a partir do grafo produzido pelo colega.

⁵¹ O texto final de Ângelo está disponível no Anexo F.

Desse modo, todos tentaram adequar seus textos ao conhecimento prévio ou às novas informações provenientes do grafo. A *intertextualidade* estava presente em breves momentos nos textos de Fátima, com a inclusão de um festival que fazia menção ao filme *Dirty Dancing*, e na narrativa de Otávio, com a menção à tragédia *Hamlet* de Shakespeare. Quanto à *informatividade*, esse é um fator de textualidade não aplicável ao gênero ficcional *fanfiction*. Visto que conforme Costa Val (2004), a *coerência* seria justamente uma junção entre todos esses fatores, ainda haveria necessidade de trabalhar melhor a elaboração de textos coerentes com a cultura de *fanfiction*.

8.1.1 Percepções dos participantes quanto às experiências – Primeiro Grupo

Após a elaboração das narrativas, foi entregue um questionário aos alunos com as seguintes questões⁵²:

1. O que você acha que foi positivo e/ou negativo na tarefa que você realizou?
2. Como você lidou com a ferramenta de mineração de texto (Sobek)? Como foi essa experiência?
3. Ao utilizar a ferramenta Sobek, como você fez a relação entre os conceitos? Que lógica você utilizou?
4. De que modo você acredita que tal ferramenta influencia (ou não) a produção textual?
5. Você tem outros comentários?

Conforme os depoimentos, coletados a partir do questionário, pode-se observar como foi a percepção dos aprendizes em relação a essa experiência. Usamos, então, a técnica de codificação de pesquisa qualitativa, a fim de averiguar as opiniões dos alunos, conforme Saldaña (2012), explanado no capítulo 7 (seção 7.3) deste trabalho. Referente à questão 1, temos as seguintes respostas:

⁵² O questionário entregue aos alunos está disponível no Apêndice C.

Quadro 18. Respostas à questão 1 do questionário

Depoimentos	Codificação
Vinicius: <i>Como aspecto positivo, a produção textual. Não houve aspecto negativo.</i>	Produção textual (código In Vivo)
Fátima: <i>Achei a tarefa muito interessante, pois fez com que exercitássemos nossa criatividade (para a construção da narrativa), e nossas habilidades em escrita em inglês.</i>	Criatividade (código In Vivo) Produção textual (código descritivo) Prática em LE (código descritivo)
Laís: <i>Eu achei interessante ter que criar uma nova história a partir de um gráfico, pois nele estava as informações que o outro colega tinha coletado. O mais interessante é poder escrever a partir das nossas perspectivas perante palavras aleatórias, o que pode sair dali de palavras genéricas. Eu achei muito interessante.</i>	Participação do colega (código descritivo) Nossas perspectivas (código In Vivo)
Ângelo: <i>Eu achei o sistema de conceitos um tanto confuso, mas pelo menos eu pude escrever.</i>	Sistema com problemas (código descritivo)
Otávio: <i>a) Familiarizar-se com a diversidade/singularidade dos textos em inglês das narrativas fanfiction; b) Positivo o desafio da leitura em uma história escolhida na hora, e depois destacar as palavras mais significativas na concepção do enredo; c) Instigante trabalhar com termos destacados por outro colega, do texto lido por ele e conteúdos por mim desconhecidos e com eles elaborar a minha narrativa.</i>	Familiarização com o gênero (código descritivo) Edição de termos (código descritivo) Participação do colega (código descritivo)
Inês: <i>A produção da fanfiction em si foi bastante positiva, uma atividade incomum para mim, criativa. Gostei de pesquisar no site de fanfiction, procurar histórias dos meus seriados de TV e encontrar diferentes versões para um capítulo.</i>	Criativa (código In Vivo) Minhas preferências (código descritivo)

A partir das codificações, observamos que os alunos enfatizam o processo de *produção textual* e exploração da *criatividade* na elaboração de *fanfictions*. De fato, a criatividade é um dos aspectos fundamentais na composição desse gênero textual, o qual é novo para alguns alunos que admiram o processo de *familiarização* com esse novo gênero. Dessa forma, a *prática em LE* é observada pelo próprio aluno que considera essa tarefa uma forma válida de praticar a língua. Apesar de não haver escrita coletiva de fato, a *participação do colega* é salientada por dois alunos, mesmo que haja um foco nas *perspectivas* dos alunos ao criarem o texto individualmente. Há uma crítica a alguns *problemas* quanto ao processo de edição, os quais já foram solucionados na versão mais atualizada do Sobek (que estava em processo de atualização na época da geração de dados). Mesmo com essas dificuldades, a edição de termos é vista como um aspecto positivo que permite o trabalho com palavras-chave. Além disso, o fato de os alunos poderem lidar com suas *preferências* ao escolher *fanfictions* é também destacado.

Referente à questão 2, temos as seguintes respostas:

Quadro 19. Respostas à questão 2 do questionário

Depoimentos	Codificação
Vinicius: <i>A ferramenta é interessante como forma de selecionar as palavras-chave do texto, e também, através da tarefa executada, de instigar a produção textual criativa.</i>	Edição de termos (código descritivo) Produção textual criativa (código In Vivo)
Fátima: <i>Achei a ferramenta Sobek bastante simples e fácil de compreender e lidar.</i>	Facilidade com a ferramenta (código descritivo)
Laís: <i>A experiência foi engraçada, pois às vezes minhas palavras que estavam ligadas a outras de forma estranha, então era preciso removê-las. O que foi legal no Sobek é o gráfico que se forma a partir da nossa seleção de palavras, muito interessante, é legal ver o trabalho de computação também nas línguas.</i>	Edição de termos (código descritivo) Gráfico (código In Vivo) Interdisciplinaridade (código descritivo)
Ângelo: <i>Prático e fácil, mas um pouco confuso.</i>	Sistema com problemas (código descritivo)

<p>Otávio: <i>Complicado e difícil (para mim) manusear proficientemente o computador, compreender plenamente o texto (vocabulário e sintaxe), destacar e correlacionar palavras e preparar um novo texto. Na verdade fiquei curioso mas não soube lidar muito bem com o Sobek.</i></p>	<p>Dificuldade digital (código descritivo) Pouca confiança (código descritivo)</p>
<p>Inês: <i>Não tive problemas no uso da ferramenta Sobek, apesar de não achar completamente funcional, às vezes os comandos não obedeciam de imediato no que diz respeito à exclusão e adição de novos termos.</i></p>	<p>Sistema com problemas (código descritivo)</p>

Mais uma vez, surgem alguns códigos conforme a questão 1. Há considerações sobre o *sistema com problemas*, e a criatividade é novamente enfatizada. O processo de *edição de termos* é tido como interessante, e o fato de haver um aspecto visual (grafo) decorrente dessa ação é um dos aspectos relevantes da ferramenta. Há de um lado *facilidade com a ferramenta* e de outro *dificuldade digital*, a qual pode se dar também pela *pouca confiança* do aluno em relação a seus letramentos digitais e linguísticos. Além disso, é mencionado o quanto a *interdisciplinaridade* produzida entre as áreas de Informática e Letras pode ser eficaz.

Referente à questão 3, temos as seguintes respostas:

Quadro 20. Respostas à questão 3 do questionário

Depoimentos	Codificação
<p>Vinícius: <i>Minha lógica foi ligar as palavras, como em uma frase. Voltava ao texto original e depois ao grafo para ver se fazia sentido.</i></p>	<p>Análise sintática (código descritivo) Releitura (código descritivo)</p>
<p>Fátima: <i>Tentei ligar o nome dos personagens a suas ações, e a outras palavras que tinham relação com o personagem do texto.</i></p>	<p>Background (código descritivo) Relações no texto (código descritivo)</p>
<p>Lais: <i>Eu tentei usar palavras que estavam associadas no texto. Então olhava no grafo e</i></p>	<p>Relações no texto (código descritivo) Releitura (código descritivo)</p>

<i>retornava ao texto pra ver se as palavras estavam ligadas.</i>	
Ângelo: <i>Como eu era familiar com os termos e personagens, acabei utilizando do meu background para fazer as ligações.</i>	Background (código In Vivo)
Otávio: <i>Como não compreendi plenamente a história que li, tratei de alinhar palavras e expressões que pudessem formar frases com sujeito, verbo, objeto que dissessem coisas com alguma lógica não necessariamente ligadas ao “enredo” lido.</i>	Análise sintática (código descritivo)
Inês: <i>Usei da lógica do que era relevante para produzir minha história ficcional, termos imprescindíveis, como o nome de personagens, ambiente, espaço.</i>	Elementos narrativos (código descritivo)

Alguns aspectos mais formais de língua aparecem nesses depoimentos. Visto que são alunos de Letras, parece haver uma maior consciência sobre a possibilidade de realizarem uma breve *análise sintática* para obterem as relações entre os conceitos. Além disso, uma das alunas inclusive retomou a questão da tipologia narrativa para identificar elementos narrativos e conduzir as relações entre termos. Dois aprendizes comentam como o conhecimento prévio (*background knowledge*) os auxiliou a estabelecer as ligações. Além disso, os alunos se basearam na própria *fanfiction* lida originalmente para constituir as *relações no texto* e editar os conceitos do Sobek. Isso deu a partir do processo de *releitura*, já detectado na seção anterior a partir das gravações e ações dos alunos. Nesses depoimentos, dois alunos justamente comentam como retornavam ao texto original, a fim de confirmar relações estabelecidas no grafo.

Referente à questão 4, temos as seguintes respostas:

Quadro 21. Respostas à questão 4 do questionário

Depoimentos	Codificação
Vinícius: <i>É positiva para auxiliar na produção criativa.</i>	Criatividade (código descritivo)

Fátima: <i>Em se tratando de fanfiction e de como a atividade deveria ser onde poderíamos não conhecer a série/filme/história escolhida pelo colega, a ferramenta ajuda para nos dar um ponto de partida.</i>	Ferramenta como apoio (código descritivo)
Laís: <i>Principalmente para quem está aprendendo Inglês ou para quem está aperfeiçoando o conhecimento, isto é muito interessante. Uma forma de tentar melhorar e aumentar o próprio vocabulário.</i>	Iniciantes na língua (código descritivo) Vocabulário (código In Vivo)
Ângelo: <i>Não influencia muito (pelo menos não no meu caso).</i>	Pouca influência (código descritivo)
Otávio: <i>Sugere algumas pistas que podem ser balizes, no caminho de um novo texto; provoca e também pode dirigir a imaginação, a criatividade.</i>	Ferramenta como apoio (código descritivo) Criatividade (código In Vivo)
Inês: <i>A ferramenta com certeza influenciou na minha produção textual. Primeiro eu não tinha ideia do que escrever, depois a conexão criada pelo grafo me proporcionou um tema, relações que poderiam ser estabelecidas.</i>	Ferramenta como apoio (código descritivo)

Nesses depoimentos, além da questão da criatividade, já mencionada em respostas anteriores, há a ênfase na ferramenta como *apoio na construção* dos textos e como recurso no trabalho com *vocabulário*. Laís inclusive comenta que essa tarefa com o Sobek seria interessante para ser aplicada com *alunos iniciantes* na língua. Por sua vez, Ângelo, que já tem um conhecimento mais avançado da LE, acredita que a ferramenta não tenha o auxiliado muito.

Referente à questão 5, temos as seguintes respostas:

Quadro 22. Respostas à questão 5 do questionário

Depoimentos	Codificação
Vinícius: <i>Foi muito legal. Eu sempre tive</i>	Interesse no <i>fandom</i> (código descritivo)

<i>vontade de mudar alguns finais de séries de TV ou desenhos. No início eu nem sabia o que era fanfiction e agora estou entusiasmado em continuar a criar novas histórias principalmente em inglês.</i>	Continuação da autoria (código descritivo)
Fátima: <i>Foi uma experiência diferente e interessante, pois tive que tentar ao máximo manter a relação que o grafo mostrava.</i>	Tarefa pedagógica (código descritivo)
Laís: <i>Eu apenas espero que mais professores procurem novas formas de envolver seus alunos, principalmente usando tecnologia para chamar sua atenção. Sendo assim, esta técnica do grafo com relação a fanfictions é muito divertida e interessante.</i>	Interdisciplinaridade (código descritivo)
Ângelo: <i>Não.</i>	
Otávio: <i>Tenho dúvidas se escrevi uma fanfiction. Mas o que escrevi (ou pretendia escrever) é uma mistura de imaginação e fantasia onde as palavras se encaixassem com alguma lógica nas singularidades do enredo da narrativa.</i>	Processo de produção (código descritivo)
Inês: <i>Foi boa a experiência, acredito que bastante positiva pois o grafo funcionou como um facilitador na escrita do texto, delimitando o tema e propondo conexões entre os elementos da fanfiction.</i>	Grafo como facilitador (código In Vivo)

Nos depoimentos finais desse grupo, surge novamente a questão do aspecto visual (*grafo*) como *facilitador* do processo de escrita, e há uma reflexão sobre o *processo de produção* do gênero *fanfiction*. Visto que são alunos da licenciatura em Letras, é essencial que pensem na questão da *tarefa pedagógica*, pois sua prática docente está vinculada à criação de planos de tarefas. Desse modo, é interessante ver que novamente a questão da *interdisciplinaridade* dessa experiência chama atenção. Além disso, a declaração de que há um *interesse* em modificar os rumos do *fandom* pode justamente permitir que haja uma *continuação da autoria*, conforme Black (2009).

8.2 Descrição e interpretação de dados – Segundo Grupo

Para o segundo grupo participante dessa experiência, composto pelos seis alunos do curso de extensão a distância, havia no ambiente virtual Moodle o seguinte quadro (Fig. 17). Ao clicar em *Fórum sobre criação colaborativa de Fanfictions*, o aluno tinha acesso ao conteúdo da figura 18.

