



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIULIA PEREIRA SANTOS

**A INTERATIVIDADE NA REDE SOCIAL WATTPAD: uma experiência no ensino de
língua inglesa**

São Cristóvão-SE

2022

GIULIA PEREIRA SANTOS

A INTERATIVIDADE NA REDE SOCIAL WATTPAD: uma experiência no ensino de
língua inglesa

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva.

São Cristóvão

2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237i	Santos, Giulia Pereira A interatividade na rede social Wattpad : uma experiência no ensino da língua inglesa / Giulia Pereira Santos ; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE, 2022. 128 f. : il. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022. 1. Educação básica - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Estudantes – redes sociais. 4. Ensino – meios auxiliares. 5. Inovações educacionais. I. Silva, Paulo Roberto Boa Sorte, orient. II. Título. CDU 37.091.39:811.111
-------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GIULIA PEREIRA SANTOS

**"A INTERATIVIDADE NA REDE SOCIAL WATTPAD: uma experiência no ensino de
língua inglesa"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 27.07.2022

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Simone de Lucena Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Ana Karina de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Sergipe /UFS

Prof. Dr. Orlando Vian Junior
Universidade Estadual Paulista /UNESP

DEDICATÓRIA

A minha voinha, Almerinda, por acreditar no meu potencial, muito antes de eu começar a acreditar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me encaminhado nessa trajetória. Tenho plena noção que se não fosse por vossa permissão, eu não estaria realizando um sonho que eu não achei que seria capaz de cumprir. Agradeço por ter me ensinado a ser amável e respeitosa com os outros e com os meus processos também.

A Rosângela, minha mainha, pelo amor e cuidado que sempre destinou a mim. Conheço boa parte dos sacrifícios que você precisou fazer, mas alguns eu nunca vou ter conhecimento e por conta deles e de todos os esforços que você fez que eu me encontro na posição que me encontro hoje. Obrigada por ter sido uma mãe tão incrível e por ter espelhado bons exemplos durante a minha formação, você é inspiração diária para mim.

À minha família, por todo o suporte emocional e físico que dispuseram. Obrigada por respeitarem meus momentos de estudo e por me incentivarem a sempre seguir buscando por mais. Muito obrigada!

À minha família espiritual, a Missão Mãe das Graças, em especial o ministério jovem — BAM, por todas as orações e todo o incentivo que depreenderam para que eu pudesse me dedicar o máximo possível a esse mestrado acadêmico. Obrigada por serem presença de Deus na minha vida!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo provimento da bolsa. Foi por meio dela que pude me dedicar integralmente à construção dessa dissertação, às leituras, participações de atividades acadêmicas e ao desenvolvimento de artigos.

Ao meu orientador Paulo Boa Sorte por ser uma fonte inesgotável de inspiração! Eu já te considerava como uma referência desde a graduação, mas durante o mestrado acadêmico, essa admiração só cresceu. Foi por meio das suas práticas que entendi que é possível fazer pesquisa de maneira séria, gentil e afetuosa. Obrigada pelas orientações, pelos conselhos e por acreditar no potencial desta pesquisa.

A professora Ana Karina Nascimento, por todo o incentivo, carinho e acolhimento recebido desde o período da graduação. Se existe alguém responsável pelo meu encontro com a teoria de letramentos digitais, essa pessoa é você! Obrigada por tanto, eu não estaria aqui sem o seu trabalho minucioso e inspirador.

A professora Simone Lucena por todo o apoio e pelas inúmeras orientações na pré-banca e na defesa. Sou muita grata por todas as contribuições disponibilizadas desde a disciplina de Seminário de Pesquisa I. Muito obrigada por tudo!

Ao professor Orlando Vian Junior por me acompanhar desde a pré-banca! Agradeço por todas as orientações, recomendações e direcionamentos. Você teve um papel fundamental na construção desta dissertação e eu serei eternamente grata por isso.

Aos participantes desta pesquisa por se disponibilizarem e se comprometerem com o andamento desta pesquisa. Aos meus alunos por me desafiarem a propor uma intervenção que fosse significativa para eles, obrigada por me ensinarem a ser uma professora melhor e por terem se comprometido a gerar um ambiente pedagógico amistoso. A professora de inglês vigente da escola campo, obrigada por tanto! Sem você eu não conseguiria ter iniciado o projeto com tanta leveza e calma. À toda coordenação da escola, por serem tão solícitos e sempre se disponibilizarem a resolver as demandas desta pesquisa. Muito obrigada!

Às minhas queridas professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, Lene e Dinamara, por todo conhecimento compartilhado nas disciplinas de metodologia e fundamentos da educação. Agradeço por todo carinho e empenho em tornar a educação um lugar de afeto, crescimento pessoal e amadurecimento acadêmico.

Aos meus irmãos acadêmicos do grupo de estudos TECLA! Beth, Jeff, Laila, Marcão, Erinaldo, Nadege, Anthony, Fabione, Jayne e Jamille, muito obrigada por todas as tardes, todas as reuniões, todas as trocas, todos os grupos urgentes no Whatsapp. Vocês não têm noção como auxiliaram na criação desta pesquisa nos últimos dois anos. Agradeço por todo carinho, vocês são preciosos demais para mim!

Dedico um agradecimento especial a minha colega Emanuelle, por todas as partilhas, os desabafos e conversas. O mestrado acadêmico foi muito mais leve por conta da sua presença constante (mesmo que virtual). Obrigada por tudo, mana!

Por fim, agradeço aos meus professores da graduação de Letras Português-Inglês, por terem me incentivado a seguir na carreira acadêmica, me inspirando diariamente nas aulas a me tornar uma docente melhor. Obrigada por todo conhecimento transmitido e por me auxiliarem a encontrar na pesquisa e na sala de aula uma vocação.

RESUMO

A Internet tornou-se um espaço propício para a criação e construção de conteúdos e sentidos. A sociedade e a escola, por estarem imersas na hipermobilidade e na ubiquidade, acabam por incorporar grande parte das profundas mudanças nas formas de comunicação e ensino que temos vivenciado. Neste sentido, esta dissertação teve como objetivo compreender a interatividade na produção textual de alunos do ensino fundamental, na rede social de escrita *Wattpad*, com vistas à promoção do ensino de leitura e escrita em língua inglesa como prática social. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por focar na compreensão e interpretação do fenômeno bem como também se identifica como uma Pesquisa de Intervenção Pedagógica. Os dados foram gerados em uma escola estadual localizada na região metropolitana de Aracaju, por meio da criação de um grupo de trocas de leitura sobre produções textuais publicadas no *Wattpad*, em que 14 discentes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental participaram. Os feedbacks trocados nos grupos de leitura, o diário de campo, as gravações de áudio das oficinas de escrita, os questionários implementados no início da pesquisa e as entrevistas semiestruturadas foram os instrumentos de geração de dados selecionados para este estudo. Os procedimentos de análise dos dados foram baseados nas práticas de codificação de Auerbach e Silverstein (2003) e na pesquisa-docente de Freeman (1998), cujos princípios consideram a prática do professor pesquisador em duas vias: aquela em que o professor é um investigador externo da realidade escolar e aquela em que o professor é participante-integrante do ambiente. Nesta pesquisa ambas as posições foram contempladas, pois, possui o olhar de uma professora-investigadora de fora da rotina comum da escola que também realizou oficinas por um tempo determinado no contexto de investigação. Como resultados, foi possível constatar que a interatividade teve repercussões diversas no aprendizado dos discentes. Enquanto que os participantes que já estavam envolvidos em prática digitais fora da escola conseguiram interagir mais uns com os outros, os discentes que não tinham habilidade técnica, por questões socioeconômicas, não puderam concluir as atividades propostas e nem desenvolver suas habilidades linguísticas. Os dados apontam a necessidade da utilização das tecnologias digitais e de letramentos como os dos grupos de troca de leitura para diminuir a desigualdade social e tecnológica que se apresenta nas escolas públicas brasileiras e negam a democrática decisão dos discentes de expandir suas perspectivas intelectuais.

Palavras-chave: Rede Social de Escrita. Wattpad. Interatividade. Educação Básica. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The Internet has become a space for creation and construction of content and meaning. Society and school, for being immersed in hypermobility and ubiquity, have incorporated much of the profound changes in the forms of communication and teaching that we have experienced. This dissertation aims to understand the interactivity in the text production of elementary school students, in the social writing network Wattpad, in order to promote the teaching of reading and writing in English as a social practice. This study is characterized as qualitative research, for focusing on the understanding and interpretation of the phenomenon that is also identified as a Pedagogical Intervention Research. The data are generated in a state school located in the metropolitan region of Aracaju, through the creation of a reading exchange group about textual productions on Wattpad, in which 14 students from the 8th and 9th grades of elementary school participated. The feedbacks exchanged in the reading groups, the researcher's field diary, the audio recordings of the writing workshops, the questionnaires implemented at the beginning of the research, and the semi-structured interviews are the data generation instruments selected for this study. The data analysis procedures are based on Freeman (1998), whose principles consider the teacher-researcher practice in two ways: one in which the teacher is an external investigator of the school reality and one in which the teacher is a participant-integrant of the environment. In this case, in this research both positions were contemplated, since it has the look of a teacher-investigator from outside the ordinary routine of the school who also conducted workshops for a determined time in the investigation context. The results show that interactivity had different repercussions on the students' learning. While the participants who were already involved in digital practices outside of school were able to interact more with each other, the students who did not have technical skills, for socioeconomic reasons, were not able to complete the proposed activities or develop their language skills. The data points the need for the use of digital technologies and literacies such as those of the reading exchange groups to decrease the social and technological inequality that is present in Brazilian public schools and negate the democratic decision of the students to expand their intellectual perspectives.

Keywords: Writing Social Media. Wattpad. Interactivity. Basic Education. English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convergência de plataformas	36
Figura 2 – Tela inicial do <i>Wattpad</i>	40
Figura 3 – Tela de publicação do <i>Wattpad</i>	41
Figura 4 – Página de publicação de uma fanfic.....	42
Figura 5 – Dispositivos de geração de dados	56
Figura 6 – Capturada de tela de uma obra publicada no <i>Wattpad</i>	57
Figura 7 – Modelo de <i>Feedback</i>	58
Figura 8 – Captura de tela do grupo de Troca de Leituras.....	62
Figura 9 – Tela de conversa no <i>WhatsApp</i>	67
Figura 10 – Representação da perspectiva de análise de Freeman.....	69
Figura 11 – Pôster de divulgação do projeto.....	74
Figura 12 – Entrega dos <i>Feedbacks</i>	75
Figura 13 – Dados dos questionários.....	79
Figura 14 – Filmes e séries favoritos dos participantes.....	80
Figura 15 – Dispositivos utilizados para jogar.....	81
Figura 16 – Livros favoritos dos participantes.....	82
Figura 17 – Gêneros ficcionais favoritos.....	83
Figura 18 – A interatividade percebida como meio de desenvolvimento pessoal-social.....	92
Figura 19 – A interatividade, empecilhos e acesso: dificuldades em aprender, interagir e produzir.....	99
Figura 20 – Exemplos de plataformas utilizados nas oficinas.....	102
Figura 21 – A sala de aula e a interatividade.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes.....	53
Quadro 2 - Modelo de Feedbacks trocado semanalmente no projeto.....	58
Quadro 3 - Cronograma da oficina de escrita	59
Quadro 4 - Regras dos grupos de troca de leitura nas oficinas.	62
Quadro 5 - Questionário.....	64
Quadro 6 – Roteiro de entrevista.....	65
Quadro 7 - Roteiro de entrevista	70
Quadro 8 - Credibilidade da pesquisa.....	71
Quadro 9 - Exemplos de <i>Feedbacks</i> e comentários na íntegra.....	75
Quadro 10 - Produções textuais dos participantes.....	77
Quadro 11 - As críticas dos colegas por meio da interatividade.....	85
Quadro 12 - Quanto mais interatividade, mais motivação para escrever.....	85
Quadro 13 – Zelo pelo enredo da história.....	86
Quadro 14 - A amizade dos colegas como impulso para o aprendizado.....	89
Quadro 15 - Identificação e afinidade por meio da interatividade.....	90
Quadro 16 - Desinteresse na interação.....	93
Quadro 17 - O medo da interatividade.....	95
Quadro 18 – A sala de aula tradicional e a falta de interação.....	102
Quadro 19 – A interatividade na sala como meio de aprendizagem.....	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 Culturas digitais e seus aspectos inerentes	24
2.1.1 Globalização, Ubiquidade e Hiper mobilidade	25
2.1.2 Interatividade, cultura participativa e comunidades virtuais	27
2.2 Redes sociais e a escrita	33
2.2.1 Plataformas e multiplataformas da contemporaneidade	35
2.2.2 As redes sociais de escrita	38
2.2.3 <i>Wattpad</i> como plataforma de histórias	40
2.3 Leitura e escrita no ensino de língua inglesa.....	44
2.3.1 Leitura e escrita em língua inglesa nas culturas digitais	45
2.3.2 A Interatividade, <i>Wattpad</i> e grupos de troca de leitura: estabelecendo relações...	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 Escolhas metodológicas e contexto da pesquisa	52
3.1.1 Participantes da pesquisa	54
3.2 Procedimentos de geração de dados	55
3.2.1 Dispositivos de pesquisa.....	56
3.2.1.1 Comentários e <i>Feedbacks</i>	57
3.2.1.2 Oficinas de Escrita	60
3.2.1.3 Grupo de trocas de leitura no WhatsApp.....	61
3.2.1.4 Questionário	64
3.2.1.5 Entrevistas semiestruturadas.....	66
3.2.1.6 Diário de campo	67
3.3 Procedimentos de análise dos dados	68
3.4 As questões de ética e a credibilidade da pesquisa.....	72
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	74
4.1 Produções narrativas e o contexto dos participantes.....	79
4.2 A interatividade percebida como meio de desenvolvimento pessoal-social	85
4.3 A interatividade, empecilhos e acesso: dificuldades em aprender, interagir e produzir.....	93
4.4 A interatividade e a sala de aula.....	100

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	120
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	122
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126

1 INTRODUÇÃO

A Internet é uma fonte de informação repleta de possibilidades de construções textuais e sociais. Embora muitos indivíduos da minha geração possuam suas lembranças sobre aprendizagem de leitura e escrita pautadas em cadernos, livros, lápis e canetas, as minhas memórias estão conectadas a telas, teclados e interfaces de *blogs*. Esta pesquisa tem como enfoque as tecnologias digitais na educação, tema recorrente durante a minha trajetória como discente da educação básica e da educação superior.

As tecnologias de informação e comunicação sempre foram dispositivos recorrentes na minha vida fora da escola. Apesar de sempre ter sido uma aluna assídua nas disciplinas de línguas, não era na sala de aula que eu costumava me expressar com facilidade e sim na Internet. Ainda pré-adolescente, com cerca de 11 anos, descobri as comunidades de fã ou *fandom* da banda *One Direction*, grupos repletos de pessoas que, como eu, se sentiam à vontade nas redes sociais para conversar sobre assuntos em comum.

Por mais que eu dispusesse de uma boa relação com a leitura e a escrita fora do ambiente virtual, foi por meio da prática de *fanfictions* (narrativas ficcionais escritas e divulgadas por fãs) que aprimorei essas habilidades. Inicialmente as escrevia em português, as publicava e editava em um *blog* intitulado “sonhoscontos1d.blogspot.com.br”, posteriormente as divulgava para outros leitores por meio de uma conta de fã no *twitter*. As personagens das histórias eram os integrantes da banda e as protagonistas eram intituladas por S/N que significa: “seu nome”, para que assim as leitoras do público feminino pudessem se imaginar no enredo.

O *blog* também possuía uma interface que combinava com o contexto da banda, além do fundo ser repleto de cabines telefônicas britânicas, fazendo referência à nacionalidade dos cantores. Eu aprendi a editar os códigos de *html* (linguagem de marcação de hipertexto)¹ para adicionar *playlists*, imagens e *gifs* (formato de intercâmbio de gráficos)², com o intuito de contribuir na experiência de leitura. Os comentários nos capítulos, as quantidades de visualizações dos textos e os compartilhamentos de outros fãs me impulsionavam a escrever mais e melhorar minhas habilidades.

Após um tempo, o formato do *blog* e das histórias não supria as minhas necessidades como praticante cultural dessa comunidade, por isso migrei para a plataforma social de escrita *Spiritfanfictions.com*, uma rede social voltada para a publicação de *fanfics* e histórias originais

¹ HyperText Markup Language

² Graphics Interchange Format

de maneira gratuita. Possuía um formato semelhante à edição do *blog*, mas o público e o tema da plataforma eram focados em fãs que liam e escreviam *fanfics*.

Passei muitos anos lendo e escrevendo *fanfictions*, comentando e tendo minhas histórias comentadas na língua portuguesa, auxiliando e recebendo auxílio nas comunidades que o *Spirit Fanfiction* dispunha. Nenhum dos meus professores de língua (portuguesa, inglesa ou espanhola) do ensino fundamental ou médio sabia do meu envolvimento com a escrita e a leitura nos ambientes virtuais. Houve comentários pontuais deles sobre a minha aptidão a essas habilidades, mas sem suspeitas de que eu estivesse aprendendo a desenvolver essas práticas por algum meio que fosse fora da escola. Depois de uma pausa de alguns anos, voltei a escrever histórias ficcionais e originais por meio da plataforma social de leitura e escrita: *Wattpad*. Para voltar a participar da comunidade de leitores e engajar a minha recém-adicionada obra, decidi entrar nos grupos de trocas de leitura.

Foi só no ensino superior, como bolsista de iniciação científica, quando eu já lia e publicava histórias originais no *Wattpad* que percebi, durante as minhas leituras sobre letramentos, como as minhas práticas sociais como leitora e escritora de *fanfics* haviam me encaminhado para o curso de Letras Português-Inglês, bem como à carreira de professora e escritora de histórias do gênero fantasia.

Existem muitos outros discentes com histórias semelhantes à minha que passaram despercebidos por seus professores de língua durante os vários níveis da educação, tendo suas atividades fora da escola, bem como suas habilidades técnicas e sociais desconsideradas. Acredito que estejamos inseridos em um novo *ethos*³: uma configuração mais participativa e colaborativa, em que os indivíduos possuem autonomia para criar, distribuir e compartilhar cultura por meio da Internet.

Dessa maneira, as práticas sociais como essas que foram exemplificadas, se tornam cada vez mais intrínsecas aos espaços e às realidades virtuais que emergem por essa nova configuração coletiva. É nesse cenário que a educação se encontra, tentando – assim como os outros âmbitos sociais – se condicionar a esta nova era criada pela nossa cultura (LÉVY, 1999). Condição, no sentido semântico de nos adaptarmos às possibilidades sociais que emergem. Os letramentos digitais surgem nesse contexto para compreender essas nuances que adentram as salas de aula por meio das vivências do discentes.

³ Característica dos novos letramentos discutida por Lankshear & Knobel (2017) para denominar a nova configuração social em que nos encontramos por conta das novas culturas digitais que surgiram.

Em função da Internet, nossas habilidades de leituras multimodais são requisitadas constantemente, especialmente por conta das redes sociais que nos apresentam textos tipográficos, imagéticos e auditivos, cheios de novos significados e sentidos que nos fazem ler de maneira diferente da que considerávamos convencional. A exemplo do meu *blog*, não era só a *fanfic* que se constituía como texto; o design do site, a playlist escolhida, as imagens expostas ao longo da história, tudo isso também se caracteriza, nesse contexto, como produção textual.

Os desafios no ensino de línguas, nesse sentido, se expandem, visto que práticas⁴ como as dos novos letramentos ainda encontram resistência entre os docentes (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017) e os discentes perdem a oportunidade de entrar em contato com atividades que envolvam suas atuais conjunturas: um mundo que se conecta digitalmente, em que identidades locais e globais são (re)construídas simultaneamente (HALL, 2004).

Enquanto isso, fora das escolas, os alunos criam e reproduzem habilidades e práticas sociais referentes à cultura participativa (JENKINS, 2009) que dá sinal de expandir-se, com o potencial de autonomia ao permitir que os indivíduos compartilhem seus conteúdos livremente em comunidades que os apoiam e os engradece de maneira criativa em ambientes digitais.

Atualmente, a língua encontra-se numa posição central da organização cultural de aspectos da vida social (PENNYCOOK, 2010), principalmente na era digitalizada que nos encontramos⁵, uma vez que a língua é uma criação humana e, portanto, transforma as condições sociais e cognitivas da nossa existência (THORNE, 2013). Com as mudanças causadas pelas tecnologias de comunicação e informação, a língua como prática social passou a ser expressa por outras maneiras. Nesse sentido, o *Wattpad* é uma das muitas plataformas virtuais que permitem que relações complexas — entre o individual e o coletivo — ocorram, propiciando a construção coletiva de conhecimento e mostrando-se como um exemplo de como a língua pode ser uma prática social viva na Internet.

Essa rede social, considerada por Santos (2015, p. 17) como um universo literário em franca expansão, permite a publicação de histórias autorais e as separa por *tags* e *rankings*, de modo que os leitores podem encontrá-las de acordo com seu gênero literário. É possível comentar, votar e salvar as obras em bibliotecas. As relações criadas nessa plataforma ainda se

⁴ Ao longo do texto, o termo “práticas” será entendido como padrões de estruturas sociais e comunicativas que perpassam o dia-a-dia das pessoas, de modo que essas estruturas podem estar ou não envolvidas com tecnologias digitais (THORNE, 2013).

⁵ Cramer (2015) discorre sobre o que seria o digital, o analógico e o pós-digital. Nesta dissertação, esses três sentidos serão percorridos observando a perspectiva das mídias sociais.

estendem para outras redes sociais como o *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*, em que se criam grupos de bate-papo e divulgação.