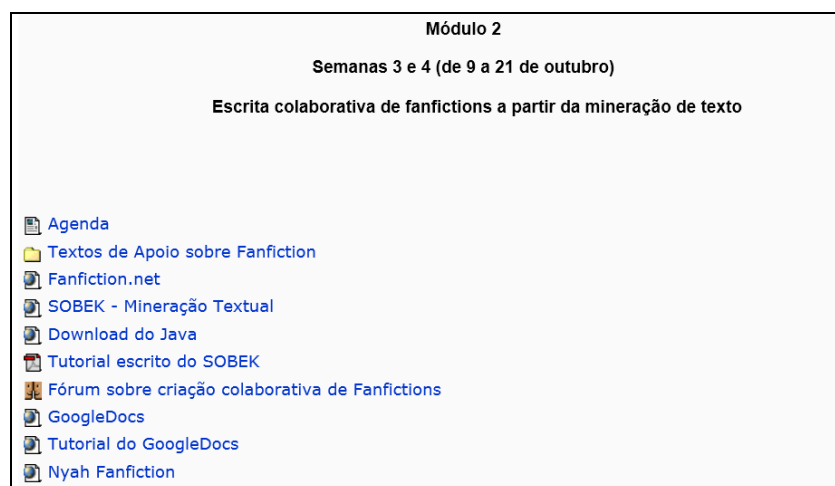


Figura 17. Módulo 2 no Moodle

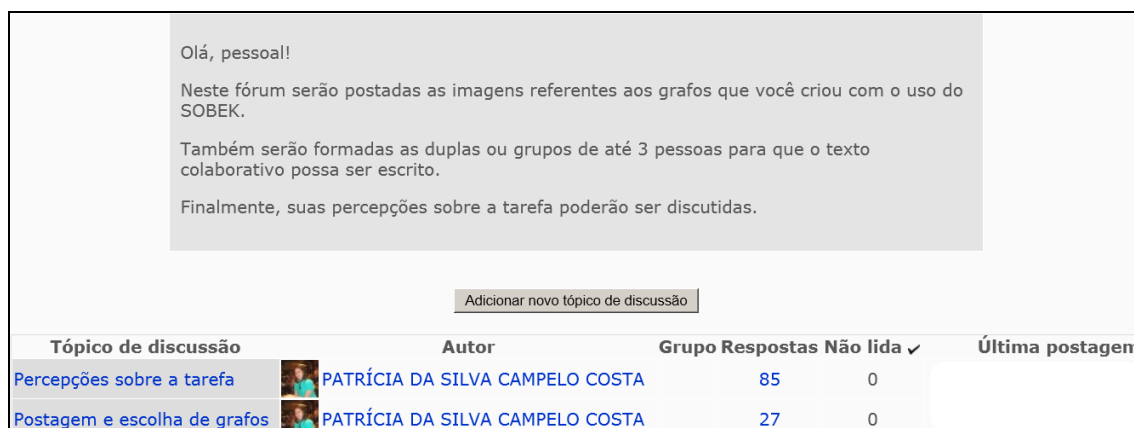


Figura 18. Fórum no Moodle

Primeiramente, o aluno postava no fórum *Postagem e escolha de grafos* um grafo criado a partir de uma *fanfiction* de sua preferência, conforme o que foi realizado com o primeiro grupo. Logo em seguida, os aprendizes poderiam atuar individualmente ou se reunir em pares ou trios para criar uma nova história a partir de um grafo

escolhido. Como mencionado anteriormente, os seis alunos preferiram realizar a tarefa individualmente.

Marcos foi o primeiro aluno a postar seu grafo, conforme a figura a seguir (Fig.19), sobre a *fanfiction* *The Diary of Algernon Moncrieff*⁵³, baseada na comédia de Oscar Wilde, *The Importance of Being Earnest*.

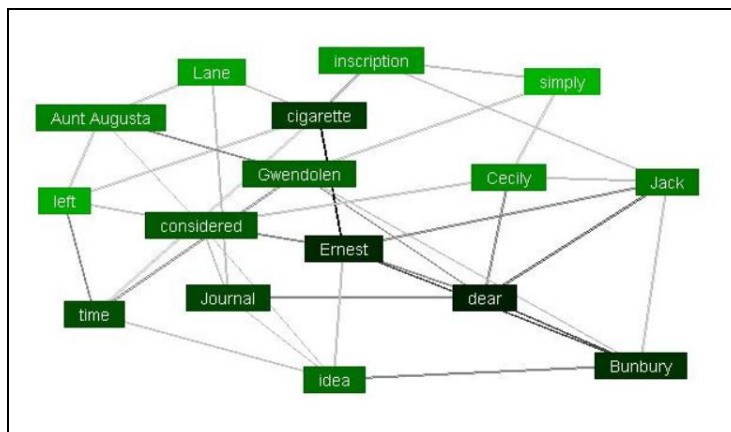


Figura 19. Grafo editado por Marcos, relativo a uma *fanfiction* sobre o livro *The importance of being earnest*

Percebe-se que os grafos dessa segunda etapa da pesquisa estão mais claros e visíveis. Isso se deve ao fato de a ferramenta Sobek ter sido atualizada entre os dois momentos de geração de dados.

Infelizmente, nenhum colega produziu uma *fanfiction* baseada no grafo de Marcos, talvez pelo fato de a imagem estar calcada em um livro do qual nem todos tinham muito conhecimento. No próprio fórum, Marcos mencionou que a *fanfiction* lida tratava de uma obra de Oscar Wilde. Marcos, por sua vez, decidiu produzir uma história a partir do grafo editado por Taís (Fig.20), baseado na *fanfiction* *The Bond of Siblings*⁵⁴ sobre o seriado *Dexter*.

⁵³ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < <http://www.fanfiction.net/s/6998018/1/The-Diary-of-Algernon-Moncrieff> >. Acesso em: 02 nov. 2012.

⁵⁴ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < <http://www.fanfiction.net/s/7409494/1/The-Bond-of-Siblings> >. Acesso em: 17 nov. 2012.

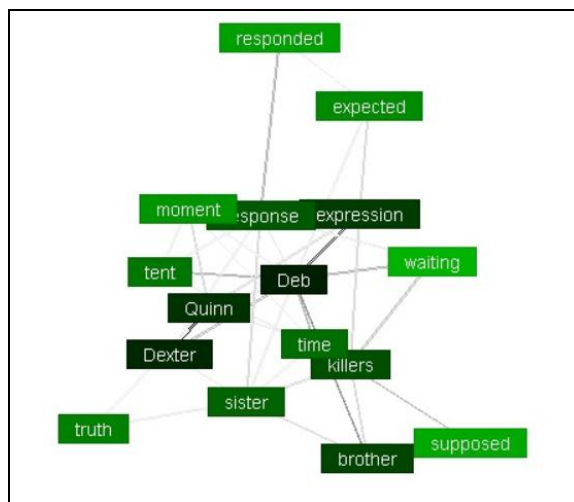


Figura 20. Grafo editado por Taís, relativo a uma *fanfiction* sobre o seriado *Dexter*

Pode-se ver que o texto de Marcos⁵⁵ não estabelece nenhuma conexão com o seriado no qual o grafo foi baseado. *Dexter* é um seriado de suspense que gira em torno de um assassino em série, enredo bem diverso daquele proposto por Marcos em sua nova história. É relevante mencionar que esse aluno tem uma experiência prévia como autor de histórias infantis, já publicadas editorialmente. Portanto, era de se esperar que sua narrativa justamente seguisse por essa trilha, enfatizando cores, imagens e personagens que remetessem ao universo infantil. Marcos inclusive sublinha as várias palavras do grafo que foram utilizadas em sua nova história, e cria uma narrativa com figuras e texto. Além disso, o autor também criou um vídeo⁵⁶ com os slides da história criada.

O aluno Jair também decidiu escrever sua história com base no grafo de Taís (Fig.20). No entanto, sua perspectiva foi diferente de Marcos, já que Jair escreveu uma *fanfiction*⁵⁷ completamente vinculada ao *fandom* original *Dexter*. O enredo de sua história gira em torno de um assassino em série que mata rainhas de carnaval no Brasil, e os elementos de psicopatia do seriado original estão ali presentes, revelando o conhecimento prévio do autor sobre o elemento cultural de origem. Essa se constitui em uma *fanfiction* “híbrida culturalmente” (BLACK, 2008, p. 86), a qual traz elementos de

⁵⁵ O texto final de Marcos está disponível no Anexo G.

⁵⁶ Vídeo disponível no seguinte link: <<http://www.youtube.com/watch?v=XMhv-1tiQR8>> Acesso em: 23 dez. 2012.

⁵⁷ O texto final de Jair está disponível no Anexo H.

diferentes culturais e países em um mesmo texto. Dependendo das informações que já tinha, Jair parece nem precisar do grafo como suporte da escrita, utilizando apenas o nome do personagem principal para iniciar sua *fanfiction*, sem se deter aos termos presentes na imagem.

Apesar de o curso ser voltado para o ensino de LEs, alguns alunos preferiram escolher *fanfictions* em português, para que os colegas das diversas línguas pudessem compreender os grafos e as histórias. Inclusive para Buchaul (2007, p.88), “o trabalho com textos de um gênero em LM (língua materna) para um reconhecimento inicial de seu funcionamento para posterior comparação com textos do mesmo gênero em LE pode beneficiar a aprendizagem.” Portanto, mesmo em aulas de LE, permitir o uso de LM é uma maneira de sensibilizar o aluno em um primeiro momento. Além disso, no caso desse curso onde foram gerados os dados desta pesquisa, havia, então, esse outro fator de vários alunos de diversas LEs atuando juntos. Assim, seu ponto convergente de semelhança se encontrava no português como LM.

Jair postou a mensagem a seguir no fórum do Moodle, juntamente com seu grafo (Fig. 21).

Jair: *Encaminho abaixo o grafo da história "Unbeschreibliche Gefühle".⁵⁸ O título, em alemão, quer dizer "Emoções Indescritíveis". O texto é em português e faz parte do subgênero Yaoi - romance entre dois homens. O fanfic recriou Harry Potter - o amor entre o protagonista e o seu adversário Malfoy.*

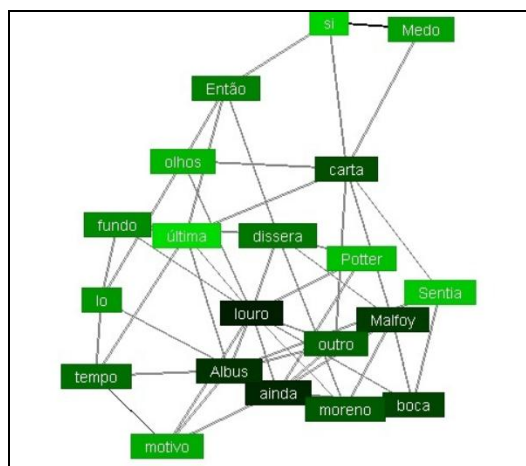


Figura 21. Grafo editado por Jair, relativo a uma *fanfiction* sobre *Harry Potter*

⁵⁸ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < <http://www.fanfiction.net/s/3938950/1/Unbeschreibliche-Gef%C3%BChle> >. Acesso em: 23 out. 2012.

Jair revela conhecimento sobre um tipo específico de *fanfictions*, conhecido como Yaio, um gênero dentre as *slash fanfictions*, pois focaliza no amor homossexual entre dois homens. Yaio é um termo japonês para caracterizar esse tipo de *fanfiction* que e em inglês é chamada de *Boys' Love*.

Isabel e Taís elaboraram histórias sobre o texto de Jair e as postaram no fórum. É interesse notar que o gênero Yaio é geralmente escrito por mulheres, e ambas as alunas decidiram escrever justamente uma *fanfiction* com base nesse gênero. Ambos os textos⁵⁹ utilizam várias palavras presentes no grafo, em especial àquelas que dão um caráter mais sensual à narrativa, retratando traços físicos dos personagens, tais como *louro, moreno, olhos, boca*. Isabel inclusive assinala, assim como fez Marcos, os vocábulos usados na história que são originários do grafo. Nenhuma das narrativas estabelece relação com o *fandom* original *Harry Potter*, apesar de o texto de Isabel mencionar uma Academia, mas de balé e não de magia como na história de *Potter*. A finalização da história de Taís se assemelha a um capítulo de *fanfiction*, pois há o uso da expressão *to be continued*, técnica bastante utilizada nesses gêneros textuais, conforme Black (2008). Apesar da tragédia ao fim da história devido ao amor desfeito, curiosamente a autora dá margem para a continuação do enredo.

Isabel postou no fórum o grafo a seguir, baseado na *fanfiction The Anthropologist at The Sleepover*⁶⁰ sobre o seriado *Bones*.

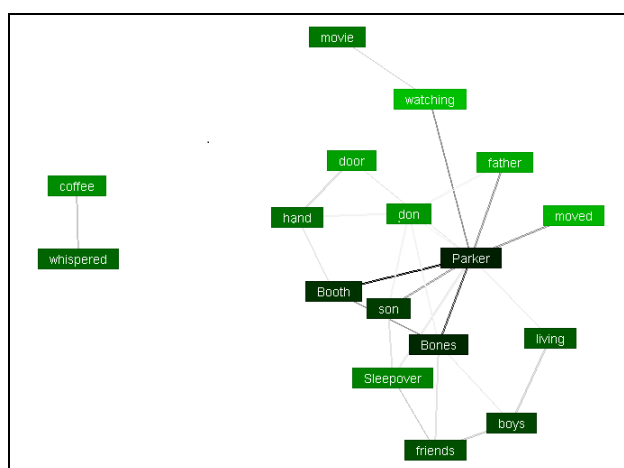


Figura 22. Grafo editado por Isabel, relativo a uma *fanfiction* sobre o seriado *Bones*

⁵⁹ Os textos finais de Isabel e Taís estão disponíveis nos Anexos I e J, respectivamente.