Foi pensando nessas questões que a minha motivação para desenvolver este trabalho surgiu, pois levei em consideração os relatos de como a leitura da literatura tem se tornado rarefeita (ZILBERMAN, 2003, p. 258) e como o desinteresse dos alunos em ler e escrever da maneira tradicional e analógica tem sido cada vez mais verificado. Acredito que isso se deve às diversas novas formas de texto que surgiram por conta da volatilidade da Internet, de modo que todas as habilidades da língua, incluindo a escrita, passaram a se atualizar rapidamente (FITZGERALD; GRAHAM; MACARTHUR, 2016). Para Fitzgerald, Graham e Macarthur (2016) o ensino e a aprendizagem das habilidades de escrita dependem de como o contexto social do texto será articulado. Para eles, cada nova situação requer uma estratégia de escrita e uma resolução de problema diferente. Compreendo, considerando essa perspectiva, que os textos na era das tecnologias digitais são práticas sociais que precisam ser aprendidas constantemente, pois esses textos se reformulam e se encaixam em outros contexto sociais e semânticos com muita rapidez.

O ato de ler e escrever literatura e ficção não está desatualizado, mas as formas como esses textos têm sido cobrados em sala de aula talvez não se enquadrem com a realidade dos alunos, principalmente se eles tiverem acesso constante a espaços virtuais.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2020), entre 2015 e 2019, o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores. A porcentagem de pessoas que leram algum livro nos últimos três meses antes da data de publicação da pesquisa caiu de 56% para 52%, enquanto os não leitores representam 48% da população, correspondendo uma margem de 93 milhões de um total de 193 milhões de brasileiros. A pesquisa aponta que 66% dos participantes preferem usar a Internet em seu tempo livre e o *WhatsApp*, que preenchia 43% das ocupações dos envolvidos, passou para 62%.

Por mais que a nossa interpretação nos guie a concluir que a população brasileira esteja deixando de ler, a partir dos contextos apresentados, interpreto que uma nova conjuntura social surgiu e compreendo que as pessoas estão lendo de outras maneiras, não por meio de livros e jornais físicos, mas por meio das redes sociais. Acredito que os alunos não deixaram de ler ou escrever, mas passaram a fazer uso dessas habilidades por formatos e gêneros textuais condizentes com as interfaces digitais presentes em suas práticas.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2020) também mostra que, dos incentivos à leitura, um em cada três entrevistados iniciou o caminho de leitor por meio da

influência de outra pessoa. Os professores tomam 11% desse total, as mães e figuras femininas apresentam 8%, enquanto os pais e as figuras masculinas permeiam os 4%. Noto por meio dos dados como a presença de outras pessoas que possuem vivências de leitura, influi nas práticas de leitura de outros indivíduos.

O *Wattpad*, como uma rede social de escrita, amplifica essa perspectiva de compartilhamento e influência. De acordo com a seção “sobre” do *Wattpad*⁶, cerca de 90% da comunidade que participa da plataforma são jovens integrante das gerações Z e *Millenials*, ou seja, tem entre 13 e 40 anos. Portanto, é possível afirmar que a maior parte dos leitores e escritores nessa rede social engloba desde pré-adolescentes até jovens adultos. Muitos deles participam do *Wattpad* porque encontram obras com linguagem acessível, histórias escritas por pessoas com a faixa etária similar e um público que se mostra participativo, comentando e compartilhando uns com os outros as histórias de sua predileção.

Vygotsky (2001, p. 63) compreendia que os nossos processos de formações e aprendizagens estão relacionados com as nossas condições sociais e biológicas. Afirmando, portanto, que somos todos seres interativos, pois temos a necessidade de nos relacionar e interagir com as coisas e pessoas ao nosso redor e são essas interações que nos permitem aprender. Essas interações, naturais dos seres humanos mediadas pelas tecnologias digitais, geram o termo cunhado por Silva (1998, 2000, 2001, 2021) como interatividade. Esse hábito de interação que possuímos foi transposto para os meios digitais bem como tantas outras práticas por conta das tecnologias de comunicação e informação. A interatividade está presente constantemente no *Wattpad* bem como em outras mídias digitais, por causa da forma como foi criado e por causa da forma como está sendo apresentado para os seus participantes: um ambiente repleto de possibilidades de interação.

As habilidades de leitura e escrita não são intrínsecas uma a outra, mas no *Wattpad* é comum encontrar usuários leitores e escritores que praticam ambas as atividades assiduamente. Essa relação acabou gerando grupos de trocas de leitura emergentes do *Wattpad*, desenvolvidos em outras redes sociais de troca de mensagens, principalmente o *WhatsApp*. Nesses grupos, o objetivo é divulgar obras publicadas no *Wattpad* portanto, diversos escritores que participam da plataforma acabam se tornando leitores e trocando comentários nas obras de outros autores para conseguir engajar suas próprias obras na rede social de escrita. Não se limitando a isso, cada grupo de troca de leituras propõe diferentes atividades de interação, desde *feedbacks* —

⁶ Seção *about* do *Wattpad* disponível em: <https://company.wattpad.com>. Acesso em: 5 nov. 2021.

formulários em que os participantes compartilham suas opiniões uns com os outros acerca de enredo, gramática, ortografia, personagens etc. — até competições de perguntas e respostas sobre as obras lidas, em troca de revisões gramaticais e ortográficas de seus textos. São atividades que, de início, se mostram individualistas; no entanto, se tornam um exemplo de cultura digital repleta de oportunidades, em que o aprendizado e as trocas de experiência potencializam as habilidades de leitura e escrita de todos os participantes.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2020) também aponta que dentre as pessoas que recebem 1 a 3 salários mínimos, classificados como pertencentes à categoria D e E, apenas 38% são leitores ativos. Levando em consideração que a maior parte dos participantes deste estudo pertencem a essa categoria, sou levada a inferir a leitura e a escrita de narrativas, na escola em que esta pesquisa foi inserida, como habilidades que apenas fazem parte das rotinas fora da escola dos alunos, dificultando o envolvimento deles nas disciplinas de línguas e abrindo margem para a necessidade desta pesquisa.

Pensando na necessidade de pesquisas que reflitam acerca das novas formas de escrita emergentes da Internet (FITZGERALD; GRAHAM; MACARTHUR, 2016) e buscando considerar a língua inglesa inserida no mundo digital como uma prática social multiletrada (BRASIL, 2018), esta pesquisa visa compreender essa interação entre o leitor e o escritor na plataforma do *Wattpad*; como ela se apresenta e as influências dessas trocas no ato de aprendizagem.

O que proponho neste estudo é me utilizar deste espaço digital coletivo criado pelo *Wattpad* para analisar o possível desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na língua inglesa de alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de São Cristóvão, região metropolitana de Aracaju-SE, promovendo um trabalho com uma perspectiva interativa já existente nessa rede social de escrita por meio de oficinas.

Esta pesquisa tem como contextos institucionais a Universidade Federal de Sergipe e o Programa de Pós-Graduação em Educação, com adesão à linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação. Conecta-se também ao projeto de pesquisa “Tecnologias em sala de aula: o pós-digital em questão”, um projeto guarda-chuva do TECLA – grupo de estudos e pesquisas Tecnologia, Educação e Linguística Aplicada, coordenado pelo professor Paulo Roberto Boa Sorte Silva, orientador deste estudo.

Quanto à forma de aplicação desta pesquisa, pensei numa abordagem que pudesse me inserir no contexto da escola-campo, sem separar a teoria da prática e que pudesse utilizar do desempenho dos grupos de troca de leitura para analisar e transformar as perspectivas dos

discentes quanto às habilidades de leitura e escrita na língua inglesa. A pesquisa-intervenção se mostrou como o meio mais adequado para o desenvolvimento deste estudo, visto que as realidades educativas exigem novas práticas pedagógicas que viabilizem ações transformadoras, que de fato criem soluções a problemas vigentes nas rotinas de espaços referentes à educação (HETKOWSKI, 2019).

Algumas pesquisas na área da Tecnologias na Educação já tinham buscado apontar as possíveis influências do *Wattpad* em práticas de ensino-aprendizagem (BAL, 2018; COELHO; COSTA; TAVARES, 2020; GARCÍA-ROCA; DE-AMO 2019; TADDEO 2019); no entanto, esta pesquisa agrega a esta linha de estudos, por conta da escassez de pesquisas-intervenção que buscam implementar práticas (nesse caso, os grupos de troca de leitura) que já fazem parte da comunidade da Internet. A maior parte dos estudos observam os efeitos dessas atividades interativas, sem tentar integrá-los à sala de aula.

Nesta pesquisa, a análise dos dados gerados⁷ por meio de uma intervenção na escola pode contribuir para os estudos sobre a inserção de atividades advindas de práticas das tecnologias digitais na linha de Tecnologias na Educação. Este estudo também busca responder à seguinte questão norteadora: *quais as repercussões da interatividade na rede social de escrita Wattpad para a aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa como prática social nos anos finais do ensino fundamental?*

Diante do contexto apresentado, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender a interatividade na produção textual dos alunos participantes da pesquisa em uma rede social de escrita: *Wattpad*, com vistas à promoção do ensino de leitura e escrita em língua inglesa como prática social. Para conseguir alcançar o objetivo geral, delineei estes três **objetivos específicos**: analisar as interações na produção escrita dos alunos, advindas dos comentários postados nas obras publicadas no *Wattpad*; averiguar o processo de interatividade por meio dos *feedbacks* criados pelos alunos; identificar os efeitos da intervenção pedagógica na aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa como prática social.

Caracterizo este estudo como uma pesquisa qualitativa, pois a compreensão e a interpretação do fenômeno são o foco deste trabalho, considerando o significado que os participantes dão às suas práticas. Este estudo também se caracteriza como uma pesquisa de campo por buscar e gerar os dados conjuntamente com participantes, visitando diretamente o espaço onde o fenômeno acontece. A metodologia desta pesquisa se caracteriza como Pesquisa

⁷ Ao longo do texto, será utilizada a expressão “geração de dados” ao invés de “coleta de dados”, termo utilizado tanto por Freeman (1998) como por Auerbach e Silverstein (2003), uma vez que o sentido da palavra “geração” se torna mais apropriado no contexto semântico desta pesquisa qualitativa e de cunho intervencionista.

de Intervenção Pedagógica (DAMIANI *et al*, 2013), visto que este estudo será favorecido por condições interativas, em que os sentidos e as reflexões serão construídos em conjunto e a partir de uma ação transformadora.

Os 9º e 8º anos do Ensino Fundamental foram escolhidos como população a ser estudada, pois seu público-alvo alcança os discentes que estão iniciando a adolescência, uma população conhecida por seu caráter inovador e criador de tendências entre os usuários de tecnologias de comunicação e praticantes de atividades socialmente construídas no meio virtual propostos fora da escola (FITZGERALD; GRAHAM; MACARTHUR, 2016). A faixa etária dos participantes varia entre 13 e 18 anos e esta pesquisa, portanto, pode auxiliá-los a enxergar essas práticas já condizentes às suas realidades, como uma forma de aprendizado e eles podem perceber que seus cotidianos não estão afastados dos loci das salas de aulas.

O número de participantes da pesquisa foi determinado pelas respostas de um questionário aplicado, em que se questionava o contexto de leitura e escrita dos alunos, levando em consideração as várias formas que um texto pode se apresentar, desde filmes e séries, até livros de ficção. Este estudo foi implementado por meio de oficinas não obrigatórias, pois foram ministrados por mim, uma aluna do curso de mestrado em Pós-graduação em Educação que não possui vínculo com a escola. Os discentes das turmas de 9º e 8º anos foram convidados por mim e pela professora de inglês da escola-campo e, em seguida, um grupo de leitura e escrita foi criado de maneira que os participantes tiveram momentos para entender e discutir as partes essenciais de uma obra literária bem como participaram de aulas de inglês extracurriculares nas oficinas de escrita.

Para a escolha dos dispositivos de geração de dados, baseei-me na perspectiva de Damiani *et al* (2013, p. 59) que diz: “Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes”. Para que isso seja possível, esta investigação se utilizou de um questionário, entrevistas semiestruturadas, gravações de áudio das oficinas de escrita, as obras dos alunos criadas e publicadas no *Wattpad*, seus comentários nas obras uns dos outros, os *feedbacks*⁸ e um diário de campo.

O questionário serviu para identificar os interesses dos alunos da turma para participar da pesquisa e seus objetivos quanto à leitura e à escrita, de modo que as suas respostas me

⁸ Formulário advindo dos grupos de trocas de leitura. São feitos pelos leitores, após a leitura de uma obra, e objetivam compartilhar impressões mais detalhadas sobre a história lida, expondo opiniões sobre ortografia, desenvolvimento de enredo, cenas favoritas, cenas que poderiam ser modificadas etc.

auxiliaram a compreender quais os gêneros ficcionais e textuais pelos quais eles mostram interesse por meio de suas respostas.

As entrevistas semiestruturadas auxiliaram no levantamento de sentidos construídos pelos alunos em relação às oficinas e as suas experiências, as obras e os comentários feitos pelos alunos serviram para analisar as relações entre as práticas de interatividade, a leitura e a escrita e por fim, o diário de campo que foi organizado por meio de app-diário criado no *WhatsApp* (LUCENA; SANTOS 2019). Ele foi necessário para descrever os procedimentos da pesquisa e avaliar suas implicações; nele constam as minhas percepções das oficinas de escrita e esses registros foram feitos de maneira multimodal com áudios, fotos, mensagens, documentos etc. A análise e interpretação dos dados foi feita à luz das contribuições de metodologia da Pesquisa Docente de Donald Freeman (1998) e o método de codificação de entrevistas de Auerbach e Silverstein (2003).

Esta pesquisa aborda questões relacionadas às tecnologias na educação (BOA SORTE, 2017; BOYD; ITO; JENKINS, 2015; CHARTIER, 2017; CURRAN; KNOBEL; LANKSHEAR, 2013; KRESS, 2003; LUCENA; OLIVEIRA, 2014), ao ensino de língua inglesa (FAÇANHA, 2018; FITZGERALD; GRAHAM; MACARTHUR, 2016; JACOBS, 2002; MONTE MÓR, 2012; NASCIMENTO, 2014, 2017) e à interatividade (LE MOS, 1997, 2004; LUCENA; BIANCHETTI, 2004; PRIMO; CASSOL, 1999; SILVA, 1998, 2000, 2001, 2021). De modo a conseguir contemplar essas três concepções, o capítulo 2 desta dissertação versa sobre as culturas digitais e seus aspectos inerentes, as redes sociais e as habilidades de leitura e escrita no ensino de língua inglesa.

Na seção 2.1 apresento os processos da globalização, a sua ligação com a expansão do acesso a tecnologias digitais e a inserção da ubiquidade e hipermobilidade como habilidades e capacidade inerentes dos cidadãos digitais, em seguida disserto sobre os conceitos de interatividade, cultura participativa e comunidades virtuais, acrescentando a minha perspectiva acerca das similaridades entre estas definições e esta pesquisa.

Na seção 2.2 discorro sobre as diversas redes sociais que surgiram na contemporaneidade da convergência de mídias, apresentando, nesse sentido, as plataformas e as multiplataformas que movimentam o ciberespaço e a sociedade de modo geral, as redes sociais de escrita e as suas usabilidades e a plataforma do Wattpad como uma rede social de autopublicação, com suas implicações e possibilidades.

Na seção 2.3 trato sobre as habilidade de leitura e escrita no ensino de língua inglesa, de maneira específica disserto sobre essas competências inseridas no contexto das culturas

digitais e como elas se manifestas em ambientes virtuais como os dos grupos de trocas de leitura que são a comunidade foco desta pesquisa.

Em seguida, no capítulo 3, discorro sobre os procedimentos metodológicos desta pesquisa de modo a apresentar as escolhas de metodologia, o contexto da escola-campo, os procedimentos de geração de dados, os procedimentos de análise de dados e as questões de ética e credibilidade da pesquisa. No capítulo 4 introduzo uma discussão sobre o panorama geral da leitura e da escrita na cibercultura, para em seguida apresentar a análise de dados em 4 seções que visam discutir sobre as produções narrativas e os contextos dos participantes, assim como debater sobre os 3 construtos teóricos que emergiram da geração de dados. Por fim, finalizo as minhas análise em 3 seções e organizo as minhas reflexões no capítulo 5 com as considerações finais, apresentando as minhas perspectivas acerca dos dados da pesquisa que são seguidas pelas referências e os apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que eu conseguisse apresentar as concepções de tecnologias na educação, ensino de língua inglesa e interatividade ao longo deste texto, foi preciso que eu compreendesse o momento histórico pelo qual estamos passando, um período em que a globalização se expande, assim como a divulgação constante de informações. A forma como lemos e interpretamos o mundo modificou-se rapidamente nos últimos anos e isso se deve em grande parte pela expansão das tecnologias de informação e comunicação.

Com base nesse cenário, na seção seguinte discutirei como a globalização gerou mudanças na sociedade como a conhecemos e como ela se conecta com as discussões sobre culturas digitais, ubiquidade, hipermobilidade e a interatividade. Em seguida, discorrerei sobre as redes sociais, em especial as redes sociais de escrita, para analisar seus papéis como culturas digitais, bem como entender o *Wattpad* nessa miríade de opções de práticas sociais. Na última seção, acrescentarei minhas observações sobre a leitura e a escrita no ensino de língua inglesa, compreendendo essas habilidades inseridas no meio digital.

2.1 Culturas digitais e seus aspectos inerentes

Durante uma entrevista nos anos 50, Albert Einstein declarou que três grandes bombas haviam explodido durante o século XX: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações. [...] As telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecido das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos (LÉVY, 1999, p. 11-12).

Ao longo desta seção abordarei a origem do que atualmente conhecemos como cibercultura e as características que emergiram por meio dela. Início esta seção com essa citação de Levy porque ela expressa como a configuração da nossa contemporaneidade já tinha sido prevista há muito tempo por pensadores que marcaram a história da ciência. É um sinal de que o “transbordamento caótico” mencionado por Levy (1999) ou a convergência de tecnologias de informática, telecomunicações e redes não surgiu de maneira imediata ou desprogramada. Pelo contrário, inicia-se em 1960, quando os guerreiros tecnológicos da Agência de Projetos de

Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos decidem proteger o sistema estadunidense de comunicação dos soviéticos em caso de guerra nuclear. Eles criaram, portanto, a ARPANET, uma rede composta por milhares de redes de computadores autônomos que não podia ser controlada a partir de nenhum centro. Nas décadas seguintes, essa rede rapidamente tornou-se popular ao redor do mundo, tornando-se conhecida posteriormente como Internet, gerando uma revolução nas tecnologias de informação e comunicação, bem como em toda a sociedade. Em parte, isso só foi possível por conta dos investimentos de empreendedores e universidades nos estudos acerca de microeletrônica no Vale do Silício e na difusão do acesso aos microcomputadores (CASTELLS, 2002).

O fato de estarmos imersos em uma existência na qual a Internet é um sistema global de redes que se conecta com as nossas vidas constantemente fez com que as nossas identidades, crenças, perspectivas e opiniões fossem transpostas da nossa realidade física para a realidade virtual de modo que agora ambas estabelecem uma relação dialética, criando e reproduzindo novos tipos de cultura. Nesse sentido, compreendo que o século XXI não foi marcado somente por uma revolução tecnológica, como também por uma revolução social, pois a sociedade precisou se reorganizar de acordo com essa nova disposição.

Por conta da expansão das mídias, surgiram culturas digitais e as entendo como formas de usos congruentes aos ambientes virtuais, adaptadas por participantes da Internet (LUCENA; OLIVEIRA, 2014). Por meio delas os indivíduos produzem e reproduzem suas percepções sobre o mundo por meio de textos, imagens, áudios etc., influenciando e sendo influenciados pelas mídias e os múltiplos espaços virtuais e presenciais. Nas subseções a seguir, irei discorrer sobre como a globalização se conecta com essa disposição social que Santaella (2013) nomeia como ubiquidade e hipermobilidade, também irei abordar o surgimento das comunidades virtuais caracterizadas pela interatividade e pela cultura participativa.

2.1.1 Globalização, Ubiquidade e Hipermobilidade

A globalização é vista, muitas vezes, como uma revolução tecnológica e digital que tem alcançado várias camadas da sociedade, de maneira que as pessoas possuem cada vez mais acesso às mídias digitais. Por conta dela, em um curto espaço de tempo, passamos a ter acesso a possibilidades que não tínhamos há 30 anos, uma delas é o que Santaella (2013) nomeia como hipermobilidade, que seria a facilidade de deslocamento advinda dos aparatos móveis que nos permitem acessar o ciberespaço de qualquer lugar. A hipermobilidade nos torna

tecnologicamente ubíquos, de modo que podemos estar conectados a qualquer momento, virtual ou fisicamente.

Por vezes, o ato de se comunicar como um cidadão virtual e de permanecer conectado às mídias nos faz acreditar que a globalização é um movimento simples e inevitável, como se todos estivessem incluídos nesse novo mundo digital. A globalização é, no entanto, uma realidade com diversas frentes e perspectivas.

Para Monte Mór (2012), as revoluções relacionadas ao movimento da globalização resultam em mudanças profundas em diversas áreas de estudos sociais como: a economia, a antropologia, a geopolítica, a educação e a comunicação, levantando a necessidade de reavaliação de valores de mercado, qualidade de vida, visões epistemológicas e educacionais, bem como de perspectivas sobre a cidadania, identidade e alteridade. Essas questões apresentam o fenômeno da globalização de maneira multifacetada, interpretado por uns como uma evolução da sociedade nos quesitos tecnológicos, sociais e econômicos e por outros como um retrocesso e perda e tradições centenárias que embasam religiões, crenças, autoridades e valores.

Compreendo, a partir da discussão proposta por Monte Mór (2012), que a globalização não é um movimento neutro como somos levados a premeditar. Existem diversos debates que a destringem e a apresentam de diversas maneiras, de acordo com as vivências, realidades e contextos sociais e econômicos. A mídia acaba por ser uma das principais divulgadoras desse movimento, sendo vista por muitos como preceptora e por outros como controladora.

Em diversos âmbitos, a globalização foi considerada como uma revolução. Na esfera do ensino de língua inglesa, todavia, a perspectiva ocidentalizada da expansão das informações propiciou que se criasse um discurso privilegiado e neoliberal sobre o campo desse idioma estrangeiro, promovendo mais uma vez, um discurso de senso comum não só entre as pessoas que aprendem essa língua, mas também entre os docentes.