⁶⁰ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < <http://www.fanfiction.net/s/5754634/1/The-Anthropologist-at-the-Sleepover> >. Acesso em: 23 out. 2012.

Nara escolheu essa imagem e escreveu sua história⁶¹ baseada no grafo, incluindo algumas palavras da imagem tais como *Bones*, *Parker*, *Booth*, *hand*, *door* e *son*. Percebe-se que não há relação entre a temática da história criada por Nara e o *fandom* original *Bones*, o qual é um seriado criminalístico e de suspense.

Mais uma vez, uma aluna decidiu escolher uma *fanfiction* em português pelo fato de haver vários colegas de diferentes línguas. Nara postou, então, o grafo a seguir (Fig.23), baseado na *fanfiction* *Meu Brasil, brasileiro*⁶², história fundamentada em personagens da *Disney*.

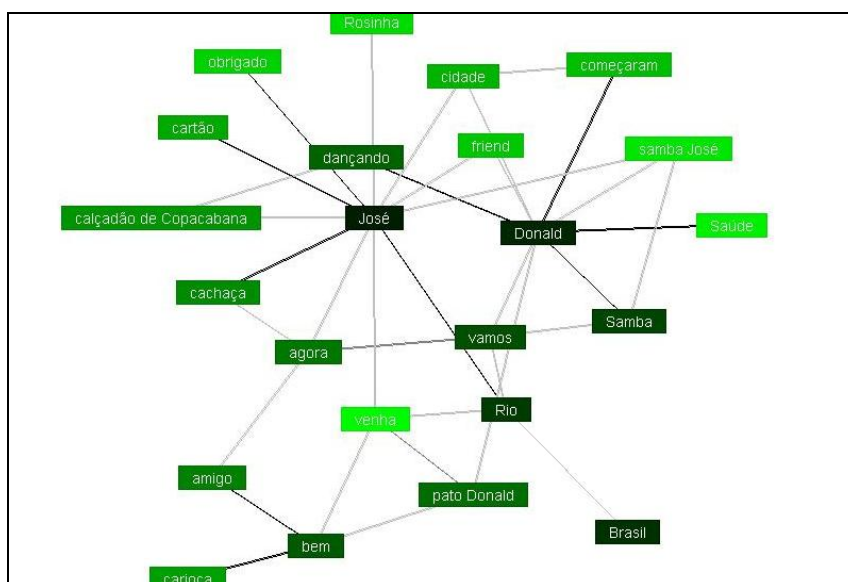


Figura 23. Grafo editado por Nara, relativo a uma *fanfiction* sobre personagens da *Disney*

Laila escreveu seu texto⁶³ sobre o grafo produzido por Nara (Fig. 23). Ela utilizou vários termos do grafo, em especial os mais relacionados ao contexto brasileiro, tais como calçado de Copacabana, carioca, samba e Brasil. Parece haver novamente nesse caso, tanto na *fanfiction* original quanto na nova história criada, hibridez cultural, segundo o conceito de Black (2008), visto que há uma mistura entre personagens de desenhos da *Disney* e elementos característicos do Brasil (tais como na composição do personagem *Zé Carioca*).

⁶¹ O texto final de Nara está disponível no Anexo K.

⁶² *Fanfiction* disponível no seguinte link: <
http://fanfiction.com.br/historia/97042/Meu_Brasil_Brasileiro/capitulo/1>. Acesso em: 17 nov. 2012.

⁶³ O texto final de Laila está disponível no Anexo L.

Laila postou a mensagem a seguir no fórum do Moodle, juntamente com seu grafo (Fig. 24), o qual se refere à *fanfiction Une histoire du bonheur*⁶⁴, sobre o filme *Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain*.

Laila: *Olá, o meu grafo é sobre a fanfiction escrita a partir do filme O Fabuloso destino de Amélie Poulain por um americano em uma aula de francês!*

Ao acessarmos o site *Fanfiction.net* temos inclusive o depoimento do autor da *fanfiction* original, o qual confirma o que foi postado por Laila.

Author: *This is a story I wrote as a culture assignment for my French class after watching Amélie. I know it's a little corny, but I figured I'd share it here anyway. The French isn't perfect, but I think it gets the idea across if you know French. If you don't, there's always online translators. Please review.*

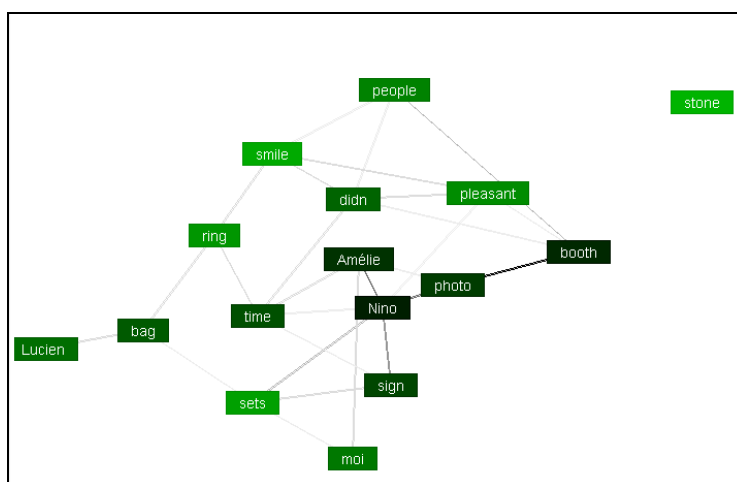


Figura 24. Grafo editado por Laila, relativo a uma *fanfiction* sobre o filme *Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain*

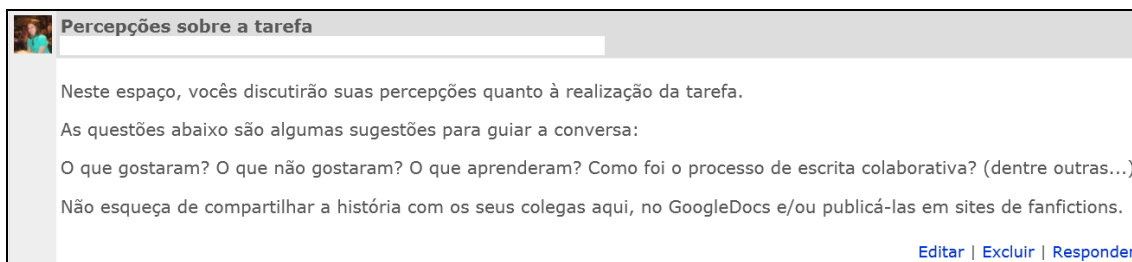
Nesse caso, há um exemplo de *fanfiction* “híbrida linguisticamente” (BLACK, 2008, p. 86), pois há uma junção de duas línguas na mesma narrativa. As falas dos personagens da *fanfiction* original são em francês, ao passo que a narração é guiada em inglês. Infelizmente, nenhum colega escreveu uma nova história baseada no grafo de Laila.

⁶⁴ *Fanfiction* disponível no seguinte link: < <http://www.fanfiction.net/s/5475120/1/Une-histoire-du-bonheur> >. Acesso em: 25 out. 2012.

Levando em consideração os sete fatores de textualidade indicados por Costa Val (2004), nos textos desse segundo grupo percebe-se que todos apresentam certa coesão, apesar de algumas narrativas serem bem simples, sem muita criatividade. Em termos de *intencionalidade* por parte do autor, Jair vincula sua *fanfiction* às características do seriado no qual o grafo foi baseado, *Dexter*. Marcos procura produzir uma história mais voltada ao seu interlocutor de costume, o público infantil. Ainda relacionado ao público infantil, mas mantendo características dos personagens originais, Laila escreve sua *fanfiction*. Isabel e Taís criam uma narrativa mais sedutora, de acordo com o gênero de *slash fanfiction* *yaio*. Apesar de ambas as histórias não estarem voltadas para o *fandom* original, Isabel utiliza imagens do filme *Harry Potter* para ilustrar sua narrativa. De alguma forma, então, o vínculo com o *fandom* continua. Nara cria uma história simples, não vinculada a qualquer símbolo da mídia ligada ao seriado *Bones*. Dessa forma, para interlocutores fãs, as narrativas de Isabel, Laila e Jair poderiam ser consideradas *fanfiction*, permitindo a *aceitabilidade* desses textos por parte desse público. Novamente, assim como no primeiro grupo, não há como exigir uma *situacionalidade* de produção autêntica de *fanfiction*, pois nem todos os alunos conheciam ou reconheceram o *fandom* a partir do grafo produzido pelo colega. A *intertextualidade* parece não estar presente nos textos do segundo grupo. Desse modo, levando em conta todos esses fatores, a coerência dos textos teria que ser melhor trabalhada a partir de mais prática desse gênero textual.

8.2.1 Percepções dos participantes quanto às experiências – Segundo Grupo

O segundo fórum do Moodle se relacionava às percepções dos aprendizes quanto à realização da tarefa. Assim, foi postada pela pesquisadora a mensagem a seguir.



Percepções sobre a tarefa

Neste espaço, vocês discutirão suas percepções quanto à realização da tarefa.

As questões abaixo são algumas sugestões para guiar a conversa:

O que gostaram? O que não gostaram? O que aprenderam? Como foi o processo de escrita colaborativa? (dentre outras...)

Não esqueça de compartilhar a história com os seus colegas aqui, no GoogleDocs e/ou publicá-las em sites de fanfictions.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Figura 25. Questionamento sobre as percepções

Quadro 23. Percepções sobre a tarefa

Depoimentos	Codificação
<p>Jair: <i>Confesso que no início achei meio apavorante a ideia, mas agora tá parecendo compreensível... (rsrs) O texto "O papel das ferramentas digitais no letramento através de narrativas fanfiction" ajudou bastante! Este trabalho trouxe coisas novas e que podem ser muito bem utilizadas numa aula de língua. O trabalho com os grafos, no Sobek, é uma grande evolução recursiva em relação ao que geralmente é trabalhado.</i></p>	<p>Medo do novo (código descritivo) Textos de apoio (código descritivo) Possibilidade pedagógica (código descritivo)</p>
<p>Marcos: <i>Achei muito interessante a proposta de mineração textual em que o aluno consegue através de palavras chaves visualizar a costura que há nos textos. Na verdade, qualquer texto sempre possui conexões entre ideias, ações e personagens que apenas os leitores mais críticos conseguem perceber. Também gostaria de salientar que essa proposta do SOBEK (rede de conceitos) além de servir como link propulsor da escrita criativa dos nossos alunos deve também facilitar a compreensão crítica dos mecanismos utilizados por muitos escritores para tecer as histórias. Com certeza, essa ferramenta pode auxiliar os professores de língua estrangeira na produção textual em suas aulas. Eu já realizo um pouco disso sem utilizar a tecnologia. Sempre no final de cada mês para estimular a escrita dos meus alunos, eu faço um sorteio de palavras aleatórias e peço que eles construam um texto com elas. Eles geralmente sorteiam palavras como "house", "blood", "giraffe", "with" e "bridge", e precisam</i></p>	<p>Ferramenta como apoio (código descritivo) Criatividade (código descritivo) Possibilidade pedagógica (código descritivo) Experiência docente (código descritivo) Papel da tecnologia (código descritivo) Resignificação das palavras (código In Vivo)</p>

<p><i>desenvolver toda uma produção textual com essas palavras. A contextualização e ressignificação das palavras por parte dos alunos possibilita condições para que eles se tornem autônomos na produção textual.</i></p>	
<p>Nara: <i>A ferramenta é muito interessante e motiva a participação dos alunos na leitura e produção de textos segundo o seu interesse, no meio digital.</i></p> <p><i>Eu também já utilizei em aula a proposta de produção a partir de palavras soltas, em grupos. O meio digital tornaria a tarefa ainda mais interessante.</i></p>	<p>Motivação por interesse (código descritivo/In Vivo)</p> <p>Possibilidade pedagógica (código descritivo)</p> <p>Experiência docente (código descritivo)</p> <p>Papel da tecnologia (código descritivo)</p>
<p>Laila: <i>Achei muito interessante esse gênero. Podemos escolher assuntos que conhecemos e ler as produções (muito originais) dos outros, além de produzir as nossas.</i></p> <p><i>Os textos de apoio foram enriquecedores, pois focalizam exatamente a questão de que aprender uma língua estrangeira é interagir, é fazer coisas no mundo!</i></p> <p><i>A utilização das fanfictions com o SOBEK me parece uma ótima opção para atividade com os alunos, pois implica uma produção textual com mais recursos.</i></p>	<p>Familiarização com o gênero (código descritivo)</p> <p>Textos de apoio (código descritivo)</p> <p>Possibilidade pedagógica (código descritivo)</p>
<p>Taís: <i>Por mais que meu trabalho tenha sido solitário nessa última etapa de escrita, eu creio que foi de grande valia, pois houve um aspecto bem colaborativo no trabalho todo. É muito simples e prazeroso trabalhar com os grafos e fanfictions.</i></p> <p><i>Os alunos com certeza irão gostar muito, principalmente por poderem ter a liberdade para criar, usar sua imaginação (tanto em língua materna bem como em línguas</i></p>	<p>Colaboração (código descritivo)</p> <p>Satisfação com o trabalho (código descritivo)</p> <p>Criatividade (código descritivo)</p> <p>Motivação por interesse (código descritivo)</p> <p>Possibilidade pedagógica (código descritivo)</p>

<p><i>estrangeiras) e escolher as suas histórias preferidas, trabalhando conjuntamente, colaborativamente e com o uso das ferramentas digitais.</i></p>	
<p>Isabel: <i>Bem legal esse último trabalho. Achei bem interessante a proposta de mineração textual. Hoje em dia é bem complicado fazer com que os alunos tenham interesse pela leitura. Acredito que a proposta dá esse incentivo. Os alunos praticam a leitura, criam o grafo e depois criam o próprio texto. Lembro que quando criança adorava ler e criar historinhas, com essas ferramentas tudo isso é bem mais fácil e divertido.</i></p>	<p>Motivação por interesse (código descritivo) Possibilidade pedagógica (código descritivo)</p>

Jair menciona que o *medo do novo*, o receio em realizar a tarefa que a princípio parecia complicada logo se dispersou. Para isso, foram úteis os *textos de apoio* da disciplina, mencionados por ele e por Laila, os quais explicavam o processo de mineração textual e o gênero textual *fanfiction*, promovendo uma *familiarização com o gênero*. Todos os alunos mencionaram a *possibilidade pedagógica*, tentando levar para seu contexto de ensino a probabilidade de incluírem uma tarefa semelhante. Diferentemente do primeiro grupo (que era composto por professores em formação), esses participantes, todos já professores atuantes, realizaram o curso inteiro relacionando o que era discutido com sua prática pedagógica. Por isso, inclusive, foram mencionados casos de *experiência docente* voltados à produção textual, mas sem o uso da tecnologia. Aliás, esse *papel da tecnologia* é um dos pilares de reflexão desses participantes. Além disso, aqui o Sobek é visto também como *ferramenta de apoio*, tanto no processo de leitura quanto no de escrita, podendo inclusive auxiliar no processo de *ressignificação das palavras* por parte de aprendizes de LE. Mais uma vez, a questão da *criatividade* fomentada nesse tipo de tarefa vem à tona, e é destacado o papel que a *motivação por interesse* pode ter no processo de aprendizagem, fomentando a escrita. Percebe-se nos depoimentos um sentimento de satisfação com o trabalho, e Taís

inclusive enfatiza a *colaboração* como um dos aspectos que chamaram atenção na tarefa, pois mesmo efetuando uma escrita individual, as etapas processuais dessa produção tiveram participação dos colegas.