Em pesquisas com professores de língua inglesa, Monte Mór (2012) registrou que muitos deles se atem à justificativa de que o ensino de inglês deve ser inserido nas escolas, pois esse é o idioma da globalização. A problemática que envolve esses dados é a forma como os professores parecem receber esse fenômeno de maneira acrítica e levantando a interpretação de que a globalização é sempre um movimento de sucesso ao redor do mundo.

A língua inglesa passou a ser vista como língua franca por conta dos diversos discursos favoráveis à globalização, mas contrapondo aos resultados do estudo de Monte Mór (2012), o ensino do idioma não deve ser justificado pelos professores somente pelo seu caráter globalizado, mas deve agregar objetivos sociais e comunitários que o meio educacional exige.

A Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018) prioriza a língua inglesa como um objeto de função política e social, de modo que considera diferentes repertórios linguísticos e culturais, não somente os discursos hegemônicos de países colonizadores, mas legitimando contextos locais e interculturais. Nesse caso, levando em consideração a perspectiva da BNCC, considero também não só os espaços físicos, ou seja, outros países falantes de língua inglesa, mas também os espaços virtuais que propõem novos usos da língua.

Ainda no fim de 1980, após o advento da computação pessoal e da comunicabilidade das redes (CASTELLS, 2002) surgiam os primeiros fóruns eletrônicos dos mais variados interesses e afinidades, ciberespaços em que as pessoas trocavam mensagens e experiências; era o início do que Rheingold (1993) intitulou de comunidades virtuais. Esses grupos sociais se desenvolveram em conjunto com as redes sociais, de modo que atualmente essas bolhas não se formam especificamente apenas em fóruns eletrônicos, mas se desenvolvem e podem ser encontradas no *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* etc.

A difusão dessas comunidades criou práticas e culturas diversas, específicas de cada grupo social derivado da Internet. Conceitos como o da cultura participativa (JENKINS, 2009), interatividade (SILVA, 2021) e de grupos de afinidade gerados por *Interest-driven* (ITO ET AL, 2008) tornam-se aspectos inerentes desses ambientes virtuais, pois são eles que permitem que essas coletividades existam e cresçam com comportamentos, vocabulários, práticas e atividades específicas. Por conta disso, discorro sobre essas práticas na subseção seguinte.

2.1.2 Interatividade, cultura participativa e comunidades virtuais

Com o advento dos paradigmas das tecnologias digitais adentrando a sociedade, várias das nossas habilidades sociais foram amplificadas. Considero que sempre tivemos aspectos em nossos hábitos comunicacionais que se caracterizavam como participativos, interativos e multimodais e, por meio da Internet, esses elementos se difundiram de tal forma e tão rapidamente, transformando-se e agregando novos padrões, que em algum momento pareceu que essas práticas eram novas e revolucionárias. No entanto, acredito que era apenas o movimento das tecnologias aprimorando aquilo que tínhamos como essência. Como sociedade, tendemos a acreditar que a tecnologia é capaz de determinar as nossas atitudes, mas Castells (2002) destaca o fato do determinismo tecnológico ser infundado, visto que a tecnologia é a sociedade e a sociedade em si não pode ser compreendida sem seus dispositivos tecnológicos.

A interatividade, por exemplo, tem se desenvolvido nas mais diversas plataformas da Internet, permitindo uma hiper interação ao usuário-interlocutor-fruidor e possibilitando a liberdade de participação, de intervenção e de criação (SILVA, 2000). Porém, seu conceito não começou a ser compartilhado por conta das tecnologias digitais.

Uma das primeiras menções à interatividade se dá em 1960, com a chamada “obra aberta”, a qual tem como um dos maiores exemplos a produção do artista plástico Hélio Oiticica conhecida como Parangolé. O principal objetivo do criador era romper com o modelo de arte em que a obra era apenas uma transmissora que transformava o público em uma plateia estática e observadora. Oiticica promove, com essa criação, a participação das pessoas no desenvolvimento da obra, uma vez que ela não estava acabada e se dispunha passível de modificações e transformações (SILVA, 2004).

É apenas em 1970 que o termo interatividade torna-se popular com a chegada de novas tecnologias eletrônicas, sendo vista pelos pesquisadores (LEMOS, 1997, 2004; LUCENA; BIANCHETTI, 2004; PRIMO; CASSOL, 1999; SILVA, 1998, 2000, 2001, 2021) não como uma novidade, mas como uma amplificação das relações entre os seres humanos e as tecnologias de aporte eletrônico. Para Lemos (1997, p.1) “o que se compreende (*sic*) hoje por interatividade é nada mais que uma nova forma de interação técnica, de característica eletrônico-digital, diferenciando-se da interação analógica que caracteriza a mídia tradicional”. No fim de 1990 e início dos anos 2000, caracterizavam-se como mídias tradicionais: a televisão, os livros, os jornais e rádio, aparatos também tecnológicos, mas que impunham a recepção passiva das informações, sem participação ou envolvimento.

Lemos (1997) ainda apresenta três níveis de interação: a interação analógica mecânica, referente a relação do homem com a máquina (botões de teclado, telas etc.), a interação técnica eletrônico digital, referente à interação entre o indivíduo, a máquina e o conteúdo disposto nela; e a interação social, referente à relação do homem com o mundo. Noto, por meio dos conceitos levantados por Lemos (1997), que ele não considera a interatividade como uma criação das novas tecnologias, mas como mediadora das relações sociais geradas dessa condição.

Com a Internet e a propagação do acesso a tecnologias digitais, as informações deixam de ser transmitidas de maneira “UM-TODOS”, e passam a ser compartilhadas no modelo; “TODOS-TODOS” (LEVY, 1999). Uma notícia, por exemplo, se compartilhada por uma emissora brasileira de televisão, mesmo que em horário nobre, transmite isso de maneira passiva, sem a possibilidade de o telespectador de se envolver com a informação e outras pessoas, diferentemente de uma notícia propagada no *Twitter* que permite que o indivíduo

comente, interaja nos comentários de outros indivíduos, compartilhe a notícia em outras redes sociais, *retweet*⁹ para outros seguidores e ressignifique a mensagem com sua opinião. As mídias digitais permitem que a interatividade aconteça de maneira simultânea e descentralizada.

A interatividade, sendo uma característica essencial da Internet e da sociedade, torna-se, portanto, a responsável por entendermos as relações virtuais como as conhecemos atualmente. É por causa da Internet e seu caráter interativo que é possível interagir com pessoas de qualquer local geográfico a qualquer momento. Ainda em 1968, Licklider e Taylor, criadores da ARPANET, previam a criação de comunidades que iriam se desenvolver por interesses em comum, ligadas por computadores pessoais (RHEINGOLD, 1993). Atualmente, toda vez que surge um tópico de interesse com essência forte o bastante para reunir pessoas para discutir sobre determinado assunto em uma rede social, surge uma comunidade virtual nova. Por mais que se apresentem de maneiras diferentes e possuam objetivos diversos, essas comunidades carregam características em comum.

A partir das suas próprias experiências na Internet por meio de uma das primeiras comunidades virtuais intitulada *The Whole Earth Review — WELL*, Rheingold (1993) comenta como as pessoas se utilizam de palavras na tela do monitor para se relacionar, trocar experiências, servir como apoio emocional, versar sobre os mais diversos tópicos, desenvolver relacionamentos amigáveis e amorosos bem como flertar, jogar, criar arte etc. Ao utilizarem perfis virtuais, os indivíduos não podem se tocar, beijar ou até mesmo se agredir fisicamente; no entanto, de acordo com o autor, essas comunidades não se tornam menos atrativas e podem inclusive ser viciantes. Rheingold (1993) deixa claro que essas relações iniciadas no mundo virtual são tão reais quanto as vivenciadas fora da Internet e que suas experiências no chat WELL de São Francisco o levaram a participar de diversos eventos sociais como casamentos, nascimentos e funerais de colegas com quem ele se relacionou na comunidade.

Muito do que Rheingold (1993) menciona, nos seus relatos sobre as comunidades virtuais, se conecta com a perspectiva de ensino discutida por Wenger (2007), em que se percebe o aprendizado nos contextos das nossas vivências de participação e que ele nomeia como comunidades de prática. Para Wenger (2007), todos nós pertencemos a comunidades de prática — em casa, no trabalho, nas escolas, nos nossos hobbies e lazeres; podemos participar de comunidades de prática em qualquer lugar e a qualquer momento e elas modificam os cursos das nossas vidas, pois estão em todos os lugares.

⁹ Ato de compartilhar um conteúdo para outros seguidores do *Twitter*, possibilidade específica dessa rede social.

Mais uma vez, esse é um conceito que emerge das práticas sociais e humanas, não necessariamente das práticas virtuais. No entanto, noto uma conexão entre os conceitos. Wenger (2007) ainda relata que nas comunidades de prática, os indivíduos possuem um histórico de engajamento mútuo, de forma que eles negociam entre si como vão se comportar, como serão suas relações e quais significados darão para os artefatos que irão utilizar, de modo que desenvolvem rotinas para gerar suporte aos trabalhos que realizam em conjunto, dividem tarefas e se auxiliam quando precisam de ajuda.

Observo que esses estudos surgiram no início do século XXI. Duas décadas já se passaram e as tecnologias digitais se desenvolveram de maneira rápida, ampliando o acesso à Internet e diminuindo as barreiras que diferenciavam as comunidades de práticas (WENGER, 2007) no mundo real das comunidades virtuais (RHEINGOLD, 1993). Procuramos, cada vez mais, voluntária ou involuntariamente, por meio das mídias digitais, nos envolver em comunidade, discutindo sobre assuntos que nos interessam ou notícias que surgem e chamam nossas atenções. Existe atualmente, entre os usuários da Internet, a urgência de estar a par sobre todos os assuntos e debates ao redor do mundo, além de uma necessidade constante de se posicionar e compartilhar opiniões sejam elas expressas por meio de *trends* do *Tik Tok*¹⁰, *threads* do *Twitter*¹¹, *memes*¹², *posts* no *Facebook*¹³, *Stories* no *Instagram*¹⁴ etc.

Para além das comunidades mais comuns encontradas nas redes sociais — nesse caso, as que se caracterizam como aquelas que rodeiam o círculo íntimo das pessoas (familiares, amigos, amigos virtuais, perfis que os interessam), existem também as comunidades virtuais movidas por interesses em comum, o que Ito *et al* (2008) denominam de *Interest-driven* e acabam se reunir em *Affinity spaces* (ITO ET AL, 2019), ambientes em que essas comunidades costumam se reunir. Os efeitos do novo *ethos* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014), que as tecnologias digitais auxiliariam a emergir, influenciaram a sociedade como um todo, mas modificaram ainda mais as realidades dos jovens. A forma como essa nova configuração social transformou a forma de pensar e agir da juventude foi tão profunda que é difícil imaginar que há algumas décadas essas mídias nem existiam (ITO ET AL, 2008). Grande parte das comunidade virtuais movidas por *Interest-driven* tem como público-alvo os jovens que nasceram e cresceram em uma sociedade imbricada ao mundo virtual.

¹⁰ Reprodução de vídeos, músicas e memes virais na rede social *Tik tok*

¹¹ Conjunto de *tweets* vinculados uns aos outros que visam compartilhar informações e conteúdos.

¹² Conceito de imagens, áudios, vídeos e *gifs* relacionados a humor e espalhados via Internet.

¹³ Conteúdo publicado no *Facebook* que podem ser expressos em imagens, vídeos e textos tipográficos.

¹⁴ Vídeos e imagens publicados no *Instagram* que ficam expostos por apenas 24 horas.

Grupos online permitem que os jovens se conectem a outras pessoas que compartilham interesses especializados e de nichos diversos, seja jogos on-line, redação criativa, edição de vídeo ou outros empreendimentos artísticos. Nestas redes de "*Interest-driven*", os jovens podem encontrar novas amizades de fora dos limites de suas comunidades locais. Eles também podem encontrar oportunidades para divulgar e distribuir seu trabalho para audiências on-line para ganhar novas formas de visibilidade e reputação (ITO ET AL, 2008, p. 1, tradução minha).

Nessas redes de *Interest-driven* e em ambientes como *Affinity Spaces*, a interatividade se revela por meio da cultura participativa (JENKINS, 2009), de modo que, por meio das criações de relações sociais, é possível gerar conhecimento de maneira menos individual, mais coletiva e interativa. Nesse sentido, a cultura participativa possui uma possibilidade de influência muito grande, pois se antes das mídias digitais ganharem força, a cultura comercial não se importava com comunidades de interesse e suas práticas, com a expansão dessas realidades, este cenário social mudou.

Jenkins (2009) ressalta, por exemplo, que em boa parte do século XX, o mercado não se importava se um grupo compartilhasse fotocópias de histórias e os distribuísse em fã-clubes ou mesmo se as pessoas gravassem músicas em fita cassete e as compartilhassem com seus amigos. Por mais que as grandes empresas de marketing soubessem que essas atividades existiam, foi por meio das mídias digitais e da força da cultura participativa que a cultura comercial passou a buscar entender o funcionamento dessas comunidades, pois se tornou notável que o controle absoluto das indústrias culturais não estava mais detido nas mãos do mercado e sim de jovens adolescentes que compartilhavam conteúdo sobre interesses similares.

Utilizo como exemplo o mercado musical atual, que busca por cantores com perfis capazes de viralizar canções nas redes sociais, principalmente no *Tik Tok*. A cantora Adele, inclusive, famosa por músicas com teor mais maduro como "*Someone like you*", "*Set fire to the rain*" e "*Hello*", em entrevista para a *Apple Music*¹⁵ revelou seu incômodo com a situação: "Mas se todo mundo está fazendo música para o *Tik Tok*, quem está fazendo música para a minha geração? Quem está fazendo música para minha idade? Eu farei esse trabalho com prazer" (APPLE MUSIC, 2021). Por meio da fala da cantora, noto a influência que o público jovem possui nas redes sociais e nas indústrias de cultura de forma geral.

¹⁵ Entrevista "Adele: The '30' Interview" <https://www.youtube.com/watch?v=1gtPULpjzuA>. Acesso em: 08 jul. 2022.

A cultura participativa e os grupos formados por *Interest-driven* estão espalhados pelo ciberespaço, criando relações de hierarquia que não se baseiam em idade ou formação, mas sim nas habilidades requeridas para proceder o conteúdo a ser criado, compartilhado, comentado, replicado. Existe uma relação de suporte que não é rígida entre os indivíduos, posicionamentos que podem variar de ocasião em ocasião, produzindo uma troca de conhecimentos em que os participantes podem ser aprendizes em determinado momento e, logo depois, passar para a posição de mestres.

As produções de conteúdo nesses grupos são as mais variadas possíveis e se transformam com a mesma facilidade com a qual surgem. Lankshear & Knobel (2014) trazem alguns exemplos dessas práticas, seriam elas: programação e criação de vídeo game, criação de blogging, criação e reprodução de memes, edição e compartilhamento de fotos, edição de wikis, edição de vídeos, edição de músicas, criação de animações, interações em redes sociais, participação em fóruns etc.

Essas práticas, tão comuns dentro do ciberespaço, infelizmente costumam acontecer fora do domínio da escola, sem que tutores, responsáveis e professores tenham plena noção do desenvolvimento dessas atividades por parte da juventude. São realidades que, muitas vezes, estão sendo aproveitadas pelos discentes do ensino básico e passam despercebidas das atenções dos docentes, podendo influenciar diretamente o desempenho dos alunos em sala de aula.

Muitos estudos já se empenharam em tentar compreender esses sistemas envolvidos nas mídias sociais, buscando conectar esse mundo virtual às salas de aulas, criando sequências didáticas e projetos que possam ser aplicados nas escolas (BAL, 2018; COELHO; COSTA; TAVARES, 2020; GARCÍA-ROCA; DE-AMO 2019; TADDEO 2019, SANTOS, E. 2019). No entanto, não existem tantas pesquisas que busquem intervir ativamente utilizando dessas dinâmicas. Alguns estudos apenas empreendem a tarefa de observar e descrever esses ambientes virtuais, analisando seus potenciais para educação. Todavia, poucos buscam ampliar as capacidades dessas realidades para além das observações.

Acredito que exista uma urgência para se fazer entender o funcionamento da sociedade nesse novo *ethos*, visto que a amplificação do uso da Internet modifica a vida de todos, incluindo daqueles que não possuem acesso a ela. Cabe às escolas, aos docentes e aos pesquisadores, entenderem maneiras de tratar dos letramentos digitais em sala de aula, pois não é só uma questão de inovação e sim de democracia.

Na seção seguinte amplifico a discussão acerca da plataformização da sociedade, o arquivamento constante de dados e os efeitos dessa realidade na vida social. Abordo, inclusive,

o conceito de redes sociais e as relações desses ambientes virtuais com as nossas práticas. Apresento também a diversidade de redes sociais de escrita que surgiram nos últimos anos e as suas diferentes maneiras de difusão e produção de textos que geraram um gama imbricada de comunidades virtuais de leitores e escritores.

2.2 Redes sociais e a escrita

Para compreender o papel das redes sociais na educação e no desenvolvimento das habilidades de escrita, é preciso antes discernir o decurso histórico que a Internet trilhou para que nos encontrássemos conectados de maneira ubíqua no ciberespaço. Inclusive, o conceito de redes sociais surgiu muito antes da convergência de mídias, das culturas digitais ou mesmo dos primeiros passos da Internet.

A ideia das redes sociais surge por meio de um estudo etnográfico, desenvolvido pelo antropólogo A. Barnes (1954). Em sua pesquisa, ele buscou estudar e descrever a extensão e a não finitude das relações sociais, utilizando como locus uma ilha norueguesa. Por meio dos seus estudos, ele desenvolveu a hipótese de que os habitantes do local estavam interligados uns aos outros por cadeias de interconhecimentos que transcendiam os limites geográficos e sociais do estudo de campo.

Recuero (2009) estudiosa da sociologia clássica, amplifica um conceito de Wasserman & Faust (1994), Degenne & Forse (1999) ao dizer que as redes sociais se definem em dois aspectos: atores (pessoas ou grupos) e suas conexões (interações e laços sociais). Para ela, uma rede trata-se de uma metáfora que visa acompanhar as conexões de um grupo social por meio das conexões criadas entre os atores e essa abordagem busca entender essa estrutura social, sem desvincular os atores das suas conexões.

Para além do entendimento das redes sociais como um fenômeno que acontece naturalmente fora do ambiente virtual, entendo que com o crescimento das tecnologias de comunicação e informação, a Internet se tornou o grande palco de extensão das nossas conexões, abrigando plataformas e multiplataformas, tornando-se um gigante acervo de dados e informações e ampliando atividades cooperativas e interativas que já existiam fora da Internet.

No entanto, essas redes sociais não estão inseridas em ambientes virtuais neutros. Atualmente, ao nos conectarmos com as nossas mídias sociais, não estamos lidando com um simples objeto técnico. Computadores, *smartphones*, *smartwatches* ou qualquer outro aparelho

que acesse a Internet, conseguem ler e interpretar os dados que disponibilizamos, tornando-se, portanto, uma tecnologia de inteligência.

O caminho para que esses aparelhos se comportassem dessa forma é repleto de etapas e deriva desde os primeiros trilhares da *World Wide Web* – WWW. Tudo começou com a web 1.0 conhecida como a fase em que os sistemas eram apegados às instrumentações. Neste período, os indivíduos não se envolviam com as informações e apenas as recebiam de maneira estática. É apenas nos anos 2000 que surge a web 2.0, uma era marcada pelo início de plataformas que prezavam pela coletividade e pela interação. É durante ela que surgem os fóruns e as redes sociais como conhecemos, de modo que é possibilitado aos indivíduos que expressem suas opiniões por meio de comentários ou compartilhamentos.

Em 2010, no entanto, surge a web 3.0 (PARISER, 2011; SANTAELLA 2020), também chamada web semântica, a fase dos motores de buscas. Por meio de inteligências artificiais, a Internet conseguiu premeditar os perfis dos seus participantes e passou a personalizar suas pesquisas, de modo que os indivíduos recebem e compartilham informações que foram calculadamente entregues de acordo com as suas preferências já cadastradas em algum momento. Temos, como exemplo, quando buscamos por algo no Google e, antes que terminemos de digitar, a plataforma nos entrega um conglomerado de possíveis pesquisas que também podem ser do nosso interesse. Esta é a era da personalização e Domingos (2017, p. 1) complementa:

Talvez você não saiba, mas o *machine learning* está em todos os locais ao seu redor. Quando digitamos uma consulta em um mecanismo de busca, é dessa forma que o mecanismo define os resultados que deve exibir (e também os anúncios). Quando lemos e-mails, não vemos grande parte do spam, porque o *machine learning* desconsidera essas mensagens. Quando acessamos a Amazon.com para comprar um livro ou a Netflix para assistir a um vídeo, um sistema de *machine learning* recomenda outros que possam nos interessar. O Facebook usa o *machine learning* para decidir quais atualizações exibirá, e o Twitter faz o mesmo com os tuítes. Sempre que você usar um computador, provavelmente o *machine learning* estará envolvido em algum momento.

Conviver e se adaptar a essas questões já é uma realidade para muitos de nós. Alguns conseguem notar essas nuances e outros apenas seguem consumindo e reproduzindo as informações que são apresentadas pelas mídias virtuais e sociais. A educação é um dos muitos âmbitos que perpassam essa miríade de ciberespaços, algoritmos, inteligências artificiais e tantas outras discussões que se iniciam e se reinventam por conta das tecnologias de informação e comunicação.

Em uma era em que *fake news* são propiciadas por ambientes de alta polarização, descentralização de informações e ceticismo generalizado (SANTAELLA, 2018), é necessário que se discutam maneiras de propiciar, dentro dos ambientes estudantis, um movimento que proponha utilizar as culturas digitais de maneira consciente e crítica. Para isso ocorrer no âmbito de ensino e aprendizagem da língua inglesa, é preciso entender como os textos eletrônicos se dispõem nas redes e compreender como essas práticas se dão dentro e fora da escola, desvendando as novas formas de ler, interpretar e aprender de que os nossos alunos passaram a se apropriar.