Assim, as experiências em ambos os grupos propiciaram a aplicação de uma abordagem focada na produção textual, mediada pela mineração. A partir da análise dessa tarefa, observou-se que os grafos gerados pela ferramenta de mineração de texto desempenharam um papel importante na análise das *fanfictions* e subsequente produção de textos, por parte dos aprendizes. Os dados fornecidos pelos participantes dessa experiência indicam que os grafos os ajudaram a refletir e criar uma imagem mais clara das histórias que estavam prestes a escrever. O grafo representa, então, uma figura gráfica capaz de revelar uma representação concisa de um texto. A análise dessas imagens os fez ir e voltar aos textos originais, a fim de melhor compreendê-los e criar uma representação mais completa das histórias para seus pares. Além disso, a escrita de *fanfictions* baseada no grafo também demonstrou ser uma forma diferenciada de produção, apoiada em palavras-chaves ou ideias centrais.

De acordo com Sternberg (2006), a unidade fundamental do conhecimento simbólico é o conceito, que pode ser organizado em categorias e esquemas em nossa mente. O autor afirma que o leitor cria um modelo mental do texto que está sendo lido, o qual pode ser considerado uma espécie de modelo de funcionamento interno da situação descrita no texto, conforme entendida pelo leitor. Em outras palavras, o leitor cria uma representação mental que contém em si os principais elementos do texto. Ainda, segundo Sternberg (2006), a construção de modelos mentais ilustra que, além de entendê-los, também compreendemos como eles se combinam em representações integradas de significado, quando lemos uma história, por exemplo.

A partir dessa discussão, acreditamos que uma ferramenta de mineração de texto como o Sobek pode agir como um dispositivo conveniente para materializar esse modelo mental em um grafo visual que represente um texto por meio de conexões entre os conceitos. Dessa maneira, a ferramenta pode promover o andamento, uma vez que o aluno tem a oportunidade de trabalhar com o minerador, a fim de escrever textos autênticos, como o gênero textual *fanfiction*. Assim, o processo de produção de textos pode estar vinculado a uma prática de letramento, a qual, nesse caso, consiste em uma escrita significativa. É importante pensar em produções textuais que não são apenas

dirigidas para o professor, o qual tradicionalmente tem o papel de ler (ou apenas corrigir) os textos. Tais produções, quando construídas de maneira significativa, tornam-se autênticos gêneros textuais, práticas sociais de fato.

Com base nos episódios de geração de dados aqui delineados, percebemos limitações deste estudo e propostas de novos desdobramentos desta pesquisa, aspectos esses que são discutidos na próxima seção.

9 CONCLUSÃO

9.1 Considerações Finais

Este trabalho oportuniza uma reflexão acerca das possibilidades de promoção de letramento em LE através de tarefas de criação de *fanfictions*, apoiadas por um recurso de mineração textual. Desse modo, discutimos de que maneira o ambiente digital pode ser um vetor auxiliador da aprendizagem através de tarefas pedagogicamente significativas. Pensamos que tais propostas em ambiente digital podem fomentar a participação do aluno de modo ativo e autônomo na leitura e na produção, visto que os textos produzidos são autênticos gêneros textuais. Assim, o papel do aluno pode ser enfatizado em tais tarefas, pois os aprendizes têm a possibilidade de terem suas produções compartilhadas entre interlocutores reais.

Black (2008) destaca que é importante mudar o foco da leitura e da escrita como áreas a serem ensinadas. É essencial pensar sob uma perspectiva baseada na linguagem, no letramento e no texto como componentes integrais de um conhecimento construído em práticas sociais. Ademais, é essencial alinhar a tecnologia às propostas de tarefas pedagógicas, sem se limitar aos aspectos meramente tecnológicos de ferramentas. Ong (1998, p.98-99) estabelece o seguinte paralelo entre o uso da tecnologia e as potencialidades do ser humano:

A tecnologia, adequadamente interiorizada, não rebaixa a vida humana, pelo contrário, acentua-a. A orquestra moderna, por exemplo, é resultado de alta tecnologia. Um violino é um instrumento, isto é, uma ferramenta. O fato é que, usando um dispositivo mecânico, um violonista ou um organista podem exprimir algo pungentemente humano que não pode ser expresso sem aquele dispositivo [...]. O uso de uma tecnologia pode enriquecer a psique humana, ampliar o espírito humano, intensificar sua vida interior.

Desse modo, a mediação da tecnologia é apenas um fator no complexo processo de aprendizagem, o qual apresenta um cenário composto do professor, alunos e diversos outros aspectos que influenciam o contexto de sala de aula. A aprendizagem é um processo que não atinge um resultado final, visto que segue modificando as percepções do aprendiz, o qual faz novas conexões com conhecimentos adquiridos anteriormente, utilizando-se de interações e ferramentas no seu desenvolvimento.

Dado o caráter volúvel do processo de aprendizagem, não há como evidenciar nas produções individuais dos alunos participantes dessa pesquisa que ocorreu letramento em LE a partir de uma tarefa pedagógica. De fato, a partir da participação nesse estudo eles puderam experimentar práticas de letramento diferenciadas, inclusive refletindo como aplicá-las com seus alunos. Não há a intenção de provar aqui que a tarefa e a ferramenta foram responsáveis pelo desenvolvimento da LE através de experiências únicas. Isto é, cada aluno trouxe seus conhecimentos prévios, seu conhecimento sobre a língua (que pode ter modificado ou não, decorrente não apenas dessa, mas de diversas práticas de letramento das quais fazem parte diariamente). Apenas um estudo longitudinal avaliaria se a tarefa pode provocar mudanças nos níveis de letramento do aluno e mesmo assim é difícil precisar esse impacto, visto que o indivíduo não fica confinado a uma sala de aula ou a um laboratório experimental. Ele passa por diversas interações sociais e ocasiões de letramento extraclasse as quais influenciam no processo de aprendizado.

Além disso, uma vez que todos os participantes desta pesquisa eram professores atuantes ou professores em formação, a reflexão sobre o letramento também parte para seus contextos individuais de atuação. Por isso, é interessante que os professores passem pelo papel de alunos, aprendendo questões sobre diferentes gêneros textuais e diversos usos da tecnologia (conforme os dois grupos de alunos desta experiência), para então refletirem sobre seu próprio planejamento didático. Visto que ambos os grupos eram constituídos por professores em formação ou já atuantes, os seus papéis na pesquisa não eram apenas de aprendizes. De certa maneira, eles refletiram sobre como adaptar suas salas de aula ou futuros contextos de ensino para tarefas significativas mediadas pela tecnologia.

A inserção desse trabalho em sala de aula pode apresentar ao aluno uma nova prática de letramento com a qual ele não tinha contato anteriormente. Para Black (2008) a participação em comunidades online, como as de produção de *fanfiction*, pode ajudar o aprendiz a ir além de aspectos mecânicos da língua, relacionados à decodificação em uma LE. Esse indivíduo pode, então, ter acesso a uma competência que poderá auxiliá-lo a reconhecer e produzir letramentos nessa LE. Ainda de acordo com Black (2008, p.137), os educadores podem incluir tarefas envolvendo *fanfiction* e/ou cultura popular, de modo que os aprendizes possam “arriscar-se e experimentar novos gêneros de composição”.

Este estudo não sugere que seja adotada no currículo escolar a produção de *fanfictions* como um gênero a ser trabalhado de maneira oficial. Trata-se de uma intervenção pedagógica, a fim de considerar como a cultura popular, de maneira geral, pode ser incorporada aos currículos. Entremeadada com o uso de dispositivos digitais, tais como o de mineração textual aqui apresentado, pretende-se que a questão do letramento tenha sido pensada de maneira a inserir outros gêneros não comumente trabalhados em sala de aula. Assim, pensa-se em um currículo ou planos didáticos construídos a partir do interesse dos alunos, visto que a cultura popular e os recursos digitais são pontos indissociáveis do contexto extraclasse.

Levando em conta o desenvolvimento dos itens descritos neste trabalho, a próxima seção propõe uma reflexão sobre as limitações deste estudo e novas perspectivas para pesquisas futuras.

9.2 Limitações deste estudo e novos desdobramentos

Para a geração de dados em ambos os contextos, não usamos variáveis iguais, visto que eram dois grupos em situações diversas de ensino e aprendizagem. Mesmo estudos da área psicolinguística que tentam trabalhar com contextos a serem comparados, levando em conta variáveis similares, conseguem mais exatidão apenas em laboratórios. Contextos reais de ensino sempre são um desafio para estudos comparativos. Desse modo, este estudo não utiliza parâmetros positivistas de pesquisa, os quais tendem a salientar “dados de quantificação, replicação de resultados, preferência por cenários experimentais manipulativos” (POLONIA, 2003, p.39). Por isso, em nenhum momento pretendemos comparar os contextos dos dois grupos, visto que esses foram espaços para a reflexão da prática aqui proposta.

Quanto a limitações observadas após a geração de dados, foi interessante a conversa com uma das pesquisadoras que mais influenciou este trabalho - professora Rebecca Black. Na oportunidade que tive de passar alguns meses com a pesquisadora, em virtude do Doutorado Sanduíche, Black comentou que uma questão importante para a escrita de *fanfictions* é justamente a paixão pelo *fandom*. Segundo ela, o fato de os alunos escreverem um texto de um grafo baseado em um *fandom* que não conhecem ou do qual não são fãs, pode limitar a predisposição desses aprendizes. De fato, acredito que ocorre um grande problema quando o aluno não identifica o *fandom*, acabando por

criar somente uma história ficcional que não necessariamente é uma *fanfiction*, por não haver vínculo com um símbolo cultural em particular. Com o segundo grupo de alunos houve inclusive um momento em que conversamos sobre essa questão, a partir do depoimento da aluna Nara. Ao final do fórum sobre percepções no Moodle, Nara inclui mais a opinião a seguir, a qual gerou uma reflexão para que próximas experiências didáticas sejam modificadas.

Quadro 24. Discussão com Nara no fórum

Nara: *Teria adorado realizar a tarefa se fosse fã do seriado ou se houvesse variedade de grafos a escolher.*

A atividade é promissora e deve ser aproveitada por professores de Línguas, já que oferece a possibilidade de construção, discussão e autocorreção em grupo, reflexão sobre as formas da língua e a possibilidade de atrever-se a provar e expressar-se em situação real. Certamente os adolescentes se engajariam e fariam questão de publicar sua fanfic. Abraços!

Pesquisadora: *Nara, você citou uma questão importante - o interesse do escritor pela temática. Na sala de aula, acredito que seria essencial, então, propormos uma fanfic de acordo com o interesse de cada aluno. De repente, eles poderiam utilizar o mesmo grafo que criaram (a partir de um modelo prévio) para criarem uma nova história, focalizando no tema de preferência deles.*

Nara: *De acordo, Profe! Entendo que a ideia era a de que encontrássemos algo de nosso interesse, porém, no momento da escolha do grafo, foi difícil. Confesso que o grafo que me inspirava era o que eu mesma havia postado, apesar de bobinho!*

Por outro lado, talvez seja importante que algumas vezes o aluno tenha que escrever sobre um tema diferente dos interesses diretos, para desenvolver outros conhecimentos e habilidades, ampliar horizontes...

No entanto, descobri que posso chegar a produzir uma extensão de um seriado que nunca assisti, por exemplo. Abraços!

Esse aspecto das instruções propostas pela tarefa realmente é crucial no trabalho, de modo que próximas pesquisas possam focalizar mais a questão do interesse pelo *fandom* na criação de uma *fanfiction*. No entanto, a professora Black ressaltou que um grande valor desta pesquisa é o fato de haver uma aplicação pedagógica desse gênero textual, a partir do uso de uma ferramenta tecnológica. Ela complementou dizendo que os trabalhos na área tendem a seguir um viés mais etnográfico, observando as questões de identidade e gênero, e não a aplicação pedagógica de uma tarefa mediada pela tecnologia. Black (2008) estuda como aprendizes/fãs integram a *fanfiction* em suas práticas sociais diárias, em contexto extraescolar. Este trabalho, no entanto, investiga como podem ser conduzidas em contexto escolar tarefas pedagógicas que englobem práticas recorrentes do mundo digital. Segundo a pesquisadora, o ineditismo deste estudo se sustenta justamente nesse aspecto.