As redes sociais e suas multiplataformas se apresentam como uma oportunidade de entender esses novos textos e utilizá-los a favor da educação, uma vez que eles já estão sendo meio de aprendizagem para os alunos fora da escola. Na subseção 2.2.1 pretendo apresentar o que são e quais são os papéis das plataformas e multiplataformas da contemporaneidade, para em seguida, buscar agregar a esta discussão as redes sociais de escrita e suas possibilidades na subseção 2.2.2. Por fim, finalizo dispondo o contexto do *Wattpad* como uma plataforma de autopublicação de histórias na subseção 2.2.3.

2.2.1 Plataformas e multiplataformas da contemporaneidade

Dez anos após o surgimento da web 2.0, em meados dos anos 2010, as *Big Five* – *Alphabet-Google*, *Amazon*, *Apple*, *Meta (Facebook)* e *Microsoft*, estabeleceram-se como serviços infraestruturais e passaram a centralizar-se nas nossas rotinas e atividades cotidianas. As plataformas digitais e as mídias sociais se espalharam nos nossos meios em todos os setores da sociedade, sendo possível imaginar uma plataforma para cada nicho. Na saúde, temos o Conecte SUS, na educação, o Coursera ou Academia.edu, no transporte o Uber ou 99. Utilizamos aplicativos e plataformas mediados pela *Google* constantemente, o que leva Dijck, Poel e Wall (2018) a proporem a adoção do conceito “Sociedade da Plataforma”.

Para os autores, as plataformas on-line são arquiteturas delineadas para organizar e materializar a interatividade entre usuários, entidades corporativas e órgãos públicos. Para o pleno funcionamento dessas multiplataformas, elas são constantemente alimentadas com dados e automatizadas por meio de algoritmos e interfaces, regidas por acordos de usuários. É o caso de quando criamos um perfil nessas interfaces e elas solicitam permissão para saber nossa localização e ter acessos a nossos dados.

Dentre as muitas especificidades dos processos de datificação, é fundamental entendermos a centralidade dos metadados, ou seja, dos dados que informam detalhes sobre outros dados para os descrever e interpretar. No caso das plataformas *online*, cada ação – um comentário, por exemplo – é, potencialmente, armazenada junto com metadados como os identificadores (ou IDs) dos perfis envolvidos, o horário e a localidade em que a ação se deu, que *softwares* e *hardwares* mediarão aquela ação etc. É pelo cruzamento e pela interpretação dos metadados que se efetiva a identificação de potenciais públicos calculados para fins comerciais (direcionamento de anúncios) ou políticos (identificação de potenciais suspeitos de um crime, por exemplo) (D'ANDRÉA, 2020).

A utilização dos nossos dados, como é mencionado na citação acima, não é realizada de maneira neutra e homogênea, embora sejamos levados a pensar que sim. Por mais que estejamos inseridos em práticas que nos tornam muito mais coletivos e participativos, isso não nos torna menos passíveis das influências do mercado neoliberal. Gillespie (2010) inclusive discute como o termo “plataforma” estava sendo usado como estratégia pela *Google* e pelo *Youtube* para se autopromoverem como simples intermediários e artefatos neutros. A semântica da palavra “plataforma” remete a plataformas de trem ou de metrô, ambientes estruturais em que as pessoas apenas atravessam e utilizam para se locomover. Gillespie (2010) desconstrói esse discurso e propõe uma percepção crítica do emaranhado de interesses comerciais e políticos dos líderes dessas plataformas.

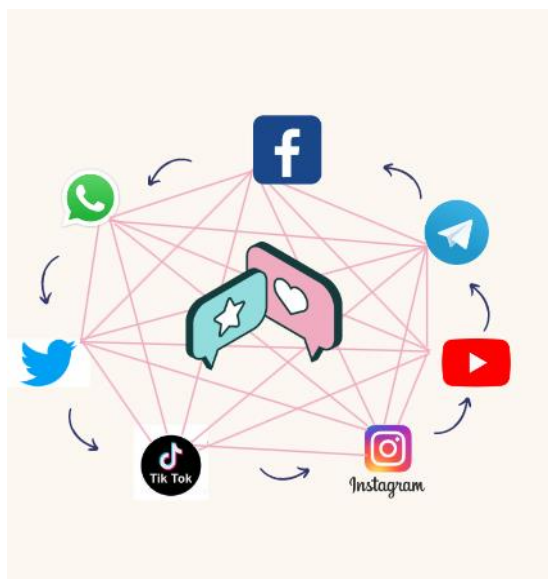
Em uma era platformizada, as dimensões computacionais e suas conexões influíram para que surgisse uma dependência social e comercial do uso dessas dinâmicas. Uma vez, conversando com uma jovem amiga maquiadora, ela mencionou que, antes de se conectar com as redes e as plataformas on-line, seu trabalho não era tão popular e viral. Após se estabelecer na Internet e passar a divulgar suas produções por meio de imagens e vídeos, seu trabalho se expandiu a ponto de se tornar sua renda monetária principal. Ela ainda finalizou dizendo “se a gente não está nas plataformas, a gente não existe”. D'Andréa (2020) explicita que essa é uma realidade não só de pequenos empreendedores ou perfis sociais, mas de grande parte dos setores de produção cultural como músicas, filmes, games, turismo etc. Esses nichos são exemplos de categorias cujos funcionamentos foram modificados pelas lógicas de plataformas como *Spotify*, *Amazon Prime*, *Netflix*, *Twitch*, *Airbnb*.

Contudo, nem só de profecias apocalípticas e negativismos vive a “Sociedade da Plataforma”. De fato, estamos muito mais propensos e dependentes das redes e dos filtros personalizados que as multiplataformas contemporâneas criaram e estabeleceram na World

Wide Web (WWW). No entanto, Santaella (2018) nos adverte que é necessário considerar os resultados mais relativizadores de algumas pesquisas que revelam como consumidores têm utilizado os filtros para amplificar suas preferências por músicas, livros, filmes e artes multimidiáticas no geral.

Conviver com as multiplataformas é também se entrelaçar e criar relações por meio delas. Utilizo como exemplo as comunidades de leitores existentes nas plataformas on-line, e destaco o fato deles se conectarem com outros usuários que também possuem interesses em comum. Eles poderiam utilizar só uma plataforma, mas suas preferências influenciam o arquivamento de dados e propiciam que os algoritmos os insiram em filtros relacionados a literatura, de modo que um leitor adolescente, raramente, vai fazer uso de uma única plataforma para expressar suas preferências literárias.

Figura 1 – Convergência de plataformas



Fonte: Elaborado pela autora.

A convergência de plataformas, no caso das comunidades virtuais de leitores, conecta-se com o conceito de convergência de mídias de Jenkins (2009) e a perspectiva do uso de novas mídias de Ito *et al* (2008). Para Ito *et al*, o termo “novas mídias” serve para nomear as mídias digitais que convergem com mídias mais tradicionais como livros, televisão e rádio. Elas são utilizadas principalmente pelo público mais jovem e por meio das plataformas voltadas para comunicação social. Complemento esse conceito com a perspectiva de Jenkins (2009) acerca da cultura de convergência, pois, para ele, a convergência não acontece por conta dos aparelhos

digitais, por mais sofisticados que sejam, e sim dentro dos cérebros dos usuários e suas interações sociais com outras pessoas.

No âmbito da educação, compreendo que as multiplataformas, assim como fazem parte das minhas vivências, também fazem parte das vivências dos discentes. Por isso, é possível que encontremos realidades parecidas como as dos jovens adolescentes das comunidades de leitores, que utilizam dos filtros e das multiplataformas para agregar as suas preferências e redes de aprendizado, como também é possível encontrar discentes que nem estão atentos a essas realidades, por falta de instrução ou mesmo de acesso às mídias e plataformas on-line. É possível encontrar discentes que estão imersos nas convergências de mídias ou não, tudo depende das condições socioeconômicas encontradas nas realidades dos alunos.

Santaella (2018) ainda adverte sobre como o *Google* permite que os usuários silenciem os dispositivos de personificação, excluindo históricos de busca e acionando o atributo que impede a plataforma de se lembrar das *tags* de busca e dos *links* visitados. A consciência da influência das tecnologias digitais, mídias e multiplataformas sobre a sociedade é um tema que precisa ser difundido e divulgado nas salas de aulas, pois dessa forma, compartilhando informações com nossos discentes, estaremos propiciando ambientes de formação de cidadãos digitais que saberão no futuro analisar a “Sociedade das plataformas” com um olhar crítico.

2.2.2 As redes sociais de escrita

Visto que existem plataformas e multiplataformas na Internet referentes a diversos nichos de temáticas, as redes sociais de escrita são de apenas um singelo tópico no emaranhado de cadeias existentes no ciberespaço. Assim como as outras redes sociais, elas se caracterizam por conectar pessoas com interesses em comum e afinidades. Em minha perspectiva, existem dois tipos de redes sociais de escrita que se destacam atualmente, são elas: as plataformas de autopublicação e os *websites* de publicação de *fanfictions*.

De acordo com Kirchorf e Miyazaki (2020), com as mudanças no comércio geradas pela revolução recente na economia no mundo digitalizado, surge uma popularização de um fenômeno denominado *desintermediação*, um apagamento completo ou parcial de intermediários nas atividades de compra e venda de determinado produto, modalidade que tem conferido aos usuários da Internet o sentimento de “autoatendimento”. No caso do mercado literário, a *desintermediação* tem se dado por conta de autores iniciantes que decidem publicar,

comercializar e distribuir suas obras sem a intromissão de agentes comerciais tradicionais como editoras e livrarias.

Dessa forma, os autores têm se utilizado das plataformas digitais para se autopromoverem e desenvolverem suas próprias carreiras artísticas sem a intermediação. Por conta da vasta opção de plataformas de autopublicação, a escolha da rede social mais eficaz irá depender do objetivo estabelecido pelo autor iniciante.

Caso a intenção seja de se inserir imediatamente no mercado literário, emergem opções com caráter mais profissional como o projeto *Kindle Direct Publishing* (KDP) criado pela Amazon, a *Kobo Writing Life* (KWL) ligada à *Rakuten Kobo* e o Clube dos Autores (KIRCHORF; MIYAZAKI, 2020). Essas interfaces permitem a criação de perfis de autores iniciantes, mas cobram um certo valor monetário para o cadastramento de obras. No entanto, caso o autor iniciante esteja em busca de criar uma comunidade de leitores e disponibilizar seus trabalhos literários virtualmente sem um retorno financeiro imediato, redes sociais como *Archive of Our Own* (Ao3), *Wattpad* e *Sweek* são ideais para publicação de romances, contos e novelas, pois possuem editores de texto dentro de suas plataformas e permitem que os autores interajam com os leitores a cada capítulo postado. Caso o escritor esteja produzindo textos multimodais como mangás, *manhwas*, *manhuas* ou *webtoons*¹⁶, plataformas como *Line Webtoon*, *Lezhin Comics* e *Manga Plus* são muito populares e ideais, pois possibilitam os comentários dos leitores ao fim de cada capítulo, habilitam páginas biográficas para os autores e permitem que os autores tenham ganhos financeiros, ao mesmo tempo que disponibilizam alguns capítulos gratuitos.

Para além das plataformas consideradas mais profissionais e voltadas para autopublicação de autores iniciantes, existe também uma vasta quantidade de redes sociais voltadas para os escritores de *fanfictions*. Para Alves (2018), o termo *fanfiction* é resultado da fusão das palavras em inglês *fan* e *fiction*, definindo, portanto, uma narrativa criada por fãs que não se sentiram satisfeitos e completos com o universo ficcional ou real de seu ídolo, decidindo por modificar e complementar essas lacunas com escrita, criatividade e coletividade, ou seja, trata-se de textos que possuem contextos específicos, criados de fãs para fãs.

¹⁶ Neste caso, os três primeiros gêneros mencionados referem-se a histórias em quadrinhos. Os termos se diferenciam internacionalmente de acordo com a nacionalidade em que são publicados: mangás são os quadrinhos japoneses, *manhwa* são os coreanos e *manhua* são os chineses. Quanto as *webtoons* diferenciam-se dos outros formatos por ter surgido especificamente para publicação on-line, de forma que não se acompanha os textos e imagens em quadrinhos, mas deslizando a tela para baixo.

Os próprios *fandoms* — comunidades de fãs, se organizaram e criaram *websites* para produzir e difundir os seus trabalhos. De acordo com Alves (2018), possivelmente a plataforma mais antiga voltada para a publicação de *fanfictions* seja o site *fanfiction.net*³ desenvolvido em meados de 1998, arquivando um acervo com mais de um milhão de produções textuais. Os *fandoms* brasileiros, a fim de adaptar essas funcionalidades para o nosso país, criaram suas próprias plataformas digitais, foi o caso do Nyah Fanfiction e do Fanfiction Spirit.

É interessante perceber a influência da língua inglesa nos *fandoms* e nas redes sociais de escrita brasileiras. Embora sejam *websites* criados por indivíduos brasileiros e para leitores brasileiros, os títulos das plataformas são em inglês. Compreendo que este seja o resultado da influência das culturas de países que possuem a língua inglesa como oficial nas comunidades virtuais de modo geral.

2.2.3 Wattpad como plataforma de histórias

A rede social de escrita *Wattpad* surgiu por meio da colaboração de Allen Lau (co-fundador do *Wattpad*) e Ivan Yuen (também co-fundador da plataforma) em 2006, quando ambos buscavam alcançar as seguintes premissas: criar um aplicativo de celular que permitisse a leitura de livros em qualquer lugar e desenvolver um *website* em que os indivíduos pudessem subir e compartilhar conteúdo (SANTOS, 2021). Com o passar do tempo, o que deveria servir como um aplicativo que permitisse a leitura por uma dimensão móvel, tornou-se uma rede social multiplataforma que visa suprir as necessidades de autores iniciantes e leitores que não se incomodam em ler virtualmente.

Atualmente, essa rede social é acessada 23 bilhões de minutos por mês e possui um total de 90 milhões de participantes, dos quais 90% tem entre 13 e 25 anos (WATTPAD, 2022). Na minha perspectiva, o grande diferencial do *Wattpad* é a sua usabilidade descomplicada — semelhante à de outras redes sociais populares como é possível observar na figura 2 — e a capacidade de integrar a leitura, a escrita e as relações entre autor e leitor, abrangendo públicos que variam desde escritores de *fanfiction* até autores de histórias originais.



Fonte: *Print screen* capturado pela autora.

A plataforma possui um funcionamento de autopublicação que permite a postagem gratuita de histórias de qualquer pessoa com conta cadastrada. Para criar uma conta, tudo o que o indivíduo precisa é disponibilizar um e-mail, uma senha e criar um *user name* — uma espécie de pseudônimo específico para se identificar na comunidade da rede social.

Os gêneros textuais disponíveis na rede social variam, uma vez que os indivíduos podem publicar contos, noveletas, novelas, artigos, romances etc. (SANTOS, 2021). Caso o participante escolha escrever uma narrativa, a própria plataforma sugere algumas categorias de ficção, como pode se verificar na figura 3, são elas: aventura, ação, clássico, espiritual, fantasia, ficção adolescente, ficção científica, ficção geral, ficção histórica, humor, mistério, não ficção, paranormal, poesia, romance, suspense, terror, outros gêneros.

Figura 3 – Tela de publicação do *Wattpad*

Detalhes da História

Título
História sem Título

Descrição

Personagens principais

Nome +

Categoria Seleccione uma c

Tags
Adicionar uma tag +

Público Alvo Qual é sua audiência primária?

Idioma Português

Direitos autorais Todos os Direitos Reservados

Você não permite que sua obra seja usada ou adaptada de qualquer maneira sem a sua permissão.

Classificação Maduro NÃO

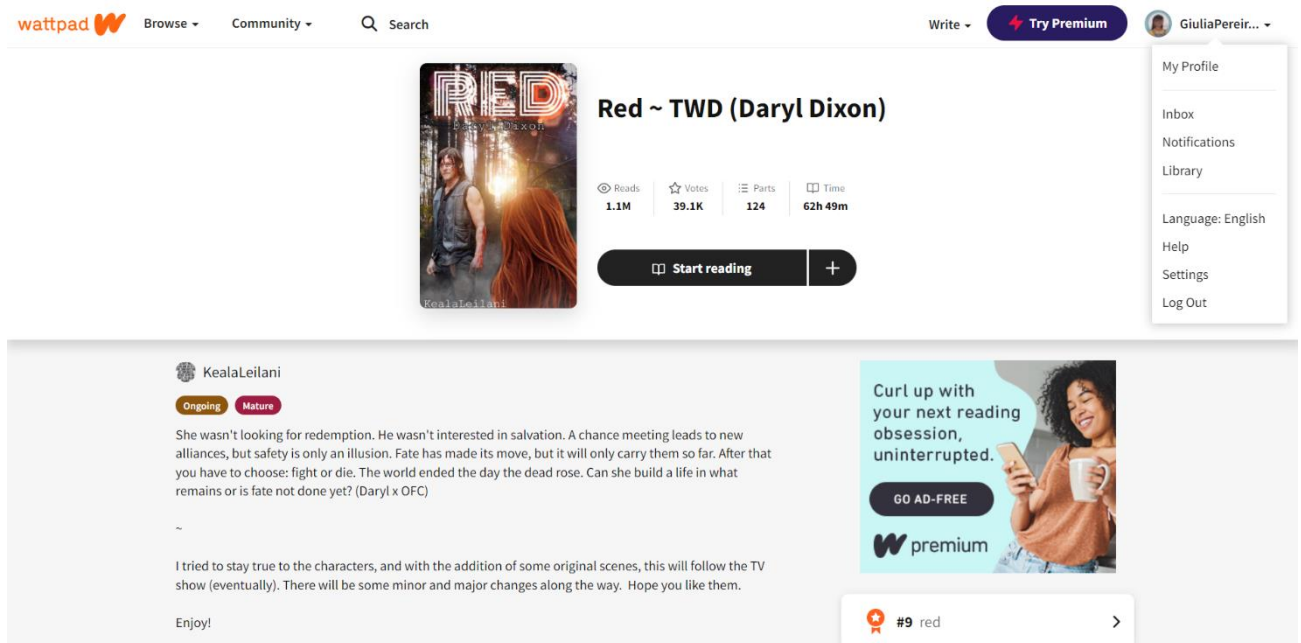
Your story is appropriate for all audiences. The Wattpad community has the ability to rate your story Mature. For more info, please read Wattpad's Content Guidelines: <https://www.wattpad.com/guidelines>

Fonte: Print screen capturado pela autora.

Antes de publicar o primeiro capítulo, no redator de texto pessoal da rede, o autor que decidir autopublicar sua produção textual no *Wattpad* possui ainda a autonomia de escolher título, submeter uma capa, escrever uma sinopse e descrever para a plataforma os nomes das personagens principais de sua narrativa. Além disso, cabe ao escritor informar também a classificação indicativa da obra bem como o idioma em que a história será escrita e o público-alvo do enredo.

Na etapa em que se visualiza a palavra *tags*, o autor deve escolher palavras-chave que descrevam a narrativa que vai ser submetida na plataforma, a fim de facilitar a classificação da sua produção textual nos *rankings* de classificação promovidos pelos algoritmos da rede social. Após publicada, quanto mais curtidas, comentários e visualizações a obra tiver, mais fácil ela será entregue pelos algoritmos de inteligência artificial do *Wattpad* e mais popular na rede social a produção se tornará.

Figura 4 – Página de publicação de uma fanfic



Fonte: *Print screen* capturado pela autora.

Para além do carácter de autopublicação, o *Wattpad* permite que os usuários possam interagir enquanto leem as obras postadas, utilizando-se dos comentários para expor suas opiniões e responder outros participantes da rede também. Diferentemente das outras redes sociais de escrita, o *Wattpad* foi a única plataforma na qual encontrei a possibilidade de comentar em cada um dos parágrafos da produção textual, de forma que posso comentar mais de uma vez ao longo do texto, deixando minhas percepções e observações.

Quanto ao armazenamento e salvamento das produções, o usuário pode utilizar da ferramenta “biblioteca” ou “library” como está disposta na figura 4. Lá é possível guardar as obras que chamaram sua atenção bem como baixá-las para que seja possível lê-las de maneira remota e sem Internet. Todas as vezes que uma obra guardada na “biblioteca” é atualizada, uma notificação é enviada para o usuário que decidiu salvá-la, assim ele pode acompanhar o andamento da obra, caso ainda não esteja completa.

Essas notificações não se limitam a esse funcionamento, elas contemplam concomitantemente os autores e os leitores. A plataforma notifica os usuários sempre que comentários são respondidos, que mensagens são compartilhadas em canais de mensagens intituladas de anúncios, que mensagens privadas foram recebidas na caixa de entrada, que os capítulos das produções recebem votos ou que as obras são adicionadas em listas de leitura.

Essas potencialidades do *Wattpad* são as responsáveis por caracterizá-lo como uma rede social que engaja leitores e autores em uma comunidade atual e contemporânea.

2.3 Leitura e escrita no ensino de língua inglesa

“Existem, atualmente, mais textos na Internet, muitos dos quais são multimodais, do que em todas as bibliotecas do mundo juntas.” (THORNE, 2013, p. 7, tradução minha).

Por muito tempo, os textos foram entendidos por meio de uma única possibilidade: a tipografia. Talvez por uma visão elitista e formal do aprendizado linguístico, fomos influenciados a crer que apenas o texto “escrito” deveria ser considerado. No entanto, imagens e gestos fazem parte da cultura da humanidade há muito mais tempo que a tipografia (KRESS, 1993). Para além do senso comum, nós sempre percebemos o mundo ao nosso redor de maneira multimodal (visual, auditiva, espacial, gestual e multimodal). Todavia, foi por meio das tecnologias de comunicação e informação, mídias sociais e culturas digitais que passamos a observar as diversas formas de se ler e escrever. Quando Thorne (2013) compara a Internet com as bibliotecas, percebo que a escrita transcendeu seus antigos modelos tradicionais e apresenta-se para a sociedade de formas diversas e em grande quantidade.