Conforme mencionado anteriormente, a partir da concepção deste projeto surgiu a ideia de propor o desenvolvimento de um modelo de tarefas para a construção de *fanfictions* com o uso da mineração. Dessa maneira, a tese propõe um modelo de tarefa central que pode ser desdobrado em algumas variações em relação aos trabalhos propostos. Nesse modelo mais amplo pode-se trabalhar com as *fanfictions*, a leitura, a mineração, a produção/edição de grafos, os processo de leitura, releitura e compreensão, a escrita, dentre outros – de modo que um ciclo de oportunidades de aprendizagem seja construído. Assim, algumas ideias são delineadas aqui para futuras pesquisas.

- a) Aplicação da tarefa de escrita individual de *fanfictions* por um aluno A, com base em um grafo construído pelo próprio aluno a partir de uma história modelo. O minerador, então, oferece suporte tanto na etapa de escrita quanto na leitura de uma *fanfiction* baseada em um mesmo *fandom* específico. Pode ocorrer, assim, uma análise de textos, de modo que o aluno examine, através de grafos, as estruturas de *fanfictions* já disponibilizadas na web e tidas como modelo, para que tais exemplos baseiem o formato de suas próprias narrativas.
- b) Aplicação da tarefa de escrita coletiva de *fanfictions*, através da utilização de um dos editores colaborativos indicados na seção 4 deste trabalho, mediada pela mineração. Nesse caso, o foco na escrita colaborativa tem de ser trabalhado anteriormente com os alunos;
- c) Utilização de ferramenta de captura de tela em uma etapa posterior à geração de dados, de maneira a conduzir sessões de visionamento com os participantes de pesquisa;
- d) Pesquisa sobre a publicação dos textos em sites de *fanfiction*, de modo a avaliar o *feedback* dos leitores. Esse estudo poderia ser realizado a partir de textos escritos em sala de aula, de modo a diferenciá-lo da pesquisa de Black (2007), a qual é voltada também para os *reviews* dos leitores.
- e) Uso da ferramenta Sobek com imagens, visto que a versão atual do software dispõe desse recurso. Essas imagens são advindas da web e representam visualmente os termos identificados como relevantes. Por exemplo, em vez de apresentar a expressão *Harry Potter*, o sistema busca na internet e apresenta uma imagem com o personagem. Há, portanto, uma ampliação de aplicações pedagógicas, de maneira que a tecnologia propicie a inclusão de diversas linguagens no processo educacional.

Essas possibilidades são ideias a serem aplicadas em trabalhos futuros, de modo a propiciar um quadro ainda mais amplo de recursos pedagógicos. No ensino mediado por computador, é essencial que o professor, além das ferramentas, também seja um aliado do aluno, de modo a construir tarefas passíveis de incentivar o desenvolvimento do aprendiz. Tais ações podem ser fomentadas a partir de tarefas disparadoras de reflexão e produção, desafiando o aluno que lida com as ferramentas tecnológicas. O recurso tecnológico por si só não é o ator principal de um enredo que inclui indivíduos lidando com diversos letramentos em sala de aula e em contextos exteriores. Os professores e os alunos são os reais mediadores desse processo constante de ensino e aprendizagem, e a partir de interações e práticas de letramento significativas é possível que mais oportunidades de aprendizado surjam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, P. A.; ADLER, P. **Membership roles in field research**. Newbury Park: Sage, 1987.

ALDERSON, C., URQUHART, A. Introduction: What is reading? In: ALDERSON, C.; URQUHART, A. (Ed.). **Reading in a foreign language**. London & New York: Longman, 1984. p. 16-28.

ALVERMANN, D.; HAGOOD, M. Fandom and critical media literacy. **Journal of adolescent and adult literacy**, v.43, p. 436-446, 2000.

ANDERSON, R.; PEARSON, P. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: PEARSON, P. (Ed.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1984. p. 255-291.

ATWELL, N. **In the middle**: new understanding about writing, reading, and learning. Portsmouth: Cook, 1998.

AUSUBEL, D. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

AXT, M.; ELIAS, C.; PAIVA, D.; ALVES, E.; HARTMANN, F.; LEITE, S.; BARCELLOS, S. Era uma vez... Uma narrativa em co-autoria no espaço virtual em co-autoria em narrativas coletivas interseccionadas por tecnologias digitais. In: XI SIMPÓSIO DE INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO, 2001, Vitória. **Anais do Simpósio de Informática em Educação**, 2002, p.136-144.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953]. p. 270-306.

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAMFORD, A. The Visual Literacy White Paper. **Uxbridge**: Adobe systems incorporated. 2003. Disponível em: <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf> Acesso em: 05 jun. 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Ed.). **Situated literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000.p.7-15.

BEISSNER, K.; JONASSEN, D.; GRABOWSKI, B. Using and selecting graphic techniques to acquire structural knowledge. **Performance Improvement Quarterly**, v. 7, n. 4, p. 20-38, 1994.

BERNARD, H. **Research methods in anthropology**: qualitative and quantitative approaches. Walnut Creek: AltaMira Press, 2011.

BHABHA, H. The third space. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity, community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1994. p. 207-221.

BIAZUS, M. A imagem digital e o sujeito cognitivo-criativo. **Informática na Educação**: teoria e prática, v.3, n.1, p. 121-126, 2000.

BLACK, R. Access and affiliation: the literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 49, p. 118-128, 2005.

BLACK, R. Language, culture, and identity in online fanfiction. **E-Learning and Digital Media**, v.3, n.2, p. 170-184, 2006.

BLACK, R. Digital design: English language learners and reader reviews in online fanfiction. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 115- 136.

BLACK, R. **Adolescents and online fan fiction**. New York: Peter Lang, 2008.

BLACK, R. Online fanfiction, global identities, and imagination. **Research in the Teaching of English**, v. 43, n. 4, p. 397-425, 2009.

BLACK, R. W. Online fan fiction and critical media literacy. **Journal of Computing in Teacher Education**, v. 26, n.2, p.75-80. 2009-10.

BOLTER, J. **Writing space**: the computer, hypertext, and the history of writing. Hillsdale: Erlbaum, 1991.

BORG, S.; BURNS, A. Integrating grammar in adult TESOL classrooms. **Applied Linguistics**, v. 29, n. 3, p. 456-482, 2008.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BRAGA, D. Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.30, n.5, p. 5-16, jul./dez. 1997.

BRAGA, D. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004. p. 144-162.

BRIERLEY, B.; KEMBLE, I. **Computers as a tool in language teaching**. New York: Ellis Horwood, 1991.

BUCHAUL, S. **De receptor a co-enunciador**: últimos 30 anos de ensino de leitura em língua estrangeira. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

BUZATO, M. **O letramento eletrônico e a inserção do computador na aula de língua estrangeira**. 2001. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BUZATO, M. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CALADO, I. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto, 1994.

CALKINS, L. **The art of teaching writing**. Portsmouth: Heinemann, 1994.

CHANDER, A.; SUNDER, M. Everyone's a Superhero: a cultural theory of "Mary Sue" fan fiction as fair use. **California Law Review**, v. 95, n. 2, p. 597-626, 2007.

CHANDLER-OLCOTT, K.; MAHAR, D. Adolescents' animé-inspired "fanfictions": an exploration of multiliteracies. **Journal of adolescent and adult literacy**, v. 46, p.556-566, 2003.

CHANG, K.; SUNG, Y.; CHEN, I. The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. **Journal of Experimental Education**, v.71, p.5-23, 2002.

CHAO, Y.; HUANG, C. The effectiveness of computer-mediated communication on enhancing writing process and writing outcomes: the implementation of blog and wiki in the EFL writing class in Taiwan. In: MONTGOMERIE, C.; SEALE, J. **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**. Chesapeake: AACE, 2007. p. 3463-3468.

CHAO, Y.; LO, H. Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. **Interactive Learning Environments**, v. 19, n. 4, p. 395-411, set. 2011.

CHENG, A. Analyzing genre exemplars in preparation for writing: The case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. **Applied Linguistics**, v. 29, p. 50-71, 2008.

COSTA, P. **Feedback em ambiente digital**: um processo interlocutório de leitura e produção escrita. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, P.; REATEGUI, E. O papel das ferramentas digitais no letramento através de narrativas *fanfiction*. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.8, n.2, jul. 2010.

CORDER, S. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, p.161-170, 1967.

CORDER, S. **The visual element in language teaching**. London: Longman, 1979.

COSCARELLI, C. Hipertexto na sala de aula. **Presença Pedagógica**, v. 12, n.69, p.18-23, mai./jun. 2006.

COSTA, J. **Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em língua inglesa**. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTA VAL, M. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, M. A gramática do texto, no texto. **Revista Estudos da Linguagem**, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

COSTA VAL, M. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.; PEREIRA, R.; ZANCHETTA, J. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação. São Paulo: UNESP, 2004. p. 113-118.

CRAIG, E. The Social Implications of Emerging Technologies in the Learning Environment. In: LUCA, J.; WEIPPL, E. (Ed.). **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**. Chesapeake: AACE, 2008. p. 3666-3671.

DAIUTE, C. Writing and communication Technologies. In: INDRISANO, R.; SQUIRE, J. (Ed.). **Perspectives on writing**: research, theory and practice. Newark: International Reading Association. 2000. p. 251-276.

DERECHO, A. Archontic literature: a definition, a history, and several theories of fan fiction. In: HELLEKSON, K.; BUSSE, K. (Ed.). **Fan fiction and fan communities in the age of the internet**. Jefferson: McFarland, 2006, p. 61-78.

DIAS, M.; NOVAIS, A. Por uma matriz de letramento digital. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte. **III Encontro Nacional Sobre Hipertexto**, 2009.

DUARTE, E. Prefácio. In: FONTANILLE, J. **Significação e visualidade**: exercícios práticos. Porto Alegre: Sulina; 2005. p. 9-13.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELOLA, I. Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. **Language Learning & Technology**, v.14, n. 3, p. 51-71. 2010.

ENGLERT, C.; MARIAGE, T.; DUSNMORE, K. Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Ed.). **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006. p. 208-221.

FACHINETTO, E. O hipertexto e as práticas de leitura. **Revista Letra Magna**, n.3, p.1-19, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FARACO, C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.

FARKAS, K.; POLTROCK, E. Online editing mark-up models, and the workspace lives of editors and writers. **IEEE Transactions in professional communication**, v. 38, n. 2, p.110-117, 1995.

FELDMAN, R.; SANGER, J. **Text Mining Handbook**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

FENG, C.; OGATA, H.; HADA, Y.; YANO, Y. Marked-up text mining for error analysis in a networked writing classroom. **ICCE 99**, v.1, p.378-385, 1999.

FERNÁNDEZ, G.; KANASHIRO, D.; KAWAMOTO, D. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p. 279-291, maio/ago. 2006.

FERRIS, D. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. **TESOL Quarterly**, v.29, p. 33-53, 1995.

FIGUEIREDO, F. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UGF, 2006. p. 11-45.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FISKE, J. The cultural economy of Fandom. In: LEWIS, L. (Ed.). **The adoring audience**: fan culture and popular media. New York: Routledge, 1992. p. 33-49.

FONSECA, L. Leitura de imagens e a formação de leitores. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n.128, p.451-472, mai/ago 2006.

FONTANILLE, J. **Significação e visualidade**: exercícios práticos. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Falmer, 1996.
- GEE, J. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v. 25, p. 99–125, 2000.
- GEE, J. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.
- GEE, J. **New digital media and learning as an emerging area and “worked examples” as one way forward**. London: The MIT Press, 2012.
- GEE, J.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Boulder: Westview Press, 1996.
- GERALDI, J. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1981. p. 57-79.
- GIANNETTI, C. **Estética digital: sintopia da arte, ciência e tecnologia**. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.
- GOMES, L. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 4, p. 126-135, 1967.
- GRAHAM, S. Strategy instruction and the teaching of writing: a meta-analysis. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Ed.). **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006. p. 187-207.
- GRAY, J.; SANDVOSS, C.; HARRINGTON, C. **Fandom: identities and communities in a mediated world**. New York: New York University Press, 2007.
- GROBELNIK, M.; MLADENIC, D.; JERMOL, M. Exploiting text mining in publishing and education. In: ICML-2002 WORKSHOP ON DATA MINING LESSONS LEARNED, 2002, Sidney. **Proceedings of the ICML-2002 Workshop on Data Mining Lessons Learned**, 2002, p. 34-39.
- HALL, T.; STRANGMAN, N. **Graphic Organizers**. National Center on Accessing the General Curriculum. 2002. Disponível em: <http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/NCACgo.pdf> Acesso em: 21 set. 2012.
- HAMMERBERG, D. Reading and writing hypertextually: children’s literature, technology, and early writing instruction. **Language Arts**, v. 78, n. 3, p.207-216. 2001.
- HARDISTY, D.; WINDEATT, S. **CALL**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HILL, D. The visual element in EFL coursebooks. In: TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. London: Continuum International Publishing Group, 2003. p. 174-182.

HIPPNER, H.; RENTZMANN, R. Text mining. **Informatik Spectrum**, v. 29, n.4, p. 287-290, 2006.

HULL, G.; SCHULTZ, K. Literacy and learning out of school: a review of theory and research. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 4, p. 575-611, 2001.

JENKINS, H. **Textual poachers**: television, fans and participatory culture. New York: Routledge, 1992.

JENKINS, H. Why Heather can write. **MIT Technology Review**. 2004. Disponível em: < <http://www.technologyreview.com/news/402471/why-heather-can-write/>> Acesso em: 12 set. 2012.

JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, H. **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21st century. Massachusetts: MIT, 2009.