Mais do que nunca, a multimodalidade se apresenta com um papel importante para a educação (ZACCHI, 2016), visto que a Internet nos impulsiona a ler e interpretar textos multimodais. Ao adentrar o ciberespaço em pleno século XXI, não nos atemos apenas à condição “escrita” de um texto, mas utilizamos todos os modos disponíveis para interpretamos seus significados. É o caso de quando ligamos a tela inicial dos nossos *smartphones* e sabemos qual ícone clicar para adentrar a rede social que desejamos ou quando acessamos as plataformas digitais pelos nossos computadores e podemos interpretar — apenas pela disposição das cores, dos textos, dos sons e das imagens, em qual site estamos navegando.

As formas de se usar as habilidades de leitura e escrita foram amplificadas pelo ciberespaço e para além desse fato, é preciso levar em consideração como novas formas de ler e escrever surgem todos os dias por meio dos dispositivos de produção escrita online (FITZGERALD; GRAHAM; MACARTHUR, 2016). Na subseção seguinte, discorro sobre a leitura e a escrita em língua inglesa nas culturas digitais, levantando os questionamentos de como ensinar o inglês como uma língua adicional para um público jovem em uma era de redes digitais. A seguir, tratarei da interatividade, o *Wattpad* e os grupos de troca de leitura, refletindo

a possibilidade de ensino dessas habilidade de língua por meio dos aspectos de uma comunidade virtual já estabelecida.

2.3.1 Leitura e escrita em língua inglesa nas culturas digitais

As novas situações e culturas digitais propostas pelas tecnologias de informação e comunicação no meio educacional exigem formas de ensino que possibilitem aprendizados individuais e coletivos de maneira cooperativa, ou seja, mais do que nunca, em uma sociedade que se diz virtualizada, mostra-se necessária a implementação de práticas que integrem de maneira efetiva as tecnologias de informação e comunicação nas escolas (LUCENA; OLIVEIRA, 2014). Visto que as relações com os textos digitais se tornam cada vez mais imersivas e frequentes, principalmente entre os alunos, torna-se imprescindível reflexões acerca dessa nova realidade.

Desde que Freire (1999) passou a ser referência quanto ao termo “letramento” para abarcar um novo olhar sobre a alfabetização, em que levasse em conta as classes sociais mais desfavorecidas, não se observou mais esse conceito separadamente da vida em sociedade. Diversos estudos seguiram tentando compreender como unir as práticas de ensino com as práticas sociais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014; THORNE, 2013) e começaram a tentar mensurar e entender os efeitos dos dilemas das mídias sociais na educação. Em 1996, o clássico manifesto *Multiliteracies* organizado pelo *New London Group* já previa os diversos letramentos contribuintes para as habilidades de leitura e escrita, considerando várias mídias e plataformas digitais.

A escolha do termo multiletramentos estava ligada à multiplicidade de oferta de canais e mídias para o estabelecimento de processos comunicativos, além da diversidade linguística e cultural cada vez mais aparente na época. Na Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo *New London Group*, os processos comunicativos são entendidos como meios para a construção de sentidos. Além disso, a noção de texto passa por uma base multimodal, em que imagens, áudios, vídeos, gestos, comportamentos e discursos são entendidos como tipos diferentes de textos (SANTOS, 2021).

Com a expansão das mídias e as mudanças vigentes que as tecnologias digitais causaram nas muitas camadas sociais, novas formas de leitura e interpretação surgiram, principalmente porque novos formatos de textos multimodais começaram a ser considerados. Um post no *Instagram*, um vídeo no *Tik Tok* ou mesmo um comentário em um artigo publicado na Internet

são textos. As mensagens e informações são compartilhadas rapidamente, são cada vez mais imagéticas e cada vez mais curtas, estimulando-nos a elucidar as nossas opiniões de maneira mais acelerada. Da mesma forma, novos gêneros textuais surgem todos os dias, tentando abarcar essas práticas que se constroem e reconstróem.

A Internet tornou-se um espaço repleto de oportunidades para criação de sentidos e de conteúdo; portanto, a construção de um texto não é mais solitária ou individual, mas coletiva, de maneira que as interpretações que são geradas durante uma leitura não precisam mais ser escondidas ou guardadas, mas podem contribuir com a elaboração do produto final.

Para Jacobs (2002, p. 61), existem estratégias que facilitam a leitura e a escrita como uma atividade de aprendizado e não tendo a habilidade em si como um fim. Para a leitura, os três estágios seriam: a pré-leitura, a leitura guiada e a pós-leitura; já para a escrita a autora recomenda: a busca por detalhes relevantes da própria experiência do discente, a execução de afirmações sobre o texto e um teste sobre a validação dessas afirmações.

Essas estratégias são comuns em aulas de língua inglesa e recebidas algumas vezes como uma atividade complicada e desinteressante. No entanto, os discentes as realizam com facilidade e rapidez quando são postas em práticas interativas das redes sociais fora da realidade da escola, muitas das quais são dos seus interesses e envolvem seus contextos de afinidade. Levando em consideração que os textos podem ser em formato multimodal, não são raras as vezes que os discentes da educação básica leem e produzem textos e os compartilham em diversos formatos como: memes, *posts* do *Instagram*, *tweets*, comentários no *Tik Tok*, etc. As práticas para recepção e produção de conteúdo entre os jovens são as mais diversas e podem se manifestar de maneiras diferentes, como dissertam Ito *et al* (2008, p. 14, tradução minha):

Além dos jogos, que são difundidos na cultura jovem, as tecnologias para armazenar, compartilhar, ouvir música e assistir, fazer e carregar vídeos são agora onipresentes entre os jovens. Os adolescentes frequentemente exibem seus gostos e preferências musicais em perfis do MySpace e em outros locais online, postando informações e imagens relacionadas a artistas favoritos, clipes e links para músicas e vídeos, e letras de músicas. Os jovens assistem a episódios de shows e vídeos curtos no YouTube quando estão sentados com seus amigos em casa, na casa de seus amigos, em dormitórios e até mesmo em centros pós-escolares. A capacidade de baixar vídeos e navegar em sites como o YouTube significa que os jovens podem ver a mídia em horários e locais convenientes e sociais, desde que tenham acesso à Internet de alta velocidade. Estas práticas se tornaram parte e parcela da sociabilidade na cultura jovem e, por sua vez, centrais para a formação da identidade entre os jovens.

Como Ito *et al* (2008) mencionam, é difícil dissociar a cultura dos adolescentes das tecnologias digitais, pois elas se tornaram muito próximas de suas realidades. Mesmo aqueles que não possuem acesso a esses ciberespaços são impactados pelas movimentações causadas pela Internet, pois a comunicação, nesse sentido, torna-se uma prática social que influencia na formação de caráter e identidade dos jovens.

No *Tik Tok*, por exemplo, existe a possibilidade de gravar um vídeo utilizando-se do áudio de outro vídeo da mesma plataforma. Com isso, o número de usuários brasileiros que usam a técnica de sincronia labial para combinar os movimentos dos lábios com áudios e músicas em inglês é muito abrangente. Para conseguir exercer tal habilidade, os participantes precisam entender o contexto dos vídeos virais que os levam a participar dessas determinadas *trends*, bem como precisam utilizar da criatividade para reinterpretar e recriar esse gênero para tornarem sua produção tão popular como a que eles usaram como exemplo.

Assim como no exemplo acima, bem como em tantos outros gêneros textuais que emergem nas redes sociais e suas interfaces, a língua inglesa tem se mostrado cada vez mais presente na realidade dos usuários do ciberespaço que estão inseridos nesses contextos. Muito se discute sobre o inglês como língua franca por conta da globalização (MONTE MÓR, 2012) e da necessidade do seu ensino para o mercado de trabalho, mas percebo que a língua inglesa está cada vez mais inserida nos contextos sociais dos usuários brasileiros da Internet.

Observo o ensino do inglês como língua adicional¹⁷, nesse sentido, para além da perspectiva mercadológica e neoliberal. Para Leffa e Irala (2014), o ensino da língua adicional de primeira instância pode parecer para o discente que se trata do aprendizado de um complexo de novas letras e palavras, até se dar conta que está adquirindo uma prática social que transcende o léxico e a sintaxe, proporcionando uma nova dimensão que permite novas conexões e novos conhecimentos, ampliando seu raio de ação no mundo.

Concordo com os autores quando eles mencionam que aprender uma língua adicional, neste caso a língua inglesa, não se trata apenas de fazer viagens para o exterior ou de conversar com falantes de língua inglesa por meio do mercado de trabalho, trata-se de utilizar o inglês em

¹⁷ Ao utilizar o termo “adicional”, compactuo com os ideais de Leffa e Irala (2014, p. 32) quando eles versam sobre o assunto na seguinte citação: “O uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo ‘para fins específicos’, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de ‘língua adicional’”.

práticas sociais que estão ao redor deles nas culturas digitais. Impossibilitar o ensino de língua inglesa é também impedir que os discentes exerçam seus papéis como cidadãos virtuais e contemporâneos.

Para além dessas questões, acredito que seja válido mencionar que esses letramentos digitais são muito diversos e demandam habilidades técnicas distintas. Por mais que, por alguns momentos, subentendamos que nossos discentes possuem um conhecimento abrangente sobre todas as formas de se comunicar e criar conteúdo na Internet, na verdade seria quase impossível ser letrado digitalmente em todas essas práticas sociais e digitais existentes, pois surgem novos dispositivos, novas habilidades e novas possibilidades todos os dias.

Surgem novas tendências nas redes sociais diariamente, bem como diferentes comunidades virtuais com novos vocabulários e gírias específicas. Para nossos alunos conhecerem e interagirem com novas práticas na Internet, eles precisam se envolver com elas por meio das relações sociais (amigos, familiares, contexto social) ou por meio de *Interest-driven*. Por isso, acredito que não seja possível analisar os letramentos digitais por uma ótica heterogênea e muito menos interpretar que os discentes, por estarem inseridos na cibercultura e terem nascido em uma era digital diferente das gerações passadas, são passíveis de estar a par de todas as novidades digitais que surgirem.

Embora a perspectiva de nativo digital (PRENSKY, 2001) seja muito difundida — um conceito que caracteriza a população nascida depois dos anos 80 como mais apta e hábil para se relacionar com as tecnologias digitais — acredito que estamos diante de contextos mais complexos do que a simples assimilação de que toda uma geração tem facilidade em utilizar o ciberespaço. Sim, estamos inseridos em um novo *ethos* no qual a cibercultura é encontrada em qualquer lugar e até mesmo fora do ambiente virtual, mas acredito que seja perigoso generalizar e incluir todos os jovens em uma bolha. Como faríamos para considerar os adolescentes que não tem acesso à Internet? Ou os discentes que possuem dificuldade em manusear os dispositivos digitais? Como explicar os indivíduos nascidos antes dos anos 1980 que são considerados mais letrados digitais que as gerações posteriores?

Tratar das habilidades de leitura e escrita nas culturas digitais também é sobre considerar constantemente os contextos dos nossos alunos. Descobrir quais letramentos digitais eles conhecem e agregar novas práticas sociais para suas realidades, sem desmerecer as formas de produção de texto que eles já são aptos e possibilitando novas oportunidades de leitura virtual.

2.3.2 A Interatividade, *Wattpad* e grupos de troca de leitura: estabelecendo relações

A Internet possui um caráter expansivo, diferentemente dos instrumentos de leitura físicos, não limitam o leitor ou mesmo o autor de um texto, a relação entre ambos agora pode ser instantânea e mais próxima. Rojo (2011) discerne que essa particularidade permitida pela Internet revoluciona os protocolos de leitura e escrita, visto que ambos os processos passam a se elaborar simultaneamente, situação que não é possível na produção de livros físicos e manuscritos, pois existe uma separação entre aqueles que produzem o texto (autor, copistas, editor, gráfico) e aqueles que o consomem (leitores). A Internet por ser um espaço hipertextual, propõe um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos colaborativos.

A interatividade é o que transforma esse espaço em uma estrutura interativa e cocriadora; os indivíduos conquistam autonomia para consumir e gerar conteúdo significativo para outras pessoas. Por meio da cultura participativa e dos diversos letramentos digitais disponíveis na Internet, os papéis são distribuídos nas comunidades virtuais de maneira que todos possuem uma função social que importa e movimenta um funcionamento de criação. Essa participação coletiva utiliza-se de conhecimentos prévios e gera aprendizados nos envolvidos, porque esses debates e compartilhamentos são relevantes para os usuários.

Para Nascimento (2014, p. 55), o uso mecânico dos instrumentos digitais de estudo de idioma, não são o único parâmetro para o ensino de língua inglesa pela perspectiva dos letramentos digitais e incluem análise das informações dispostas, ou seja, os estudos dos letramentos digitais não se limitam a ensinar como utilizar os mecanismos de tecnologias de comunicação e informação, mas visam esclarecer maneiras de se utilizar das mídias com discernimento e perspicácia, aproveitando todas as viabilidades de aprendizagem que elas possibilitam de forma crítica.

No caso das comunidades de fãs, não são raros os casos em que os participantes, por meio de suas produções, recriam significados e amplificam pontos de vistas marginalizados pela sociedade. Ito (2010) utiliza como exemplo as meninas do *fandom* de *Star Trek*, que reescreviam a narrativa dos filmes com interpretações feministas, uma vez que elas não se sentiam representadas e sentiam a necessidade de preencher lacunas e fragmentações que o enredo havia causado nas personagens femininas.

Acredito que um dos maiores papéis da educação é incentivar a população mais jovem a ter uma visão ampliada das questões sociais, de modo que eles possam analisar o emaranhado de informações que recebem por meio das mídias sociais e consigam interpretar e até ressignificar esses conteúdos. O *Wattpad* é uma rede social de leitura e escrita que por meio de

sua plataforma virtual e do seu aplicativo de autopublicação, acaba se tornando uma possível interface para os docentes de língua de inglesa que se interessam na aplicação de atividades práticas na perspectiva dos letramentos digitais.

Por mais que o principal objetivo do *Wattpad* seja o de facilitar o desempenho literário do leitor, permitindo que ele possa carregar suas leituras para qualquer lugar, fisicamente e virtualmente, a plataforma se expande e alcança outras funcionalidades. Os participantes podem trocar mensagens uns com os outros, compartilhar suas leituras e comentar ativamente nos textos publicados, parágrafo por parágrafo, criando conexões não só com o que está escrito, mas também com o autor.

O *Wattpad* é, portanto, uma plataforma social que propicia aquilo que Silva (2021) denomina de interatividade. Esse termo ganhou força na década de 1970, em um contexto que criticava as mídias unidirecionais, e se consolidou nos anos 1990 com a popularização da Internet e das comunicações entre os internautas por meio dos computadores. A interatividade é primeiramente um conceito da comunicação e não da informática; no entanto, as tecnologias digitais acabam por potencializá-la, pois diferentemente das mídias de massa, possuem um caráter “conversacional” e possibilitam uma experiência de co-criação (SILVA, 1998).

A característica interativa do *Wattpad* e as comunidades de leitura e escrita geradas por conta dessa interface, se encaixam nos aspectos que Silva (2001, p. 7) elenca como essenciais da interatividade: a participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e potencialidade-permutabilidade¹⁸.

A plataforma do *Wattpad*, bem como seu aplicativo utilizam-se de algoritmos para apresentar as obras que possuem mais visualizações e que são compatíveis com os perfis dos usuários. Para burlar as bolhas de filtros, os participantes dessa rede social de escrita criam grupos de troca de leitura em redes sociais de trocas de mensagens, de forma que os escritores durante a semana fazem leituras de obras de outros escritores. Os autores do *Wattpad* muitas vezes adentram esses grupos com metas individualistas, ambicionando apenas impulsionar e divulgar suas próprias obras auto-publicadas na rede social de escrita, no entanto, os *feedbacks*, as trocas e os comentários que são possibilitados permitem que eles se inspirem a continuar escrevendo e lendo.

¹⁸ 1. Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensorio corporal e semântico; 2. Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; 3. Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais. (SILVA, 2001, p. 7).

Grupos de troca de leitura são um exemplo de comunidade virtual que surge por meio de *Interest-driven*, bem como é também uma cultura digital específica que possui uma dinâmica de comunicação digitalmente mediada que pode reunir fundamentos favoráveis à aprendizagem e à docência. Os grupos de troca de leitura, inseridos nesse movimento iniciado pela interatividade permitem, portanto, a liberação e mobilização de autoria, compartilhamento, conectividade e colaboração.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção descreverei os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciando com o discorrer do contexto deste trabalho. As seções seguintes contemplarão os procedimentos de geração de dados, os procedimentos de análise de dados e as questões de ética e credibilidade de pesquisa.

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, cujas informações foram providas por meio de uma intervenção pedagógica (DAMIANI *et al*, 2013), que gerou os dados necessários para análise. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública estadual de ensino básico, tendo como participantes aluno dos 8º e 9º ano do ensino fundamental que participaram de uma oficina de leitura e escrita em língua inglesa. Para a geração de dados, os dispositivos de pesquisa que escolhi foram entrevistas semiestruturadas, gravações de áudio das oficinas, um questionário, um diário de campo, os comentários nas obras publicadas no *Wattpad* e os *feedbacks* trocados entre os alunos.

Para a análise dos dados deste estudo, eu me baseei na pesquisa-docente de Freeman (1998), que percebe o docente em duas posições: aquele que ensina e aquele que investiga. Esses decursos que costumam ser julgados como diferentes, serão vistos nesse trabalho como intrínsecos e essenciais para os procedimentos de geração de dados, pois me identifico como uma docente externa à instituição que ensina (ministra a oficina) e investiga ao mesmo tempo.

3.1 Escolhas metodológicas e contexto da pesquisa

Esta pesquisa segue três critérios de classificação de tipos de pesquisa, pois tomei como base os conceitos instituídos por Gil (2002): natureza dos dados, fontes de informação e procedimentos de geração. Quanto à primeira classificação, caracterizo esta pesquisa como qualitativa, pois o objeto de estudo na investigação “trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo.” (COUTINHO, 2014, p. 29, grifo do autor). Nesse caso, compreender a interatividade na produção textual de um grupo de trocas de leitura, advindo do *Wattpad* realizado por discentes de turmas de 8º e 9º ano de uma escola pública.

Sobre as fontes de informação, compreendo que este trabalho tem cunho bibliográfico, por conta da fundamentação teórica em artigos e livros que discorrem sobre tecnologias, ensino e aprendizagem de língua inglesa, a interatividade e as habilidades de leitura e escrita no meio

digital como práticas sociais. Os procedimentos de geração de dados, também citados por Gil, se caracterizam como uma pesquisa de campo, pois esta é uma pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI *et al*, 2013), na qual fiz uma interrupção na rotina da escola, para montar oficinas de leitura e escrita e por fim, instaurar o grupo de troca de leituras.

As etapas desenvolvidas por essa pesquisa foram realizadas em uma escola estadual localizada em São Cristóvão-SE, na região metropolitana de Aracaju. Essa escola-campo fez parte da minha trajetória durante a minha graduação no período referente ao de estágio, e o fato dessa instituição fazer parte da minha comunidade local foi o motivo que me fez escolher esse espaço para realizar esta pesquisa. A minha intenção é contribuir com o crescimento cultural e educativo da região da qual faço parte.

A escola-campo pertencente à rede estadual do ensino do estado de Sergipe possui cerca de 1397 alunos matriculados no ensino regular no ano de 2022, com turmas que variam desde o ensino fundamental nos anos finais, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). Quanto à estrutura, durante as minhas visitas e por meio do que está disposto no portal da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura — SEDUC¹⁹; pude constatar que a instituição tem uma área de terreno de 11.200 m² e área construída de 1240 m². Também dispõe de 13 salas de aula, uma sala de professores, uma sala para a coordenação, uma para a direção, um laboratório de informática, uma biblioteca, um auditório, um refeitório, um depósito, uma sala de televisão, uma sala de educação física, três banheiros — dois reservados para os alunos e um para o corpo docente da escola, sendo um adaptado para pessoas com deficiência (PCD).

Em relação aos recursos tecnológicos (digitais e analógicos), a escola possui televisão, projetor multimídia, computadores, livros didáticos, livros paradidáticos, dicionários, impressoras, caixa de som, quadro branco, quadro de giz e marcadores para quadro branco. Existe a instalação de Internet e *Wi-fi* na instituição, mas somente a direção, a coordenação e o corpo docente possuem acesso.

Os recursos existentes na escola foram suficientes para a realização do projeto concernente à pesquisa. Quanto à inserção dos grupos de troca de leitura bem como das oficinas de escrita e leitura, foram feitas com o apoio da professora efetiva de língua inglesa. Com o auxílio dela, os laços com os participantes da pesquisa foram criados e mantidos, de maneira que ela participou do projeto, aconselhando, direcionando e auxiliando, pois ela já possuía percepções dos contextos dos alunos.

¹⁹ <https://www.seduc.se.gov.br/> Acesso em 1 de outubro de 2021.

3.1.1 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa, como mencionado anteriormente, é uma pesquisa intervenção, em que a participação dos discentes não foi obrigatória. A faixa etária dos participantes influenciou na escolha das turmas que iriam receber o convite para se envolver com as oficinas de escrita, pois os discentes que estão no início e no meio do período da adolescência são uma população reconhecida como criadora de tendências nas redes sociais (FITZGERALD; GRAHAM; MACARTHUR, 2016). Desse modo, em conjunto com a professora efetiva, os dois últimos anos do ensino fundamental foram escolhidos como possíveis participantes da pesquisa.

À tarde, a escola dispunha de três turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Com o auxílio da coordenação, dos professores e especialmente da professora de inglês, foi possível que eu visitasse todas essas salas para fazer o convite para participar da pesquisa. Cerca de 35 discentes mostraram interesse e disponibilizaram telefone para contato. No entanto, apenas 14 participaram ativamente das aulas das oficinas e 10 permaneceram até o fim das aulas com faltas mínimas na frequência. Os discentes de 8º e 9º anos que participaram da pesquisa realizam a disciplina de língua inglesa à tarde e, para não atrapalhar a rotina comum de estudos, as oficinas foram realizadas no contraturno de suas aulas.

Por fins éticos e para a preservação do anonimato dos envolvidos, decidi por utilizar pseudônimos para os 10 participantes desta pesquisa. Os nomes fictícios escolhidos têm como base identidades da nossa ficção contemporânea, personalidades muito populares entre usuários da cultura pop e da cultura participativa. Selecionei personagens que se relacionassem com as características pessoais dos meus discentes. No quadro 1, a seguir, apresento os pseudônimos dos participantes, idades, turmas e faço uma breve descrição de algumas características que observei durante as aulas.

Quadro 1 – Participantes

Participante			Descrição
Nome	Idade	Turma	
Mary Jane	18 anos	Correção de fluxo – 4ª fase ²⁰	Costumava escrever histórias na língua portuguesa em casa, mas nunca havia publicado nenhuma história. Histórico de ansiedade e dificuldade de aprendizado nas outras disciplinas. Possui uma personalidade muito tímida e não tinha contato com computadores antes do curso.

²⁰ Turma específica sugerida pela SEDUC e organizada pela escola, na qual alunos atrasados dos 8º e 9º anos são colocados em uma mesma sala para que avancem para o 1º ano do ensino médio.

Rogue	16 anos	8º	Já tinha escrito histórias em português em casa, mas nunca havia publicado na Internet. Rogue se encontra dentro do espectro autista com um nível de suporte baixo e não tinha facilidade em se socializar. Não tinha contato com computadores antes das oficinas, mas tinha interesse no universo de Kpop.
T'challa	15 anos	9º	Nunca tinha escrito nenhuma história antes, nem em inglês, nem em português. Se interessou pela pesquisa, porque envolvia ensino de inglês e cultura pop. Tinha contato com computadores antes das oficinas.
John Carter	15 anos	9º	Nunca tinha escrito nenhuma história antes, nem em inglês, nem em português. Personalidade muito extrovertida e carismática. Já tinha contato com computadores antes das oficinas.
Lisa Simpson	15 anos	8º	Já tinha escrito histórias em português e já tinha publicado no <i>Wattpad</i> . Já tinha contato com computadores antes das oficinas e tinha interesse no universo de Kpop.
Princesa Leia	15 anos	8º	Já tinha escrito histórias em português e já tinha publicado no <i>Wattpad</i> . Já tinha contato com computadores antes das oficinas e tinha interesse no universo de Kpop.
Frodo	13 anos	8º	Nunca tinha escrito nenhuma história antes, nem em inglês, nem em português, mas possui muito interesse no universo da série de <i>Teenwolf</i> . Nunca tinha tido contato com computadores antes das oficinas.
Gamora	15 anos	9º	Já tinha escrito histórias em português e já tinha publicado no <i>Wattpad</i> , tanto originais como <i>fanfics</i> . Já tinha contato com computadores antes das oficinas. Tinha interesse no universo de Kpop.
Batman	16 anos	9º	Já tinha escrito histórias em português, mas nunca tinha publicado. Relatou que gostava de jogar bastante antes das oficinas, por isso já tinha facilidade em usar o computador.
Princesa Jujuba	15 anos	9º	Nunca tinha escrito nenhuma história, nem em português, nem em inglês. Também não tinha tido contato com computadores e não tinha um <i>smartphone</i> pessoal. Quis participar das oficinas porque envolviam o ensino de inglês.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na descrição do quadro 1, busco explicitar as relações dos discentes com as práticas virtuais, suas personalidades e experiências técnicas com as tecnologias digitais, pois todos esses aspectos tiveram influência na geração de dados. Na seção seguinte, descrevo os procedimentos de geração de dados desta pesquisa, apresentando os dispositivos de pesquisa que foram utilizados.

3.2 Procedimentos de geração de dados

De acordo com Pereira (2019), a pesquisa de Intervenção Pedagógica possui o objetivo de situar pesquisador e participantes como o centro da pesquisa, levando em consideração seu contexto social, epistemológico e pedagógico, a fim de constatar e resolver um problema. Para isso, dois elementos são essenciais: a elaboração do método de intervenção (projeto de ensino) e de avaliação (projeto de pesquisa), ambos representam dois momentos do estudo: a ação

pedagógica e a sua avaliação. Nesse sentido, os dispositivos de geração de dados precisam recolher e registrar as práticas de intervenção e as mudanças causadas nos envolvidos, a fim de produzir conhecimento e transformação na situação dos participantes.

Conectando ao fato de que as interferências realizadas precisam ser planejadas e introduzidas com base em um determinado referencial teórico, visto que a intenção da pesquisa de Intervenção Pedagógica é comprovar a eficácia desse referencial e agregar contribuições no acervo dos estudos sobre essas práticas de ensino e aprendizagem (DAMIANI *ET AL*, 2013), estabeleci dispositivos de pesquisa que me auxiliassem a planejar, gerar e registrar todo o percurso de geração de dados e posteriormente avaliá-los, baseando-me nos textos e pesquisas que utilizei na fundamentação teórica desta pesquisa.

Nas próximas subseções, descrevo quais os dispositivos de pesquisa utilizados neste estudo — oficinas de escrita, grupos de troca de leitura, comentários, *feedbacks*, questionário, entrevista semiestruturadas, diário de campo — bem como sua relevância para a geração de dados.

3.2.1 Dispositivos de pesquisa

Os dispositivos de geração de dados que selecionei para esta pesquisa a fim de alcançar os meus objetivos de maneira coerente. Têm características que se espelham nas práticas de interatividade presentes nas comunidades literárias virtuais e nas pesquisas empíricas já existentes. Apresento, na figura 5, uma imagem que os relaciona com os conceitos mencionados por Pereira (2019) e Damiani *et al* (2013).

Delimito na figura as duas etapas metodológicas desta pesquisa: a etapa de intervenção e a etapa de análise. Na primeira, as oficinas de escrita caracterizam-se como o projeto de ensino mencionado por Pereira (2019) que utilizarão os dados dos questionários para planejar a ação pedagógica e terão os comentários nas produções textuais e os *feedbacks* como produtos desta intervenção. A etapa de análise caracteriza-se como o projeto de avaliação (PEREIRA, 2019), processo que demanda a descrição de dados para alcançar a análise e suas revelações. Para isso, serão utilizadas as entrevistas semiestruturadas e o diário de campo.

Figura 5 – Dispositivos de geração de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

O método de intervenção, portanto, foi desenvolvido com os alunos como oficinas de escrita, na qual eles tiveram a oportunidade de pôr em prática suas habilidades de leitura e escrita na língua inglesa. Ao longo desses encontros, os discentes produziram seus próprios textos literários e publicaram no *Wattpad*, de modo que trocaram suas leituras com os colegas. Por meio dessas trocas, surgiram os comentários deixados por eles e os *feedbacks* que foram trocados entre si também. Para desenvolvimento da descrição, análise e avaliação dos dados, selecionei o diário de campo, as gravações de áudio das oficinas de escrita e entrevistas semiestruturadas.

3.2.1.1 Comentários e *Feedbacks*

Tanto os comentários como os *feedbacks* são dispositivos de geração de dados essenciais na implementação do grupo de troca de leitura, pois fizeram parte de algumas das regras adotadas para desenvolvimento das atividades e visam alcançar o 1º e o 2º objetivo da pesquisa respectivamente. A plataforma do *Wattpad* permite que cada um dos parágrafos das obras possa ser comentado, de maneira que as primeiras impressões e interações dos leitores possam ser registradas publicamente. A figura 6, a seguir, apresenta a captura de tela de uma obra publicada no *Wattpad*, na qual o balão de comentários do primeiro parágrafo foi aberto, mostrando no lado direito os 13 comentários postados por leitores

Figura 6 – Captura de tela de uma obra publicada no *Wattpad*



Fonte: Print screen capturado pela autora.

O algoritmo do *Wattpad* bem como o de outras redes sociais tendem a compartilhar para outras pessoas as histórias que estão sendo mais lidas na plataforma, de forma que as histórias menos lidas acabam alcançando menor engajamento (comentários, votos, visualizações e leituras). Embora originalmente os comentários façam parte das regras dos grupos de troca de leitura para serem impulsionados pelos algoritmos e alcancarem um público maior para a obra em questão, no caso desta pesquisa, eles foram observados como interações que podiam possibilitar a troca de conhecimento. Assim como nos grupos tradicionais, os alunos tiveram um limite mínimo de comentários por capítulo, mas a fim de interagir com a obra e não necessariamente para fazê-la viralizar na rede social. A figura 7, a seguir, apresenta a captura de tela de um grupo de trocas de leitura existente no *Whatsapp*, que apresenta o modelo de um *feedback*.

Figura 7 – Captura de tela de um modelo de *Feedback*

Fonte: Prin screen capturado pela autora.

Os *feedbacks* também costumam ser instrumentos nos grupos de trocas de leitura, a fim de verificar se as leituras foram, de fato, realizadas. Nesta pesquisa, esses formulários, que podem ser vistos na figura 7, foram observados como atividades de interação que possuem potencial de ensino e aprendizagem, como uma prática social dessa cultura digital. No quadro 2, apresento o modelo que foi utilizado ao longo das trocas de leitura e o objetivo a ser contemplado.

Quadro 2 – Modelo de *Feedbacks* trocado semanalmente no projeto

Objetivo a ser contemplado: averiguar a interatividade por meio dos <i>feedbacks</i> criados pelos alunos
Obra: Nome(s) do(s) autor(es): O que achou das personagens? O que achou do enredo? Qual foi a sua cena favorita? Qual cena você mudaria? Observações:

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses *feedbacks* foram trocados semanalmente entre os participantes e contemplaram todas as produções textuais lidas durante a semana. Foram as opiniões expressas nesses momentos que propiciaram aprendizado, visto que as opiniões compartilhadas entre os participantes acerca de enredo, construção de cenário e tantas outras questões que surgiram nas respostas desses *feedbacks* foram impulsos para que eles analisassem suas práticas e as práticas dos seus colegas de maneira crítica.

3.2.1.2 Oficinas de Escrita

Para Nascimento e Knobel (2017), letramentos digitais são práticas sociais caracterizadas especialmente pela capacidade de compartilhamento e empoderamento participativo. Vislumbrando as interações realizadas no *Wattpad* como práticas sociais, as oficinas de escrita se organizam, nesta pesquisa, com o intuito de alcançar o 3º objetivo específico, como apresenta-se no quadro 3.

Quadro 3 – Cronograma da oficina de escrita.

Objetivo a ser contemplado: prover oficinas de produção escrita para promover o ensino de língua inglesa como prática social mediante os grupos de leitura do <i>Wattpad</i>	
Encontro	Objetivo(s)
1º	Apresentar os participantes; Partilhar sobre as práticas de leitura e escrita dos envolvidos; Partilhar sobre as relações dos participantes com a língua inglesa; Apresentar a rede social de escrita <i>Wattpad</i> e sua plataforma on-line.
2º	Explicar as diferenças entre gêneros textuais e literários; Compreender os tipos textuais.
3º	Apresentar os principais elementos da narração: enredo, tempo, narrador e personagens; Esboçar as primeiras ideias das obras; Produzir títulos e capas provisórios.
4º	Desenvolver aspectos e vocabulários de descrição de personagens;
5º	Aprofundar as características do elemento narrativo “espaço”. Publicar primeiro capítulo no <i>Wattpad</i> .
6º	Aprofundar as características do elemento narrativo “tempo”; Revisar os tempos verbais comuns em narrativas.
7º	Apresentar os tipos de narrador: narrador personagem, narrador testemunha, narrador onisciente intruso, narrador onisciente neutro.
8º	Produção textual e suporte.
9º	Produção textual e suporte.
10º	Finalização dos encontros e início das entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o 3º encontro, implementei os conteúdos apresentados nas obras que eles pretendiam escrever, de maneira que as trocas e interações já se iniciaram nas primeiras atividades. A intenção era que os encontros acontecessem uma vez por semana, no horário contrário ao do ensino regular dos alunos, com duração média de uma hora e quarenta minutos, equivalente a duas aulas de 50 minutos. No entanto, por conta do pouco tempo disposto para executar a pesquisa e para melhor disposição de tempo para os participantes, as oficinas foram realizadas com dois encontros semanais de 1 hora e meia cada. Além das reuniões presenciais, realizadas no laboratório de informática, organizei um grupo no *WhatsApp* a fim de manter as informações compartilhadas nas oficinas com o intuito de realizar as trocas de leitura.

Todas as oficinas tiveram os áudios gravados para análise posterior, pois concluí que os dados gerados em conjunto com os participantes poderiam ser importantes para o desenvolvimento e as conclusões desta pesquisa. Os questionamentos levantados, os diálogos trocados enquanto produziam as narrativas e todas essas informações foram consideradas como variáveis para a construção de sentidos durante a análise desses dados.

Ao longo das oficinas, não excluí a possibilidade da utilização de dispositivos de tradução automática como o *Google Translate* ou de dicionários on-line como o *Linguee*, pois, levei em conta o contexto de ensino de inglês dos participantes em conjunto com a professora vigente e discerni que os discentes precisariam de vocabulário para desenvolver os textos literários. Embora exista um estigma entre os profissionais de ensino de língua inglesa quanto às máquinas de tradução on-line, nesta pesquisa, assumi que esses dispositivos não são perfeitos, mas podem servir de complemento para a produção textual dos discentes e por isso adentraram a sala de aula como um dispositivo de suporte.

Alencar (2021, p. 25) discerne que essas inteligências artificiais de tradução não são capazes de conter todas as informações necessárias de uma língua que agrega aspectos gramaticais, léxicos e semânticos, pois a língua é uma construção social sujeita a mudanças constantemente, mas o autor também não exclui a capacidade dessas máquinas serem um meio de aprendizado da língua, caso sejam utilizadas como auxiliares e não como tradutoras autossuficientes.

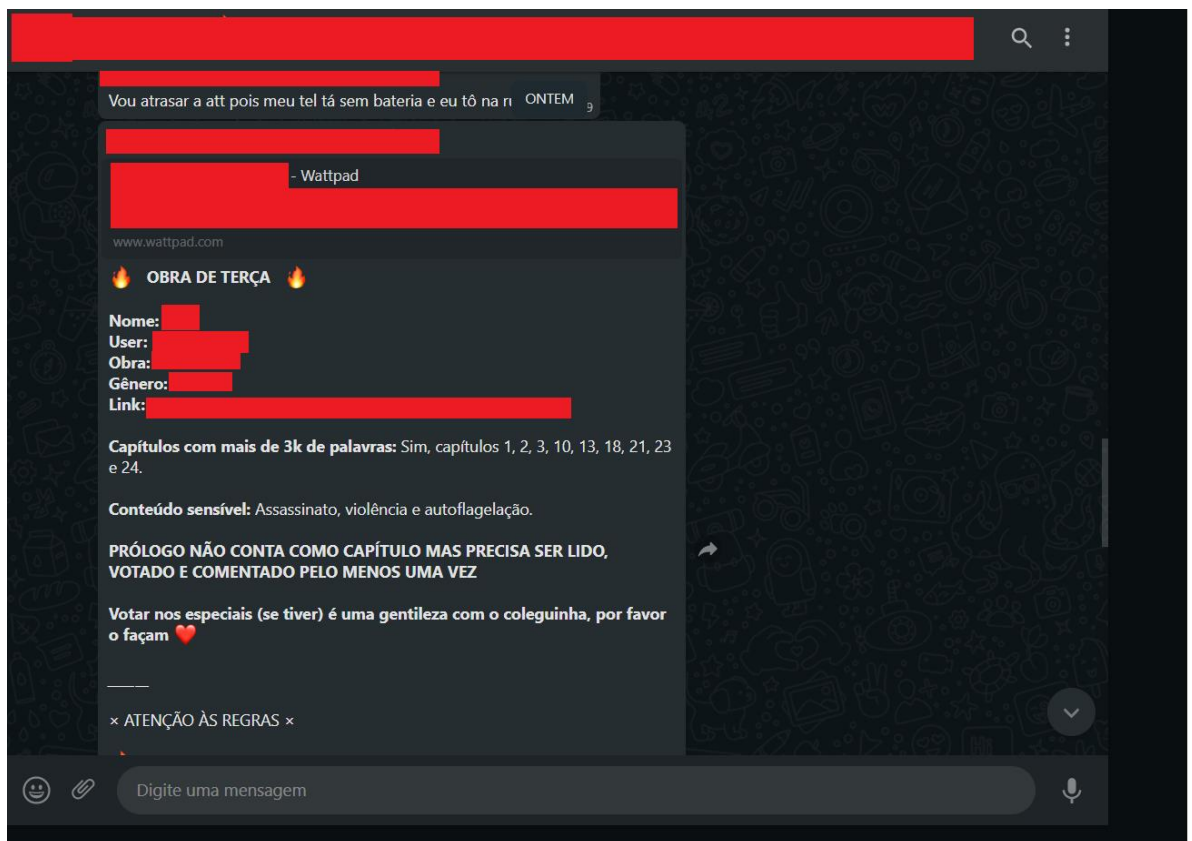
Desse modo, me utilizei desses meios virtuais de tradução de maneira crítica, de forma que os alunos usaram esses dispositivos não como o fim da aprendizagem da língua inglesa, mas como meio para produzir os textos literários propostos nas oficinas de escrita desenvolvidas nesta pesquisa.

3.2.1.3 Grupo de trocas de leitura no WhatsApp

Os grupos de trocas de leitura são uma atividade comum na comunidade do *Wattpad*; por meio deles os escritores criam grupos em outras redes sociais para trocar leituras, ou seja, eles participam de grupos para encontrar outros escritores que irão ler suas histórias. Seus objetivos, inicialmente, são de utilizar os algoritmos da rede social a seu favor, visto que a plataforma apresenta para mais pessoas as obras que têm mais visualização e que são mais comentadas.

Boa Sorte *et al* (2021, p. 3) explicam que “os modelos de algoritmos que, em geral, exploram uma base de dados históricos produzidos por nós, são os responsáveis pela personalização da experiência do usuário”. O algoritmo do *Wattpad* analisa os perfis dos usuários, interpretando as obras que foram lidas e as obras que possuem mais leituras e comentários, para só então apresentá-las para outros participantes. Desse modo, os grupos de trocas de leitura surgem para que o número de leituras e comentários das obras envolvidas cresça e assim, as obras subam nos *rankings* e sejam apresentadas pelos algoritmos para mais leitores. O ato de partilhar experiências literárias, comentários e *feedbacks* acaba transformando o grupo em um meio de produção de conhecimento e de interatividade. A figura 8, a seguir, é a captura de tela de um grupo de troca de leitura. Ela apresenta um exemplo de formulário diário para demonstrar qual a leitura do dia. Nele constam o título da história, o *user* do escritor, o gênero da narrativa, o *link* e quantos capítulos devem ser lidos no dia referido.

Figura 8 – Captura de tela do grupo de Troca de Leituras



Fonte: Print screen capturado pela autora.

Esses grupos costumam se localizar virtualmente, em aplicativos de trocas de mensagens como o *WhatsApp* ou o *Telegram*. No caso do grupo na figura 8, os usuários se encontram no

aplicativo *WhatsApp* e a imagem demonstra uma mensagem comum entre esses grupos, que é a sinalização de que a leitura do dia foi liberada para os outros leitores, uma regra que foi estabelecida previamente entre os usuários. Essas regras costumam variar de grupo para grupo, por isso não existe uma fórmula correta de como desenvolver essa atividade. No entanto, algumas regras se repetem como a divisão do grupo geral em subgrupos divididos por gêneros ficcionais, limites mínimos de comentários por capítulos, fichas para catalogação de obra e número específico de capítulos lidos por semana.

Foi por meio desses grupos que as interações entre os alunos e suas obras foram iniciadas visando complementar e alcançar o 3º objetivo desta pesquisa. Ao mesmo tempo que as oficinas de escrita serviram para auxiliar nas atividades de revisão e aprendizado da língua inglesa, elas também serviram de suporte para a implementação de um grupo de troca de leitura nos alunos de 8º e 9º anos. No início, eu pretendia criar um grupo geral no *WhatsApp*, com todos os integrantes e dividi-lo em três subgrupos, categorizados por gênero literário e textual, no entanto, ao longo das oficinas, decidi em conjunto com os participantes que faríamos um grupo único, pois todos queriam ler as obras dos colegas.

Uma das primeiras atividades, para auxiliá-los na construção inicial de suas produções, foi a de averiguar no *Wattpad* outras histórias que se encaixassem nos seus perfis de leitura, escolher uma que os agradassem e compartilhá-la com os outros participantes. Após o 5º encontro de oficina, os alunos publicaram o primeiro capítulo de suas produções no *Wattpad*, de modo que os outros participantes passaram a ler, comentar e votar nas criações dos parceiros na plataforma. No quadro 4, apresento as regras do grupo de troca de leitura implementado nas oficinas e o objetivo a ser alcançado por meio dele.

Quadro 4 – Regras dos grupos de troca de leitura nas oficinas.

Objetivo a ser contemplado: prover oficinas de produção escrita para promover o ensino de língua inglesa como prática social mediante os grupos de leitura do *Wattpad*



Fonte: Elaborado pela autora.

As regras, apresentadas no quadro 4, foram estabelecidas para que cada um conhecesse seu papel como leitor e escritor e elas estavam relacionadas à quantidade de capítulos a serem lidos na produção escolhida do dia, quantos comentários por capítulo deveriam ser feitos e a descrição das impressões em relação à história, relatados no *feedbacks*. Nesta pesquisa, essas regras foram desenvolvidas de acordo com o contexto dos alunos e decididas em conjunto com eles, como demonstrado no quadro 4. Por isso, com o auxílio dos participantes, decidimos que deveria se comentar cinco vezes com comentários curtos ao longo do capítulo ou apenas uma vez ao terminar a leitura. Quanto aos *feedbacks*, decidimos que podia ser entregue até o fim de semana, de modo que era enviado previamente para mim e compartilhado com os outros anonimamente. Adotamos essa opção para evitar conflitos ou situações desconfortáveis.