JOHNSON, D. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, S. A cultura da interface. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KERN, R. Redefining the boundaries of foreign language literacy. In: KRAMSCH, C. (Ed.). **Redefining the boundaries of language study**. Boston: Heinle & Heinle. 1995. p. 61-98.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Ed.). **Network-based language teaching**: concepts and practice. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 1-19.

KIM, A.; VAUGHN, S.; WANZEK, J.; WEI, S. Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: a synthesis of research. **Journal of learning disabilities**, v. 34, n.2, p. 105-118, mar./abr. 2004.

KLEMMANN, M. **Apoio à produção textual por meio do emprego de uma ferramenta de mineração de textos**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KOCH, I. Concepções de língua, sujeito e sentido. In: KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.13-20.

- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KODA, K. **Insights into second language reading: A cross-linguistic approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- KOZULIN, A. **Psychology in utopia: toward a social history of Soviet psychology**. Cambridge: MIT Press, 1986.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Routledge: New York, 2003.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Routledge: London, 1996.
- KUNG, S.; CHUO, T. Students perceptions of English learning through ESL/EFL websites. **TESL-EJ**, v. 6, n.1, 2002. Disponível em: < <http://tesl-ej.org/ej21/a2.html>> Acesso em: 23 set. 2012.
- LABBO, L.; REINKING, D.; McKENNA, M. Technology and literacy education in the next century: exploring the connection between work and schooling. **Peabody Journal of Education**, v. 73, p. 273-289, 1998.
- LAM, E. Re-envisioning language, literacy, and the immigrant subject in new mediascapes. **Pedagogies: an international journal**, v.1, n. 3. p. 171-195. 2006.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1- 24.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and social learning**. New York: Open University Press, 2011.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning. In: VanPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LEFFA, V. Authorship in Materials Design for Language Teaching. In: GONÇALVES, G.; ALMEIDA, S.; PAIVA, V.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. (Org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 149-165.

LEMKE, J. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D.; McKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Ed.). **Literacy for the 21st century**: technological transformation in a post-typographic world. New York: Erlbaum, 1997. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>> Acesso em: 21 jul. 2012.

LEVY, M. **Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization**. Oxford: Claredon Press, 1997.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIDDY, E. Text mining. **Bulletin of the American Society for Information Science**, v. 27, p. 13-14, out./nov. 2000.

LIMA, M.; COSTA, P. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.1, p.167-184, jan./jun. 2010.

LORENZATTI, A. **SOBEK**: uma ferramenta de mineração de textos. Trabalho de conclusão de curso. 2007. Trabalho de conclusão (Graduação em Ciências da Computação) – Universidade de Caxias do Sul, RS, 2007.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In: COPE, D.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge. 2000. p. 69 -91.

MACEDO, A. **Rede de Conceitos: Uma ferramenta para contribuir com a prática pedagógica no acompanhamento da produção textual coletiva**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

MACEDO, A. ; REATEGUI, E. ; LORENZATTI, A.; BEHAR, P. Using text-mining to support the evaluation of texts produced collaboratively. In: 9TH WORLD CONFERENCE ON COMPUTERS IN EDUCATION, 2009, Bento Gonçalves. **Education and technology for a Better World**: selected papers of the 9th World Conference on Computers in Education, 2009, p. 368-377.

- MACEDO, A.; BEHAR, P.; REATEGUI, E. Rede de conceitos: tecnologia de mineração de texto para apoiar práticas pedagógicas no acompanhamento da escrita coletiva. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.19, p. 4-17, 2011.
- MANOLI, P.; PAPADOPOULOU, M. Graphic organizers as a reading strategy: research findings and issues. **Creative Education**, v. 3, n. 3, p. 348-356, 2012.
- MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais, mídia e ensino de língua**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARZANO, R., PICKERING, D.; POLLOCK, J. **Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement**. Alexandria: ASCD, 2001.
- MAYER, R. Aids to text comprehension. **Educational Psychologist**, v. 19, n.1, p. 30-42, 1984.
- McARTHUR, D.; CROMPTON, H. Understanding public-access cyberlearning projects using text mining and topic analysis. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v.63, n.11, p. 2146-2152, 2012.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Hodder Arnold, 2004.
- MOITA LOPES, L. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v.10, n.2, p. 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera outro. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, v. 17, n. 2, p. 47-68, 2005.
- MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v.6, n.3, p.495-517, set./dez., 2006.
- NOVA, C. Imagem e educação: rastreando possibilidades. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação e Tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 180-196.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1996.

OGATA, H.; YANO, Y.; WAKITA, R. CCML: Exchanging marked-up documents in a networked writing classroom. **Computer Assisted Language Learning**, v. 11, n. 2, p. 201-214, 1998.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. A polissemia na noção de leitura. In: ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 7-12.

O'REILLY, T. What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software. **O' Reilly**: spreading the knowledge of innovators. 2005. Disponível em: <www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. Acesso em 04 set., 2011.

PAIVA, R. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**: estudo exploratório do livro didático Touchstone. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

PAIVA, V. Ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 26, n. 30, p. 353-370, 2010.

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. **Deliberations**. 1996. Disponível em: <<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>> Acesso em: 12 set. 2011.

PASQUARELLI, S. **Teaching writing genres across the curriculum**: strategies for middle school teachers. Greenwich: Information Age Publishing, 2006.

PERFETTI, C. Text and hypertext. In: ROUET, J.; LEVONEN, J.; DILLON, A.; SPIRO, R. **Hypertext and cognition**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.157-161.

PINHEIRO, P. Práticas de produção textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.1, p.113-134, 2010a.

PINHEIRO, P. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica. **Revista Alfa**, v.54, n. 1, p. 33-58, 2010b.

PINHEIRO, P. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet**: ressignificando a produção textual na escola. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

POLONIA, E. **Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática**. 2003. 219 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: < <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2012.

PRIMO, A. Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador. **Educação**, v. XXIV, n. 44, p. 127-149, 2001. Disponível em:<http://www.pesquisando.atravesda.net/ferramentas_interacao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2003, Belo Horizonte. **Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2003a, p.1-16.

PRIMO, A. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. *Fronteiras. Estudos Midiáticos*, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003b.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2006, Belo Horizonte. **Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2006, p.1-13.

PRIOR, P. A sociocultural theory of writing. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Ed.). **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006. p. 208-221.

PUGH, S. **The democratic genre: Fan Fiction in a literary context**. Glasgow: Seren, 2005.

RAIMES, A. **Exploring through writing: a process approach to ESL composition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RAMAL, A. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMAL, A. Educação com Tecnologias Digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, M. (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 183-198.

REATEGUI, E.; KLEMMANN, M.; FINCO, M. Using a text mining tool to support text summarization. In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED LEARNING TECHNOLOGIES (ICALT), 2012, Roma. **Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)**, 2012, p. 607-609.

REICHELDT, M. A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. **The Modern Language Journal**, v. 85, n.4, p. 578-598, 2001.

REICHELT, M.; BRYANT, K. Writing in a second-year German class. **Foreign Language Annals**, v. 34, p. 235–243, 2001.

REICHELT, M.; LEFKOWITZ, N.; RINNERT, C.; SCHULTZ, J. Key issues in foreign language writing. **Foreign Language Annals**, v.45, n.1, p. 22-41, 2012.

REIS, F. O *fanfiction*: a história de fãs para outros fãs. In: 4º CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá. **Anais do 4º CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**, 2010. p. 1-13.

REYES, M. A process approach to literacy using dialogue journals and literature logs with second language learners. **Research in the teaching of English**, v.25, p.291-313, 1991.

RIBEIRO, A. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, J.; BIASI-RODRIGUES, B. **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 124-130.

RIBEIRO, A.; COSCARELLI, C. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. *Educação em Revista*, v.26, n.3, p. 317-334, dez. 2010.

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

ROMERO, C.; VENTURA, S. Educational data mining: a survey from 1995 to 2005. **Expert systems with applications**, v. 33, n. 1, p. 135-146, 2007.

ROUET, J.; LEVONEN, J. Studying and learning: empirical studies and their implications. In: ROUET, J.; LEVONEN, J.; DILLON, A.; SPIRO, R. **Hypertext and cognition**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 9-24.

RUDELL, M. **Teaching content reading and writing**. New York: John Wiley & Sons, 2001.

SÁ, S. *Fanfictions*, comunidades virtuais e cultura das interfaces. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002, Salvador. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/dc3d19659387a020b429d27cf2e49895.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2012.

SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 81-109.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. Los Angeles: Sage, 2012.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

- SCHENKER, A. **Graph-Theoretic techniques for web content mining**. 2003. 146 f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) - University of South Florida, Tampa, 2003.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n.1, p.11-23, jan./abr. 2009.
- SCHUNK, D.; PINTRICH, P.; MEECE, J. **Motivation in Education: theory, research, and applications**. New Jersey: Pearson, 2008.
- SCHWIND, B. Error analysis and explanation in knowledge based language tutoring. **Computer assisted language learning**, v. 8, n. 4, p. 295-324, 1995.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SEVINDIK, T.; DEMIRKESER, N. Digital mining applications in distance education environments. **Scientific research and essays**, v.5, n.21, p. 3213-3221, 2010.
- SILVER, D. Multimedia, multilinearity, and multivocality in the hypermedia classroom. **Computers & Texts**, v. 14, 1997. Disponível em: <<http://users.ox.ac.uk/~ctitext2/publish/comtxt/ct14/silver.html>>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- SIPE, L.; GHISO, M. Developing conceptual categories in classroom descriptive research: some problems and possibilities. **Anthropology and Education Quarterly**, v.34, n. 4, p. 472-485, 2004.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, p. 38–62, 1996.
- SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SNYDER, I. Beyond the hype: reassessing hypertext. In: SNYDER, I. (Ed.). **Page to screen: taking literacy into the electronic era**. New York: Routledge, 1998. p. 125- 144.
- SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002.
- SOUZA, M. Funções do estereótipo gráfico no desenvolvimento de competências de leitura. In: VI ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 2004, Florianópolis. **Anais do VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2006, p. 1-5.
- SOUZA, R. **O “chat” em língua inglesa: interações na fronteira da oralidade e da escrita**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) -

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/ricsouza/>> Acesso em: 17 Dez 2012.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

STEPHENS, M. **The rise of the image, the fall of the word**. New York: Oxford University Press, 1998.

STERNBERG, R. **Cognitive psychology**. Belmont: Cengage, 2006.

STONE, J. Popular websites in adolescents' out-of-school lives: critical lessons on literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 49-65.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social Literacies**. New York: Longman, 1995.

STREET, B. **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2001.

STREET, J.; STREET, B. The schooling of literacy. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Ed.). **Writing in the community**. Newbury Park: Sage, 1991. p. 106-131.

SUZUKI, A.; SATO, T.; AWAZU, S. Graphic display of linguistic information in English as a Foreign Language reading. **TESOL Quarterly**, v. 42, p. 591-616, 2008.

SWALES, J. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWELLER, J.; CHANDLER, P. Why is some material difficult to learn. **Cognition & Instruction**, v. 12, p. 185-233, 1994.

TAYLOR, R. **The computer in the school: tutor, tool, tutee**. New York: Teachers College Press, 1980.

TAYLOR M.; PEREZ L. **Something to do on a Monday**. La Jolla: Athelstan, 1989.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THARP, R.; GALLIMORE, R. **Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context**. New York: Cambridge University Press, 1988.

THOMAS, H.; HEALY, A. A comparison of rereading benefits in first and second language reading. **Language Learning**, v.62, n.1, p. 198-235, mar. 2012.

THORNE, S.; BLACK, R. Language and literacy development in computer mediated contexts and communities. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 27, p. 133-160, 2007.

THORNE, S.; BLACK, R.; SYKES, J. Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online games. **Modern Language Journal**, v. 93, p. 802-821, 2009.

TOMKINS, G. **Teaching writing**: balancing process and product. Columbus: Merrill Publishing Company, 1990.

TORRANCE, M.; GALBRAITH, D. The processing demands of writing. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Ed.). **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006. p. 67-80.

UNDERWOOD, J. **Linguistics, computers and the language teacher**: a communicative approach. Rowley: Newbury House, 1984.

UNDERWOOD, J. On the edge: Intelligent CALL in the 1990s. **Computers and the Humanities**, v. 23, p. 71-84. 1989.

VEKIRI, I. What is the value of graphical displays in learning? **Educational Psychology Review**, v. 14, p. 261-312, 2002.

VETROMILLE-CASTRO, R. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VYGOTSKY, L. **Mind and society**: The development of higher mental processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Org.) **Multimedia Language Teaching**. San Francisco/Hong Kong: Logos International, 1996, p. 3 - 20.

WARSCHAUER, M. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M.; KERN, M. (Ed.). **Network-based language teaching**: concepts and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 41-58.

WARSCHAUER, M. Millennialism and media: language, literacy, and technology in the 21st century. **AILA Review** 14, v. 14, p. 49-59, 2001.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and Language Learning: an overview. **Language Teaching**, v. 31, n. 2, p. 57-71, 1998.

WELLS, G. **Dialogic inquiry**: Towards a sociocultural practice and theory of education. New York: Cambridge University Press, 1999.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. **Deliberations**. 2000. Disponível em: <<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/wiersema.cfm>>
Acesso em: 28 nov. 2012.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

WRIGHT, A. **Visual materials for the language teacher**. Harlow: Longman, 1986.

YASUDA, S. Genre-based tasks in foreign language writing: developing writers' genre awareness, linguistic knowledge and writing competence. **Journal of second language writing**, v. 20, p. 111- 133, 2011.

YI, Y. Relay writing in an adolescent online community. **Journal of adolescent and adult literacy**, v.51, p. 670-680, 2008.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**
Pós-Graduação em Informática na Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado “Oportunidades de letramento em língua estrangeira através de mineração textual e produção de *fanfictions*” se propõe a investigar como o letramento em LE pode ser fomentado através de tarefas focalizadas na mineração de texto e na escrita de *fanfictions*.