Decidimos em conjunto também que as histórias e os comentários seriam todos escritos em inglês, pois esse era o objetivo do projeto, mas que eles poderiam escrever os *feedbacks* em português caso se sentissem mais confortáveis. Eu sugeri que eles poderiam enviar o *feedbacks* de maneira multimodal, com imagens, áudios e todas as possibilidades que o *WhatsApp* permitia, mas eles acabaram optando pelo modo tipográfico, na maioria das vezes, como irei explicitar melhor na seção de análise de dados.

3.2.1.4 Questionário

O questionário foi desenvolvido pela perspectiva de Laville e Dionne (1999, p. 183) e foi aplicado antes das oficinas de escrita para averiguar as práticas de leitura e escrita na língua inglesa dos participantes. Embora não seja típico das pesquisas qualitativas, ele torna-se necessário neste estudo, pois as oficinas de escrita foram planejadas de acordo com as preferências de gêneros textuais e literários — tanto para escrita, como leitura — dos alunos, conforme apresentado nas perguntas do questionário no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Questionário

Objetivo a ser contemplado: compreender a interatividade na produção textual de alunos do ensino fundamental em uma rede social de escrita, com vistas à promoção do ensino de língua inglesa como prática social

1. Você gosta de assistir filmes? Se sim, cite alguns dos seus filmes favoritos.
 2. Você gosta de assistir séries? Se sim, cite algumas das suas séries favoritas.
 3. Você gosta de jogar? Se sim, os jogos costumam ser para computador, celular ou console?
 4. Os jogos que você costuma praticar possuem alguma história ao longo do desenvolvimento? (☐ Sim (☐ Não
 5. Você gosta de ler? Se sim, cite alguns dos seus livros favoritos.
 6. Marque com um X em seus gêneros de ficção favoritos:
☐ Romance
☐ Terror
☐ Fantasia
☐ Ficção científica
☐ Suspense
☐ Comédia
☐ Mistério
☐ Aventura
☐ Ação
☐ Ficção histórica
☐ Drama
 7. Você possui o hábito de escrever? Se sim, quais gêneros você costuma desenvolver? Se não, qual gênero escolheria se tivesse oportunidade?
 8. Você já leu algum livro em inglês? (☐ Sim (☐ Não
 9. Conhece a rede social *Wattpad*? (☐ Sim (☐ Não
- Você participaria de um grupo de leitura e escrita em inglês? Justifique sua resposta.
☐ Sim (☐ Não

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas do questionário foram criadas levando em conta não só a forma de leitura e escrita tradicional, nesse caso, a tipográfica, mas as formas de consumo de conteúdo que envolvem a cultura participativa e a cultura pop. Os convites para o projeto e a aplicação do questionário foram pensados para que chamassem a atenção dos discentes e os fizessem

compreender que as oficinas seriam organizadas para produção de textos que envolvessem as suas realidades e as suas afinidades.

Esse dispositivo de pesquisa serviu para averiguar quais alunos tinham interesse em participar das oficinas e quais gêneros ficcionais os interessavam. Suas respostas serviram para o planejamento do método de intervenção, de modo que as atividades foram pensadas e desenvolvidas a partir de suas realidades expostas por meio das perguntas.

3.2.1.5 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188) foram realizadas posteriormente às oficinas de escrita de língua inglesa para compreender as percepções dos discentes sobre a língua inglesa após suas atividades dentro do projeto. Esse dispositivo de geração de dados foi escolhido por possuir a versatilidade de captar informações dos participantes que poderiam passar despercebidos pelos comentários nas obras, pelos *feedbacks*, pelas gravações das oficinas, pelos questionários e, até mesmo, pelas anotações do diário de campo.

Nessa etapa, pretendi alcançar, de maneira individual, suas impressões da implementação da oficina de escrita e da sua interatividade no grupo de troca de leituras. Esse modelo também foi escolhido pela flexibilidade de criação de perguntas, visto que ele pode se adaptar a depender do decorrer da entrevista. O quadro 6, a seguir, apresenta as perguntas elaboradas a fim de alcançar cada um dos objetivos específicos dispostos.

Quadro 6 – Roteiro de entrevista

Objetivo a ser contemplado: analisar as interações na produção escrita dos alunos, advindas dos comentários deixados nas obras publicadas no <i>Wattpad</i> .
Qual foi a sensação ao ler os comentários dos seus colegas na sua obra? Explique como foi para você escrever comentários nas obras dos seus colegas.
Objetivo a ser contemplado: averiguar o processo de interatividade por meio dos <i>feedbacks</i> criados pelos alunos.
Conte como foi para você o processo de escrever e ler os <i>feedbacks</i> trocados no grupo.
Objetivos a serem contemplados: Identificar os efeitos da intervenção pedagógica na aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa como prática social
Como foi escrever uma obra em inglês e compartilhá-la com seus colegas? Como foi sua experiência no grupo de trocas de leitura? Qual foi o efeito da interação com os seus colegas em sala e por meio das tecnologias digitais no seu aprendizado de inglês? Fale um pouco mais. Já tinha utilizado tecnologia digital em sala de aula? Já tinha participado de alguma experiência como a do projeto? Caso não, houve alguma diferença entre as aulas tradicionais de inglês e as do projeto? Qual(is)?

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas do quadro 6 auxiliaram para o cumprimento dos objetivos específicos, possibilitando obter informações das práticas de interatividade presentes nas atividades previstas. Essas entrevistas foram gravadas pelo celular e transcritas para análise posterior, e embora o roteiro tenha oito perguntas, outros questionamentos foram adicionados ao longo da entrevista, pois advinham das anotações do diário de campo sobre situações específicas das oficinas, por isso, alguns roteiros foram modificados por conta do entrevistado em questão, afinal, trata-se de entrevista semiestruturada.

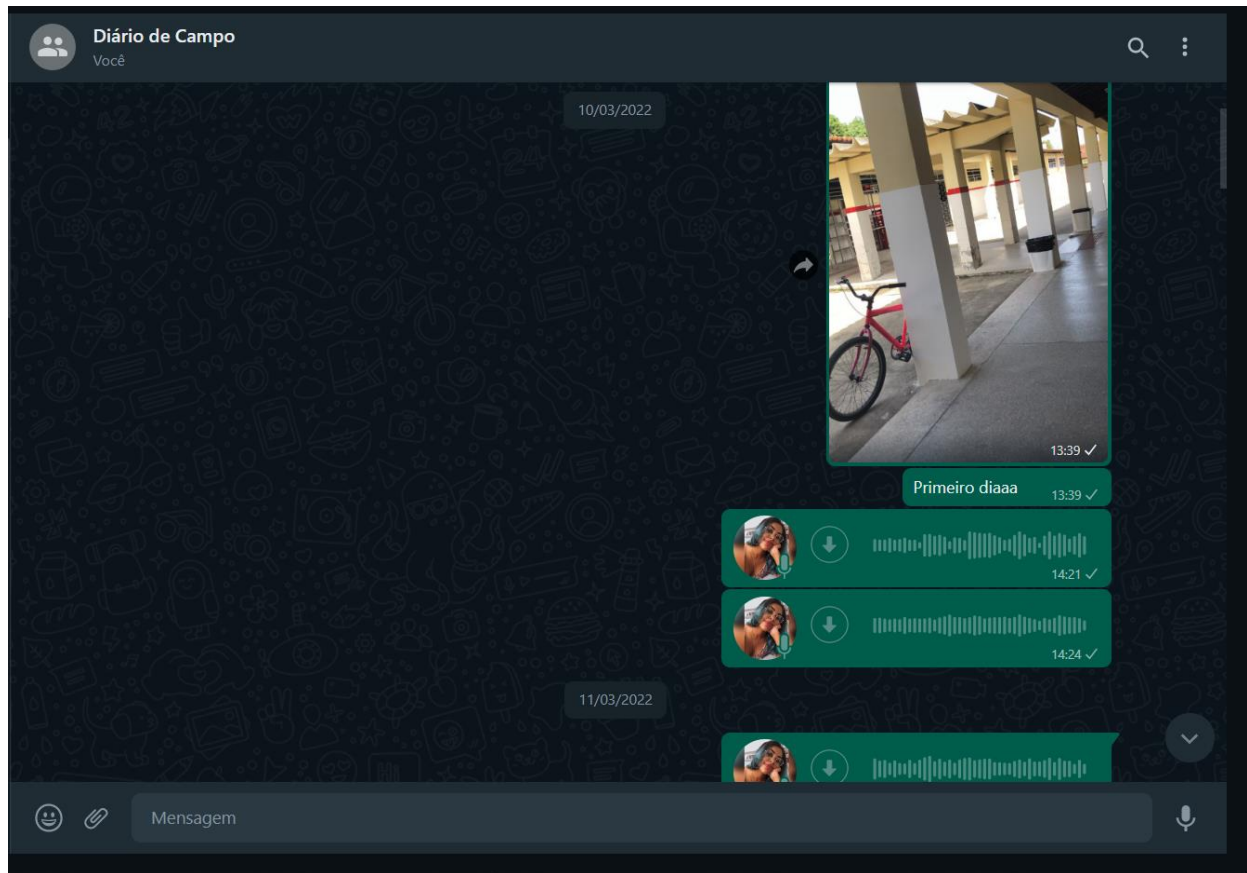
3.2.1.6 Diário de campo

Este instrumento foi organizado por mim, a fim de descrever e analisar as atividades que irão prover a intervenção pedagógica. Por mais que seja um trabalho contínuo, que decorreu durante todas as oficinas, por meio de tomadas de notas e observações, o diário de campo, como sugere Pereira (2019), é essencial para a produção da última etapa: o relatório final do projeto, em que serão apontadas as relações entre intervenção e pesquisa.

Lucena e Santos (2019) sugerem que, no atual parâmetro social que nos encontramos, cenário em que as tecnologias digitais móveis são disseminadas constantemente, não existe mais a possibilidade de gerar diários de pesquisa afastados do que elas nomeiam como *espaçotempo*, visto que estas tecnologias permitem a criação de mixagens textuais hipermidiáticas, ou seja, a geração de textos que envolvem áudios, vídeos, fotografias, geolocalização etc.

À luz dessa perspectiva, este diário de pesquisa foi desenvolvido por meio do *WhatsApp* que foi utilizado como um app-diário. Nesse sentido, esse aplicativo multiplataforma que normalmente é usado para troca de mensagens, foi manuseado com o intuito de armazenar informações. Utilizei dessa característica de hipermídia do aplicativo de *smartphone* para registrar em tempo real minhas impressões ao longo da geração de dados nas oficinas de leitura e escrita em língua inglesa. A figura 9 apresenta uma captura de tela da página geral do meu grupo no *WhatsApp*.

Figura 9 — Tela de conversa no *WhatsApp* (diário de campo)



Fonte: *Print screen* capturado pela autora.

Ao salvar meu número como um contato comum, o aplicativo interpreta-o como um usuário e por meio dele posso arquivar informações em vários tipos de mídia. Esse aplicativo foi escolhido por ter uma extensão ilimitada de compartilhamento de mensagens, por poder ser utilizado pelo *smartphone* e pelo computador por meio do *WhatsApp Web*, de modo que os registros podem ser transferidos entre os aparelhos de maneira hábil. Outro motivo para a escolha foi a minha aderência ao aplicativo, pois costumo utilizá-lo diariamente, e o fato de que ele foi utilizado para armazenar as mensagens do grupo de troca de leituras.

Para categorizar os registros, adicionei títulos ao enviá-los na conversa privada, como no exemplo da figura 9, em que enviei a imagem e em seguida digitei uma descrição da data para nomear o dado. Dessa forma, quando precisei encontrar essa informação, só precisei digitar o título e a data em questão para encontrá-la entre as conversas por meio do artefato de busca do aplicativo.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

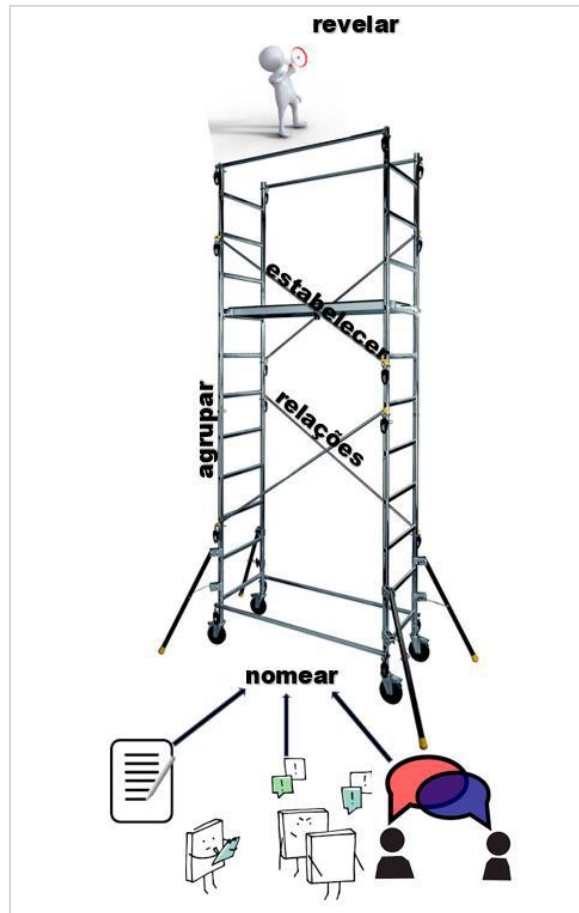
Os procedimentos de análise dos dados foram realizados com base na perspectiva da Pesquisa Docente de Freeman (1998), uma metodologia integrante do guarda-chuva da pesquisa que percebe a prática do professor investigador em duas vias: aquela em que o professor é um investigador externo da realidade escolar e aquela na qual o professor é participante-integrante do ambiente. Nesse caso, nesta pesquisa contemplo as duas posições, pois, embora eu seja uma professora-investigadora de fora da rotina comum da escola, as oficinas de escritas e aulas foram realizadas por mim, de dentro do meio investigado, como participante-integrante do campo, mesmo sendo um lócus criado especificamente para a confecção da pesquisa.

Freeman observa o procedimento de análise em 4 etapas: nomear/codificar, agrupar, estabelecer relações e revelar. Para proceder com essa etapa metodológica, foram analisados os sentidos gerados por meio dos comentários nas obras do *Wattpad*, os *feedbacks* trocados nos grupos de leitura, as gravações de áudio das oficinas, os diários de campo, os questionários e as entrevistas.

Os dados que emergem na primeira etapa de codificação destacada por Freeman como “nomear” podem surgir de duas formas na pesquisa: *a priori*, quando os dados surgem de maneira externa à pesquisa, ou enraizados, quando os códigos advêm dos próprios dados. Na segunda etapa, “agrupar”, os códigos serão organizados por categorias que podem ser como na etapa de codificação, *a priori* ou emergentes. Em seguida, as relações são estabelecidas por meio dos temas que demonstram um padrão de repetição, para por fim, revelar e apresentar os dados interpretados.

Freeman (1998) faz uma analogia entre a segunda e a terceira etapa com uma situação da construção civil, na qual compara o ato de “agrupar” com o de um andaime, visto que essa etapa é o início da elaboração de uma estrutura de interpretação de dados. As partes reconhecidas como diagonais, que viabilizam estabilidade para o andaime, seriam nesse caso, de acordo com os exemplos de Freeman (1998) e figura 10 elaborada por Santos, A. (2020), a terceira etapa: estabelecimento de relações e temas.

Figura 10 – Representação da perspectiva de análise de Freeman.



Fonte: Santos, A. (2020, p. 38)

Durante as atividades de codificação e interpretação, Freeman (1998) adverte para manter atenção às categorias excludentes, padrões que não se caracterizam nem como emergentes, nem como categorias *a priori*. Esses dados podem vir a ser *insights* importantes para a pesquisa, a ponto de ser tornarem categorias emergentes. A última etapa, “revelar”, é decisiva para a determinação de padrões e categorias. É nesse momento que se alinha os dados e as interpretações com os objetivos da pesquisa e os aportes teóricos que baseiam o estudo.

De maneira prática, nessa pesquisa, para a etapa “nomear” organizei os dados advindos dos dispositivos de pesquisa e delimitei os comentários considerados mais relevantes, os trechos dos *feedbacks* decididos como importantes, partes do diário, das transcrições dos áudios das gravações das oficinas e respostas dos questionários que eu observei como interessantes, baseando-me sempre nos objetivos.

Na segunda etapa, utilizei o método de codificação de entrevistas de Auerbach e Silverstein (2003) cuja intenção é identificar padrões nas entrevistas. Em primeira instância, selecionei os trechos relevantes, em seguida identifiquei as ideias repetidas, para conseguir

agrupar essas reflexões que se repetem e formam temas. Depois, agrupei esses temas para encontrar construtos teóricos e suas narrativas teóricas.

Para exemplificar o procedimento de codificação, utilizarei da transcrição da entrevista de Gamora para demonstrar como se dá esse processo na prática. A resposta da participante é referente à pergunta “Qual foi a sensação ao ler os comentários dos seus colegas na sua obra?” que visa alcançar o seguinte objetivo específico: analisar as interações na produção escrita dos alunos, advindas dos comentários postados nas obras publicadas no *Wattpad*. Identifiquei como um trecho relevante a seguinte fala da discente: “**Foi bom**, porque tipo quando eu tava fazendo ainda, **me incentivou a fazer mais**. Me incentivou a fazer mais e teve as negativas também, o que eu **melhorei**, né? Vi o que era pra fazer, o que não era pra fazer. Se tinha alguma coisa que tava incomodando alguém ou não. **Me ajudou**, eu **gostei**.” Repeti esse procedimento em toda a transcrição da entrevista e identifiquei outras ideias repetidas emergentes que também apareciam nas entrevistas dos outros participantes. No quadro 7, a seguir, apresento um exemplo com trechos das entrevistas com as ideias repetidas.

Quadro 7 – Exemplo de ideias repetidas nas entrevistas

Gamora
“ Foi bom , porque tipo quando eu tava fazendo ainda, me incentivou a fazer mais . Me incentivou a fazer mais e teve as negativas também, o que eu melhorei , né? Vi o que era pra fazer, o que não era pra fazer. Se tinha alguma coisa que tava incomodando alguém ou não. Me ajudou , eu gostei .”
Batman
“Ah, eu me senti motivado pra continuar escrevendo , sabe até (pausa) é, eu me senti motivado pra continuar escrevendo e tals.”
Rogue
“Foi muito bom. Deu mais inspiração pra mim de fazer mais histórias, foi a primeira vez que eu escrevi uma história na minha vida.”
Mary Jane
“ Ao mesmo tempo boa e ao mesmo tempo estranha. Porque, tipo assim, me ajudou a melhorar , mas ao mesmo tempo era uma crítica, né? Então foi um misto.”

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da seleção das ideias repetidas dos trechos das entrevistas com os participantes, consegui alcançar a etapa seguinte que foi definir um tema: a interatividade nos como motivação. Ao executar essa mesma etapa com outras ideias repetidas emergentes, consegui reunir outros temas: *as críticas dos colegas por meio da interatividade, identificação e afinidade por meio da interatividade, a amizade dos colegas como impulso para o aprendizado, zelo pelo enredo da história e quanto mais interatividade, mais motivação para escrever*. Ao organizar os temas e estabelecer relações entre eles, consegui criar um construto teórico: A INTERATIVIDADE PERCEBIDA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL-SOCIAL. Na seção seguinte, descrevo o percurso que desenvolvi ao longo do planejamento

deste estudo, a fim de obter diferentes perspectivas sobre a pesquisa e contemplar aspectos de ética científica. Seguindo as convenções sugeridas por Auerbach e Silverstein (2003), redigi as ideias repetidas entre aspas, os temas em *itálico* e os construtos teóricos em letras maiúsculas.

3.4 As questões de ética e a credibilidade da pesquisa

Os caminhos que perpasssei para a produção desta pesquisa de Mestrado foram permeados por debates com colegas do grupo de pesquisa TECLA²¹ e do PPGED²², diálogos com o orientador, leituras, fichamentos, reflexões, apresentações em comunicações orais de eventos acadêmicos e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, conforme o quadro 8.

Quadro 8 – Credibilidade da Pesquisa

Eventos	Instituição	Período
Apresentação no TECLA	Universidade Federal de Sergipe	Agosto de 2020
Apresentação na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação	Universidade Federal de Sergipe	Dezembro de 2020
Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa ²³	Universidade Federal de Sergipe	Junho de 2021
Apresentação na pré-banca na disciplina de Seminário de Pesquisa I	Universidade Federal de Sergipe	Julho de 2021
Comunicação Oral no VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas	Universidade Federal de Uberlândia	Setembro de 2021
Comunicação Oral no Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (SEFELI)	Universidade Federal de Sergipe	Outubro de 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em consideração que a Resolução 466/2012 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos”, no caso desta pesquisa, o fato de poder haver riscos de constrangimento por parte do participante por se tratar de respostas a questionários e análise de comentários nos conteúdos, almejei seguir da maneira mais respeitosa possível, promovendo um ambiente respeitoso e confortável para os participantes.

²¹ Grupo de estudos Tecnologia, Educação e Linguística Aplicada

²² Programa de Pós-graduação em Educação

²³ Número do processo CAAE 43092921.3.0000.5546

Os riscos com relação à participação dos integrantes, portanto, são mínimos, não havendo qualquer risco à sua saúde. Como ação de cautela para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que pudessem vir a causar algum dano ao participante da pesquisa, ofereci a possibilidade de expressar que não desejava responder ou participar de alguma das atividades, podendo ainda o participante solicitar a exclusão de todos os dados a ele relacionados.