Os dados e atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante do mesmo.

Fica aqui registrado o compromisso por parte da pesquisadora de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo telefone (51) XXXX-XXXX ou pelo e-mail: XXXXXX@XXX.com.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa, eu, _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos de minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

ASSINATURA DO ALUNO

DATA

APÊNDICE B – Orientações postadas no Moodle para o segundo grupo

Olá, pessoal!

Segue uma lista com as instruções para a terceira e para a quarta semana do nosso módulo.

É interessante que esta lista seja impressa para que as etapas fiquem mais claras conforme a execução das tarefas.

Nesta semana trabalharemos com a produção colaborativa de *fanfictions* e com mineração textual.

- Para você ter uma melhor ideia sobre esses dois temas, dê uma olhada nos textos disponíveis em ‘Textos de Apoio’⁶⁵;
- Acesse o site Fanfiction.net (<http://www.fanfiction.net/>) e escolha uma narrativa para ler (o site é em inglês, mas você pode clicar em ‘Search’ e escrever sua língua de preferência, por exemplo Português. Surgirá, então, uma lista com fanfictions escritas nessa língua);
- De volta ao Moodle, clique em ‘Sobek’ e salve o programa em seu computador, no Desktop (Área de Trabalho);
- Caso o SOBEK não funcione em sua máquina, faça o download do Java no link http://www.java.com/pt_BR/;
- Para aprender como essa ferramenta funciona, leia o ‘Tutorial escrito do SOBEK’ (Você pode inclusive imprimir esse material para acompanhá-lo conforme usa a ferramenta);
- Copie do site original e depois cole no SOBEK a fanfiction que você havia lido, edite conceitos e gere um grafo;
- Quando o grafo estiver pronto, clique na tecla “Print Screen (Prt Sc)” do seu teclado e abra o programa Paint no seu computador. Clique, então, em colar e salve o grafo que aparecer no Paint como imagem JPEG;
- Vocês podem trabalhar individualmente ou em duplas nesta tarefa. Escolha um grafo postado por um de seus colegas, referente a uma fanfiction que você ou nenhum membro da dupla leu;
- Acessem o GoogleDocs, criem um documento e o compartilhem com seu colega e comigo (meu e-mail é XXXX). Para saber como funciona o programa, consulte o Tutorial do Google Docs - <http://www.youtube.com/watch?v=zcCyxJG0o6g&feature=related>);
- No documento do GoogleDocs você poderá criar colaborativamente com seu colega uma fanfiction baseada naquele grafo que o grupo escolheu;

⁶⁵ Os textos de apoio postados na plataforma eram os seguintes: COSTA, P.; REATEGUI, 2010; REIS, 2010; SÁ, S. 2002. Esses textos estão inclusos nas referências deste trabalho.

- Acesse o 'Fórum sobre criação de Fanfictions' e poste o grafo que você salvou como 'Anexo', assim a imagem aparecerá no corpo da postagem;
- Escolha um grafo postado por um de seus colegas e elabore uma fanfiction baseada no grafo que você escolheu;
- Quando sua história estiver finalizada, discuta com todos os seus colegas de turma, no fórum, suas percepções sobre a tarefa realizada;
- Você pode, então, compartilhar sua história com toda a turma e/ou postá-la no site Fanfiction.net (<http://www.fanfiction.net/>) ou no Nyah!Fanfiction (<http://www.fanfiction.com.br/>).

APÊNDICE C – Questionário distribuído para o Primeiro Grupo

Projeto: Oportunidades de letramento em língua estrangeira através de mineração textual e produção de *fanfictions*

Nome do participante: _____

Idade: _____

Semestre que cursa: _____

Experiência como aluno de língua inglesa: _____

Experiência como profissional de língua inglesa: _____

1. O que você acha que foi positivo e/ou negativo na tarefa que você realizou?

2. Como você lidou com a ferramenta de mineração de texto (SOBEK)? Como foi essa experiência?

3. Ao utilizar a ferramenta SOBEK, como você fez a relação entre os

conceitos? Que lógica você utilizou?

4. De que modo você acredita que tal ferramenta influencia a produção textual?

5. Como foi o processo de escrever uma fanfiction?

6. Como foi a experiência de escrever um texto baseado em um grafo?

7. Você tem outros comentários?

ANEXO A - Narrativa de Laís

It's Saturday morning and Monica and Chandler are having breakfast. "So, honey, what are we going to do tonight?" asked Monica. Chandler looked to her a bit surprised "Well, you're suppose to work, I guess" said Chandler distracted with the newspaper. "Come on Chandler! I'm not a slave; I don't need to go to the restaurant today. I told you last week. This Saturday night I'm free, you know." said Monica with malice in her eyes. "Hmm, what are you supposing, proposing...?" said Chandler approaching his chair to Monica's. "Ha! The penny dropped now! All men are the same when it comes to these matters!" exclaimed Monica. "I'm sorry, honey. I'm afraid that tonight, you and me, is not going to happen" said Chandler with a stunt face and gesturing dramatically. "Why Chandler?" asked the incredulous Monica. "I'm waiting for a very, very important call, you know."

ANEXO B – Narrativa de Fátima

Grace's Burden

(Facts of their lives)

Chapter 1

It was cold in London and everybody was happy because of the dance championship except one woman. Grace was a typical journalist that was doing a research trying to prove that love nowadays is impossible to happen, so her boss sent her to London in order to emphasize her point of view. In fact, our girl didn't know how to do that then she has decided to talk to Naty, her best friend, because perhaps she could help her.

Nothing better than go to another city in another country just to write an article to a teen magazine from U.S, however this could be more, Grace didn't know but her world would upside down. Naty whose name is Nataly, lives with Grace in New York both studied journalism in the end of 90's and also together they got the job in "Teen Century" a new magazine that talks about teen's lives in NY. Naty is the photographer whilst Grace is the person who writes, they have traveled a lot together and this trip to England would be perfect.

They've got the plane in U.S and then both went to England but arriving there in the airport Grace got lost, she didn't know where Naty was and she would arrive late at the dance championship called "Dirty Dancing". Grace was completely angry she would lose all the research for the article, she wouldn't have the photos not even would be able to prove her idea. The girl decided to find a cab, so she caught all her luggage and went to the street, there was a very white man, with chestnut eyes and his hair was red because it was painted not because it was natural, so he asked – Do you need a cab?

- Yes! Of Course a really need to go to a festival!
- You mean the "Dirty Dancing".
- How do you know? What's your name? What do you want?!
- Hey! Calm down! Does your friend's name is Nataly?
- Yes!
- She is here, inside my cab. She told me she couldn't find you because of Buza, a man that she met inside the airplane. Didn't you come together?

- Yes! But Naty is crazy, she sat at the back of the plane I was one of the first ones. And besides that she gets a crush on everybody she knows. What did happen to her?
- She is drunk dear, she doesn't know who she is.
- Oh my God! My photos! What's your name? Where is this Buza?! I'm going to kill him!
- My name is Zulu, I'm from...
- Great Zulu! Today you are a photographer after the festival we can help Naty. Now, let's go!

Zulu couldn't believe but all that was really happening what Grace didn't know was that Buza wasn't just a man who Naty had talked with, he was from another company which was trying to spoil her project, besides that Buza was Naty's "boyfriend" but why would he do this kind of thing? Would a simple project be so important?

In the middle of the way to "Dirty Dancing Festival" Zulu asked – why are here girl? What's your name?

- My name is Grace, I'm from U.S, I came to write an article.
- Is this important? What is this about? Is that a kind of super secret like CIA?
- No, it's about something... - At this moment Grace got embarrassed because she realized how stupid that was.
- Come on! Tell me.... Come on, tan, tan ,tan! Come on!
- You are boring, my god! It's about love. I have to prove that It's impossible nowadays to have a real relationship.
- Yeah! This is ridiculous. So, why would someone do this to your friend?
- She is just drunk!
- No. Someone gave her drugs and more things, you have to take her to a hospital otherwise she may die!
- What?! You must be kidding!

Both started to run against the time in order to save Nataly whose life was in great danger, she was on the verge of dying. Now what would grace do? She thought It was a normal and trip, but now she was alone with a cute and strange taxi driver, taking her friend to a hospital and maybe her life can be in danger too.

ANEXO C - Narrativa de Otávio

Barney looked at the empty dessert dishes on the table under which remained Gazoo, the great eyed cat, moving silently her head up and down, right and left.

- What does the cat know? What does she want to say? Barney questioned himself for a while.
- It was always the same he remembered with a little bit of contrariety but without losing the Christmas Night spirit.
- Notwithstanding the homefull place where he was celebrating Christmas Night this year, among all the family, - his parents' house – his head was far away, not only in another place but in another, indeed. He had been very impressed after reading some old stories that he frightened to have lost the sense of what was truly real and no real.
- - You just think looking to the mirror, said a voice coming from the place where the cat was. I'm starving, complained the voice.
- - Didn't they feed you? I don't believe. And, suddenly astonished with the sureality of the situation, Barney asked himself: - What does it mean? I'm sure I heard voices. Am I crazy? Am I like Hamlet?
- - No, don't be dramatic, you're well, smiled Gazoo, the cat.

ANEXO D – Narrativa de Vinícius

Is Sunday morning and Jake's complaining he's hungry: "Dad. I'm hungry. What do we have for breakfast?" "Ok. I'm cooking some pancakes. Do you want it?" "Yes sure dad. And what about uncle Charlie, does he want some?"

Says Jake. "Your uncle Charlie hasn't come back home since two days ago". Answers Alan.

Suddenly Charlie goes into the apartment looking like he had some party over the weekend. "What are you talking about me over there? Alan cook me some pancakes ok. That is way I'm paying you."

"You are not paying me any money. You're crazy?"

"Well right, and I shouldn't! You're living in my house eating my food already. I should fire Beartha and make you my cleaning lady." Mumbles Charlie

"Oh stop it Charlie. Have a little more respect I'm your brother. We should help each other out." Says Alan trying to convince him

"Right you know who should help you out? Your ex-wife. Why woun't you come back living with her?"

"No I think I will stick around."

"Good, so make my God dawn pancakes!"

"And that's not because I'm afraid of you Charlie, or living with Judith. You know that we're divorced and she's going to have Carl's baby".

"I would be so sure of that Alan. You saw how much Judith has alredy got big? I think she has something else happing over there. Maybe she's having another one of that little monsters of yours. You know, like Jake".

"Why do you say that Charlie? Jake is a perfect healthy kid. He was born a little overweight and kind of still does, but... Jake talk here with your uncle. He's trying to make us look bad" Answers Alan, looking a little bit sad Alan: "Jake, Jake. Where are you?"

Alan: "God dawn it. He's left." Charlie: "And he took the pancakes"

ANEXO E – Narrativa de Inês

Dean, the Prince of Angeland, wake up and think about his half-brother. He's not sure if Sam, a mere human, is able to find Castiel and Cass, that Judas couple. "I should have handled it myself", he thinks, "how can a human, with no angel powers, can save the Earth?". But he knows that he couldn't do more than Sam. Since he's got pinkeye, he can't see a meter ahead. But this change nothing. He's too anxious, and he never could trust in Sam

He can't control himself, he needs to know how things are going! He decide to call Sam.

- Hey, Sam, how are you doing?
- Fine. I don't have any idea about where Castiel and Cass are yet, but I'm working on this really hard.
- WHAT? ARE YOU KIDDING ME? PLEASE, SAY YOU'RE KIDDING, MORON!
- Hey, Dean, calm down...
- SCREW YOU, AND DON'T SAY ME TO CALM DOWN! I GAVE YOU A MISSION THREE DAYS AGO AND YOU HAVE NOTHING MORE THAN YOU DON'T HAVE IDEA ABOUT WHERE THEY ARE?? HOW DUMB ARE YOU?
- Easy there, buddy. I'm looking for them really hard, but this planet is amazingly big. It's like find a needle in a haystack.
- Ok, ok. Call Kyra, my half-sister, and she will help you. The phone is 2345678. She's a little temperamental, but say you're my brother and she'll be fine. And listen again, DON'T FORGET TO SAY YOU ARE MY BROTHER. If you don't say it, I could bet she's not gonna be a enjoyable person.
- Ok, you will not cheer me up with this words. And I don't like asking favor to people I don't even know.
- I need you be aware she can be a little hard to deal, but she's not doing a favor. She owe me one since angels helped fairy in that war against the demons. And she will pay me today! Just do what I'm telling you and everything is gonna be ok.
- Done. I didn't know you are friend with this girl. I'll Call you when I have news.
- Done. Bye.

Sam hang up the phone and think about what Dean just said: "she's not gonna be a enjoyable person...she's not gonna be a enjoyable person...what kind of woman is this? What kind of problem am I getting into? Oh, how I would like to get back in time and don't take part in all this situation"

But he has no choice. Done is done. Castiel and his con are stronger than him, he couldn't beat them by himself. Whether he don't call Kyra, he knows Castiel and her lover will destroy the Africa with a nuclear bomb. He get's the phone, but he'll never get to hear Kyra's voice. He feel someone in the room. It's Castiel:

- Hang the phone, Sam. You shouldn't be in the middle of this battle.
- Shut up, Castiel. I still can't believe you are doing this.
- Listen to me, Sam. I'll give you.... (to be continued)

ANEXO F – Narrativa de Ângelo

Krusty was a funny clown, he didn't like his job that much (kind of an euphemism), but still, he made the children laugh; one more than the others, his name was Bart Simpson, number one supporter of the forementioned clown. Bart came from a very dysfunctional family: the dad, Homer, was a moron, to put it simply; the mom, Marge, was way too permissive; his sister, Lisa, was a kid genius, a prodigy if you wish; finally, his baby sister, Maggie, was...well, a baby. Trapped with this kind of people it should be no surprise that Bart grew up to be an A class troublemaker, the worst and most devious to ever be born in the otherwise peaceful city of Springfield.

But if there was a thing Bart loved the most – even more than making the life of the principal Skinner a living hell – that thing was Krusty. Bart once saved the life of his idol by putting behind bars his nemesis, Sideshow Bob, the long-time stage assistant to Krusty, and that deeply loathed him. After the arrest, Sideshow Bob turned his anger towards the small boy, trying numerous times to kill him, never actually succeeding in doing so.

This time was going to be different.

Bart stared deeply into the television, his favorite cartoon, “Itchy and Scratchy” was on and he paid no attention to the menacing shadow that pronged from the darkest corner of the living room.

-So, having fun, annoying little brat? –whispered a voice on his ears.

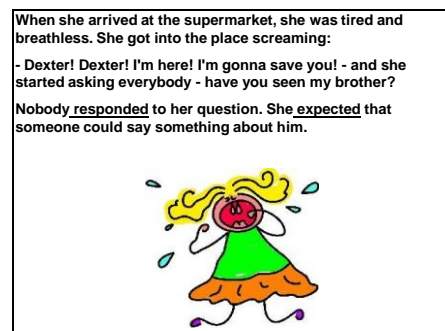
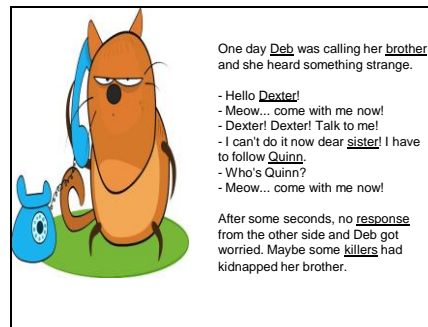
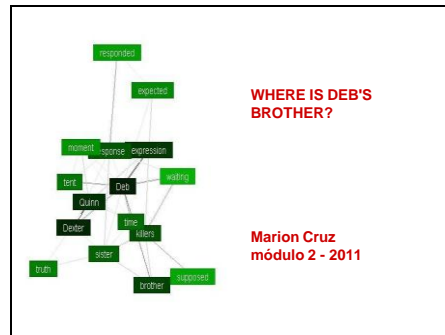
Bart jumped and faced the menacing stranger. The red, crazy hair; the overly large feet; the snob smile; there was no doubt, Sideshow Bob was back...with a knife. Bart suddenly remembered that his parents were in Lisa's jazz presentation and that he was completely alone that night...okay, Grampa was in the kitchen, but he was as useful as a piece of wood. Sideshow Bob looked at the boy with malice, pointing his knife at him and saying:

-You rotten little pest, because of you and that damned clown I spent 3 freaking years on the pen. I'm an artist, I don't belong in that place; even tough, I have to admit the inmates are terrific dancers...

Bart tried to sneak away as Bob rambled on.

-You have no idea, having to share, day-after-day, a filthy little cell with those scoundrels; it was a daily torture I tell you! But oh- I didn't suffered in vain, oh no, I took the opportunity to plan the most cruel and horrible way to dispose of you, you li... kid? Pest, where are you? – Sideshow looked around, no trace of the boy could be found. – C'mon kid, I wasn't serious, I mean, did you really thought I was going to kill you?

ANEXO G – Narrativa de Marcos





Dexter was supposed to be there but how she could find him. She decided to call him again.

- Hello Dexter!
- Meow... another call!
- Dexter, please! Talk to me!
- Meow... another call!



Everybody looked at Deb's facial expression and realized she was in a big trouble. A well-dressed man came to her and said:

- Can I help you?
- Yes, please... I need to find my brother. He's here!
- I saw you were calling him... can I do the same?
- Sure.



- Hello!
- Meow... my friend is tall.
- There's a cat... I know where he is... follow me.

The man took Deb to another room where there were all kinds of toys. Dexter was there inside of a tent just playing with a special robot.

ANEXO H – Narrativa de Jair



As férias no Rio de Janeiro deram a Dexter Morgan a oportunidade de conhecer uma realidade muito diferente da que se havia acostumado a sobreviver mantendo a aparência integridade. Naquela festa de música, luxo, sensualidade que sugeria alegria por toda parte foi possível esquecer por uns instantes o trágico destino de que padecia: dividir o seu próprio ser com um irmão, que não sabia bem se era desejado ou não, e que o levava a pensar se afinal era uma pessoa boa fazendo o mal, ou uma pessoa do mal fazendo o bem, o sombrio passageiro que o seguia e cobrava vida nos momentos de inspiração psicopata.

O analista forense do Departamento de Polícia de Miami não supunha que naquela festa todas as fantasias sanguinárias explodiriam em sua mente em uma apoteose espetacular. A multidão, o batuque constante, o público fervilhando, o brilho, as luzes, os carros alegóricos, o suor, tudo fazia com que sua cabeça girasse inspirando cortes, torções e sangue à maneira artística, um grande espetáculo macabro em que os instrumentos musicais, enfeites e outros elementos seriam instrumentos de tortura, de beleza artística e de morte.

As expressão de Dexter, que parecia assistir o desfile das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro, não era de um visitante estrangeiro extasiado pela grandiosidade do maior carnaval do mundo, mas sugeria uma espécie de êxtase místico do qual ninguém naquele turbilhão colossal poderia haver imaginado.

Nos meses que se seguiram ao término do carnaval carioca, começaram na Cidade Maravilhosa os assassinatos em série das mais destacadas rainhas de escolas de samba, em que o autor deveria pertencer ao mundo do carnaval e ao mundo das celebridades. Entre as vítimas do macabro carnavalesco, as mais belas e sedutoras rainhas de baterias, acabavam por ser protagonistas de uma montagem artística em que a fantasia era desenhada com sangue e adornada com plumas, arames, chapas metálicas, introduzidas diretamente no corpo das vítimas.

Como o artista e artífice poderia haver captado a imaginação de Dexter com tanta perfeição e meticulosidade? O monstro que realizou seria também um ídolo se não fosse seu compromisso de eliminar esse tipo de monstro. Uma obra de arte majestosa, acabada e perfeita que seria admirada e cujo autor permaneceria no total anonimato.

A investigação da polícia local não iria muito longe. Era preciso agir! O assassino, além da série de atrocidades, havia materializado a obra que ele mesmo havia concebido. Era preciso voltar à América do Sul. Mas a questão agora seria procurar a maneira adequada, consultar o código de Harry e adaptá-lo à especificidade da cultura local.

Suspeitariam certamente quando os jornais ecoassem por todo o mundo a notícia de um homem de bem curiosamente assassinado, no mesmo lugar onde se encontraram mortas as belas soberanas, e o único vestígio seria um corte no rosto realizado por um cuidadoso bisturi, notícia provinda do País do Carnaval.

ANEXO I – Narrativa de Isabel

Era mais um dia sem graça na vida do órfão Potter que vivia de favor na casa dos tios. Harry sempre sentia que não pertencia aquele lugar, aquela casa.



Algum tempo passou e Potter recebeu uma carta assinada por Albus que o convidava a fazer parte de uma escola de balé. Alguns dias após a carta, Potter recebeu no dia em que completava 11 anos a visita de um estranho professor que dissera que ele tinha desde o

nascimento uma bolsa de estudos na Albus Academia de Balé e que assim como os pais, Potter seria um grande dançarino.



Por mais que aos olhos da maioria Albus Academia de Balé fosse um lugar lindo, repleto de pessoas talentosas Potter tinha muito medo da reação das pessoas. Potter, assim como a maioria das pessoas, tinha a ideia ultrapassada de achar que algumas coisas são para meninas e outras para meninos.



Já na escola, Potter conheceu um menino louro com muito potencial e ao mesmo tempo muito maldoso, o nome dele era Mallfoy. Mallfoy era uma criatura muito má que sem motivo aparente poderia resolver matar você apenas com uma frase venenosa. No entanto, Albus Academia ainda era melhor do que viver naquela farsa que era a vida infeliz que Potter tinha na casa dos tios.

Potter necessitava mostrar seu outro lado, ou melhor, seu lado verdadeiro. Então, Potter buscou coragem bem lá no fundo e num ato desesperado de total libertação beijou na linda boca de um moreno alto, bonito e sensual que também estava na escola.



Esta não foi a última, mas sim a primeira vez de uma vida de coragem e realizações que somente aqueles que enfrentam o mundo de cabeça erguida e sem preconceitos conhecem.

ANEXO J – Narrativa de Taís

...Dr. Malfoy, louro, alto, de aparência serena entrou repentinamente no bar onde encontraria sua paixão depois de uma longa viagem ao Japão. Ao adentrar no recinto olhou para o lugar de sempre, lugar no qual Albus dissera que estaria esperando por ele, mas ela não estava lá. O bar era pequeno, escuro e iluminado apenas por algumas velas espalhadas pelas mesas. Então, ao olhar com mais cuidado para os fundos do bar, bem num cantinho estava Albus com Potter, moreno, olhos cor de mel e seu melhor amigo. Primeiro não quis acreditar no que seus olhos estavam vendo, o que seria aquilo? Encontro casual de dois amigos? Doce ilusão do Dr....ao observar melhor viu que ela abraçava-lo com um carinho especial e ele aproximava sua boca à dela...ai ai ai, os dois beijando-se ardentemente.

O amor que sentia por Albus ainda fervia em suas entranhas. Sentia medo de si mesmo. O que faria? Deixaria que eles o vissem pela última vez ou não? Sem pensar por muito tempo saiu desconsertado em direção à sua casa, procurando por uma saída, uma luz, motivo para essa traição absurda....tinham tantos planos, tantos sonhos e agora tudo havia sido quebrado, terminado assim...Ao chegar em casa, bebeu para tentar esquecer, e nesse afã escreveu uma longa carta endereçada aos dois. Em seguida, vestiu sua melhor roupa, pegou sua arma e se matou com um tiro no peito... (to be continued)

ANEXO K – Narrativa de Nara

PARKER BONES AND PARKER BOOTH



Parker Bones had a son, Parker Booth. Both were living in Lisbon. His son had as friends some boys who were in Vancouver and they had invited Booth to live there.

Bones was in doubt. He didn't know what to do. As a matter of fact, he didn't want to move to there. Lisbon was so calm! It was nice be living together Vasco Aquarium, Fernando Pessoa's best cafeteria! So nice people!

But, it was Sunday night. Everything was calm. Bones was watching a movie. At the movie, a father had moved to other city. The character had lost the most important hand of his business. That's why he had decided to move. And it was nice at the new city..

The living door was opened...Suddenly, Booth entered in. Bone said : " Okay, Booth! Let's live in Vancouver! It'll be nice there. Tell Don we'll move!

They moved there. They opened a new business, a Tour Agency. They discovered together people can't be afraid of movings, changings. It's the rhythm of living. We need changes for moving on our lives.

ANEXO L – Narrativa de Laila

Quem não conhece o Rio de Janeiro? Todo mundo deve conhecer essa cidade! Era o que dizia Zé Carioca via facebook para seu amigo americano Pato Donald. Venha! Vamos nos divertir! Você precisa conhecer o Brasil, precisa me visitar.

Pato Donald respondeu cinco minutos depois no mural de Zé: *Não posso, sabe como é, estou muito atarefado gravando filmes.* Mickey curtiu a publicação, mas, para não brigar com Zé, comentou que para os amigos sempre se acha um tempinho.

Zé não ficou chateado. É amigo de Donald há anos, e afinal, cariocas são despreocupados e divertidos. No dia seguinte, Zé publica uma foto no calçadão de Copacabana, tocando em uma banda de samba, tomando caipirinha, acompanhado de sua amiga Rosinha. Pato Donald se convenceu: eu também preciso me divertir! Walt Disney, solicito alguns dias de férias!

TRABALHOS RELACIONADOS À TESE

A seguir, segue uma lista com participações em eventos e artigos publicados, os quais se relacionam ao desenvolvimento desta tese.

Artigos completos publicados em periódicos

COSTA, P.; REATEGUI, E.
Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de *fanfictions*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.12, n. 4, p. 835-859, 2012.

COSTA, P.; REATEGUI, E.
Foreign Language Literacy through Fanfiction Writing and Text Mining. **Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)**, v.2, n. 3, p.456-461, 2011.

COSTA, P.; JANTSCH, A.; FANTINEL, P.; BIAZUS, M.; REATEGUI, E.; LIMA, J.
O uso pedagógico da técnica *cinemagraphs* para a construção de *fanfictions*. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, v.9, n.2, 2011.

COSTA, P.; REATEGUI, E.
O papel das ferramentas digitais no letramento através de narrativas *fanfiction*. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, v.8, n.2, 2010.

Trabalho publicado em anais de eventos (completo)

COSTA, P.; JANTSCH, A.; FANTINEL, P.; LIMA, J.; BIAZUS, M. C.; REATEGUI, E.
Potencial criativo na construção de *fanfictions* a partir da técnica *cinemagraphs*. In: V WORLD CONGRESS ON COMMUNICATION AND ARTS, 2012, Guimarães, Portugal. **V World Congress on Communication and Arts**, 2012.

COSTA, P.; REATEGUI, E.
Text mining as an aid for foreign language literacy. In: CANADA INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 2011, Toronto, Canadá. **Canada International Conference on Education - Proceedings**, 2011.

Trabalho publicado em anais de eventos (resumo)

COSTA, P. A Mineração Textual na Criação de Narrativas Fanfiction. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2011, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2011. p. 302-302.

Apresentações de Trabalho

COSTA, P.; REATEGUI, E. **Text mining as an aid for foreign language literacy**, 2011. In: Canada International Conference on Education, Toronto. (Comunicação)

COSTA, P. **A Mineração Textual na Criação de Narrativas Fanfiction, 2011**. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro. (Comunicação)

CAMPELO COSTA, P.; REATEGUI, E. **O papel das ferramentas digitais no letramento através de narrativas *fanfiction***, 2010. In: XV Ciclo de Palestras Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre. (Comunicação)