Ainda, esclareço que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante teve direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). As atividades da pesquisa só tiveram início após assinatura dos termos de consentimento e anuência, como previ após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. As informações obtidas ao longo da pesquisa foram utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A habilidade de escrita é uma construção social que está diretamente ligada ao ato de ler e interpretar uma situação. Escrever e ler não são habilidades isoladas que podem ser desenvolvidas em um ambiente neutro, pelo contrário, são capacidades que dependem de situações e oportunidades que façam sentido. Não se aprende uma frase, uma expressão ou mesmo um gênero textual sem saber como utilizá-lo em sociedade. De acordo com Fitzgerald *et al* (2016):

O desenvolvimento das habilidades de escrita depende de uma passagem pelas situações, resolvendo problemas e tornando-se articulado nessas situações. Devido à complexidade social dos textos escritos e dos processos de escrita, aprender a escrever requer a prática da escrita em muitas situações ao longo da vida. Cada nova situação exige a resolução de novos problemas. Habilidades, estratégias e formas podem ser aprendidas ao longo do caminho, auxiliadas por instrução organizada, (...) desafios significativos dão foco ao aprendizado de habilidades e proporcionam atividades unificadoras e significativas que constroem tolerância, motivação, ou mesmo comprometimento com a construção de habilidades técnicas (FITZGERALD; GRAHAM; MACARTHUR, 2016, p. 21).

Compreendo por meio da citação de Fitzgerald *et al* (2016) que a língua requer significado e importância, caso contrário não existe incentivo para seu aprendizado. Começo este capítulo, utilizando-me desta reflexão sobre a complexidade social que envolve essas habilidades, pois foi necessário entender essas questões para enfrentar o desafio de propor um grupo de troca de leitura com estudantes de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Precisei compreender qual era o sentido de propor esta intervenção, para então desenvolver esta pesquisa e guiar os participantes deste estudo especificamente nesta prática: o experimento de produzir e interagir com textos narrativos escritos em inglês publicados em uma rede social de escrita.

Proponho-me, ao longo deste capítulo, apresentar a análise dos dados que foram gerados em conjunto com os discentes. Ao longo das seções, apresento a trajetória que percorri ao analisar os dados que emergiram na minha busca para responder os objetivos desta pesquisa.

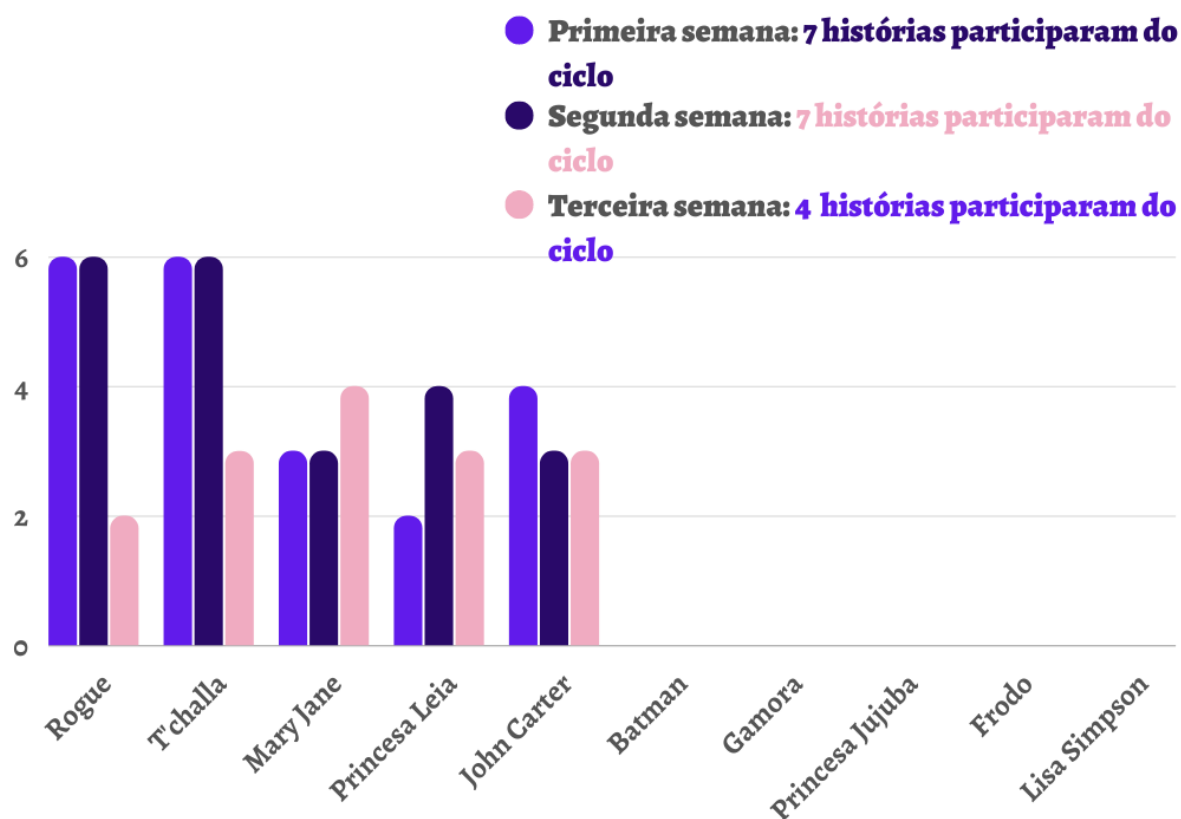
Figura 11 – Pôster de divulgação do projeto



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo das oficinas de escrita que intitulei como “creative writing”²⁴ (como é possível ver na figura 11) dos 10 alunos que permaneceram participando das aulas, sete conseguiram escrever e postar suas histórias no *Wattpad*, cinco conseguiram escrever os *feedbacks* (figura 12) e apenas três comentaram assiduamente nos capítulos das histórias postadas na rede social — Lisa Simpson, Rogue e T’challa.

²⁴ Termo em inglês para “escrita criativa”.

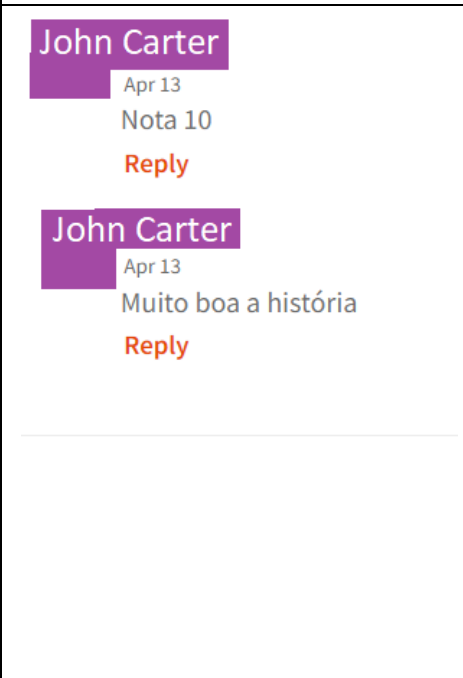
Figura 12 – Entrega dos *Feedbacks*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Todos os participantes que conseguiram produzir os textos para autopublicação decidiram escrever narrativas com gêneros ficcionais variados, como apresentado no quadro 9, mas nem todos publicaram em todas as semanas em que houveram troca de leitura, de modo que apenas quatro histórias fizeram parte no fim do projeto de intervenção. As formas de interação também variaram, enquanto alguns escreviam *feedbacks* cheios de detalhes e adjetivos, outros respondiam com expressões monossilábicas. Da mesma forma aconteceu com os comentários, alguns eram expressivos e apresentavam os motivos de terem gostado ou não da história, enquanto outros não tentaram nem escrever em inglês e se limitavam a dizer “gostei”, “tá muito legal” (Quadro 9).

Quadro 9 – Exemplos de *Feedbacks* e comentários na íntegra

<i>Feedbacks</i>	
Estruturados	Não estruturados
Story title: tales from olympus	Story title: the ninja of Africa

Author's name: Princesa Leia What did you Think of the characters? Guys, I loved Aphrodite in this second chapter, plus Hephaestus, I loved him even more, jealous and ashamed at the same time What did you think of the plot? This second chapter was really cute. Princesa Leia did very well, I'm loving this couple What was your favorite scene? My favorite scene is when he is embarrassed to see Aphrodite in the tub, poor guy kkk What scene would you change? Brother, I wouldn't change anything in this chapter, it's perfect  — (Feedback escrito por Rogue).²⁵	Author's name: T'challa What did you think of the plot? I loved the story, it is well told What was you favorite scene? I don't have a favorite What scene would you change? None (Feedback escrito por Princesa Leia).²⁶
Comentários	
Estruturados	Não estruturados
	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

²⁵ Tradução do *feedbacks* de Rogue –

Título da história: Tales From Olympus

Nome do autor: Princesa Leia

O que você achou das personagens? Gente, eu amei Afrodite neste segundo capítulo, mas Hefesto, eu o amei ainda mais, com ciúmes e vergonha ao mesmo tempo.

O que você achou do enredo? Este segundo capítulo foi muito fofo. Princesa Leia se saiu muito bem, estou adorando este casal.

Qual era sua cena favorita? Minha cena favorita é quando ele se envergonha de ver Afrodite na banheira, pobre coitado kkk

Que cena você mudaria? Irmão, eu não mudaria nada neste capítulo, é perfeito 

²⁶ Tradução do *feedbacks* de Princesa Leia:

Título da história: The Ninja Of Africa

Nome do autor: T'challa

O que você achou do enredo? Eu adorei a história, ela é bem contada

Qual foi sua cena favorita? Eu não tenho uma cena favorita

Qual cena você mudaria? Nenhuma - Feedbacks escrito por Princesa Leia.

Concluí, por meio das minhas observações, que alguns discentes se empenhavam mais em interagir do que outros, e busquei compreender porque a interatividade (ou a falta dela) se apresentava de maneiras diferentes para eles e quais as repercussões disso no aprendizado deles da língua inglesa. No quadro 10, apresento os títulos, as sinopses e os gêneros ficcionais das produções dos participantes.

Quadro 10 – Produções textuais dos participantes

Participante	Título da produção	Sinopse	Gênero ficcional
Rogue	Dark Follies	Uma narrativa de terror em que a protagonista descobre estar amaldiçoada após começar a ver demônios. Sua teoria se confirma quando o pai morre em um acidente de carro, a mãe se suicida e o tio falece afogado. O enredo gira em torno da personagem principal que busca quebrar a maldição.	Terror
T'challa	The ninja of Africa	A história de um garoto pobre que se apaixonou e foi rejeitado pela melhor amiga. Após sofrer com a desilusão, ele segue os dias na jornada de se tornar um ninja.	Ação e aventura
Gamora	Kiss of Death	Um romance sobre dois adolescentes vampiros que se apaixonam e precisam lidar com as adversidades das suas identidades.	Romance e fantasia
Mary Jane	The Bastard	A releitura do romance da Cinderela, ambientado na França de 1968, em que a protagonista, Helena, sonha em ser mais do que só a filha bastarda de um nobre.	Ficção histórica e romance
Princesa Leia	Tales from Olympus	Narrativa baseada no enredo do conto mitológico grego de Afrodite, Hefesto e Ares.	Romance e fantasia
John Carter	The Rise in Space	História ambientada em um mundo futurístico e intergaláctico que entra em colapso com o nascimento de uma criança profética e heróica.	Ficção científica
Batman	The Notebook of Ille Qui Mendacium	Relatos das experiências de um grande explorador, Ille Qui Mendacium, e seu companheiro, Filius.	Fantasia, aventura e ação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

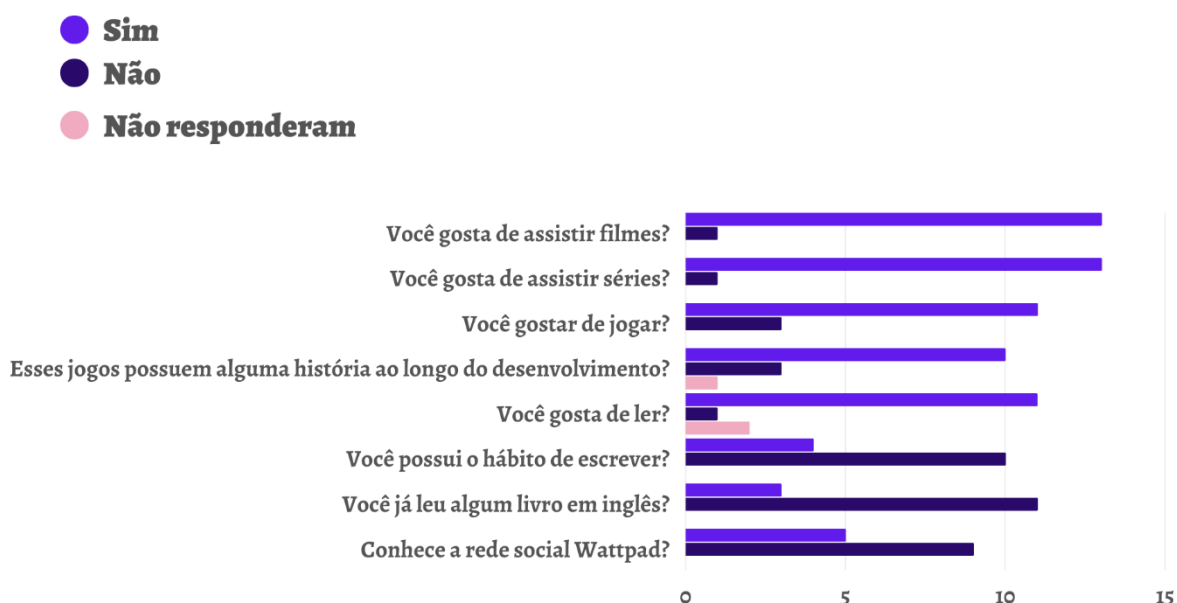
Utilizando-me da perspectiva da pesquisa docente de Freeman (1998) e do método de codificação de entrevistas de Auerbach e Silverstein (2003), encontrei 15 temas — 12 emergentes e três excludentes — e revelei, por meio deles, três construtos teóricos advindos dos dados das entrevistas e do diário de campo, tentando compreender as repercussões da interatividade no aprendizado da língua inglesa dos discentes. Em seguida, entrelacei os dados obtidos com os *feedbacks*, os comentários postados nas produções textuais dos participantes, os questionários e as gravações das aulas.

Dessa forma, seção 4.1, descrevo o contexto dos alunos com produções narrativas de forma geral e tecnologias digitais. Em seguida, busco detalhar os construtos teóricos desenvolvidos, estabelecendo relações entre os dados encontrados por meio dos dispositivos. Na seção 4.2 analiso as percepções dos discentes que foram mais participativos, buscando compreender os motivos que os levaram a serem mais interativos. Em seguida, na seção 4.3 procuro entender as razões que levaram alguns participantes a não se envolverem tanto como os outros. Por fim, na seção 4.4 disserto sobre as repercussões que a interatividade ou a falta dela causam no aprendizado de língua inglesa.

4.1 Produções narrativas e o contexto dos participantes

Houve um conceito que marcou profundamente a minha trajetória como professora em formação inicial, antes mesmo de começar meus estudos na pós-graduação: a ideia de que nenhum aluno adentra a sala de aula como uma folha de papel em branco. Essa percepção, emergida por Freire (1996), me fez entender que cada discente possui uma bagagem social diferente e construirá seus processos de aprendizagem de língua de forma particular. É por conta dessas singularidades trazidas pelos nossos alunos que cada sala de aula possui um contexto específico.

Nesse sentido, decidi formular um dos dispositivos de geração de dados desta pesquisa — o questionário — uma vez que eu gostaria de entender quais as relações dos meus discentes com a leitura e a escrita antes de iniciar as aulas das oficinas. Para mim, era importante averiguar quais eram os gostos, as preferências e as referências culturais dos participantes, para então desenvolver as aulas a partir de seus contextos. Na figura 13, apresento os primeiros dados que obtive com as respostas dos alunos.

Figura 13 – Dados dos questionários

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

De acordo com o gráfico da figura 13, dos 14 discentes que responderam os questionários, a maioria possuía interesses em filmes, séries, jogos e livros, com maior incidência em filmes e séries. Quanto às produções cinematográficas e literárias que os agradavam, as respostas foram variadas, com gêneros ficcionais diversos.

Quando questionados se já haviam lido algum livro em inglês, a maioria entregou uma resposta negativa. No entanto, a maioria dos filmes, séries e jogos que eles citaram nas respostas possui origem de produção de países que tem a língua inglesa como oficial ou língua adicional. Alguns são inclusive adaptações cinematográficas de livros escritos originalmente em inglês. Na figura 14, apresento, por meio de uma nuvem de palavras, as produções cinematográficas que eles mencionaram nos questionários.

Figura 14 – Nuvem de palavras com os filmes e séries favoritos dos participantes²⁷



Fonte: Nuvem gerada pela Cloud Word Generator com dados alimentados pela autora.

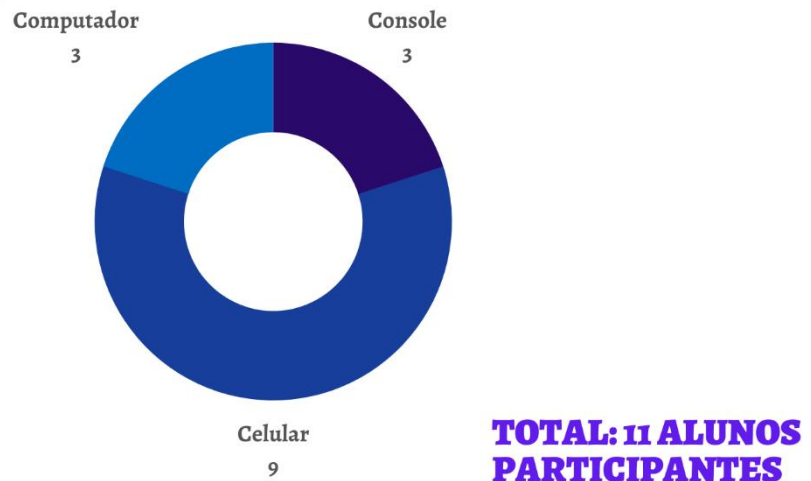
O funcionamento da nuvem tem como objetivo deixar as palavras que aparecem com mais recorrência em tamanho maior. Algumas dessas séries e filmes foram mencionadas por mais de um aluno, demonstrando que produções como: Vingadores, Homem-aranha, Round 6, Elite, Teen Wolf, Riverdale, Crepúsculo, Grey's Anatomy, Euphoria, Tropa de Elite e Flash são populares nos contextos dos alunos da escola campo.

Por meio do gráfico da figura 13, interpreto que 13 dos 14 discentes que responderam os questionários assumiram gostar de filmes e séries, significa dizer que a maioria dos participantes da pesquisa tem acesso a tecnologias digitais que possibilitam o consumo dessas produções cinematográficas disponíveis em cinemas, programas de televisão e plataformas de *streaming*. Confirmando minha suposição com o gráfico da figura 15, em que apresento quais são os dispositivos que os discentes utilizam para jogar.

²⁷ Nuvem de palavras produzida no site Cloud Word Generator – Jason Davies
<https://www.jasondavies.com/wordcloud/>

Figura 15 – Dispositivos utilizados para jogar

DADOS DOS QUESTIONÁRIOS



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Dos 11 discentes que afirmaram gostar de jogos digitais, três disseram jogar por computador, três disseram jogar por console e nove pelo celular. Comprovando aquilo que observei como docente deles ao longo das oficinas: o celular é o dispositivo digital mais utilizados pelos participantes, visto que, dentre as outras opções, é o mais acessível financeiramente — com funcionalidades diversas (ligação, troca de mensagens, acesso à Internet etc.) — e o mais acessível no sentido móvel. É possível levar um celular para qualquer lugar, diferentemente de um computador ou um console de videogame. Ainda sobre a questão de acesso, alguns discentes acrescentaram na resposta dos questionários que não possuíam acesso a livros e produções literárias.

Figura 16 – Livros favoritos dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

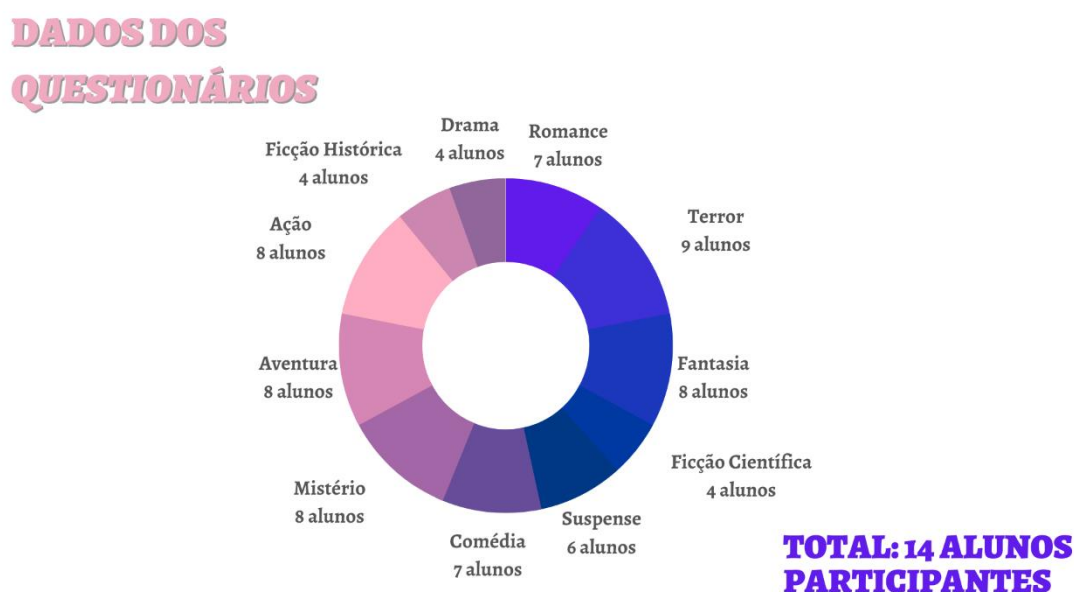
Quando questionados sobre livros e produções literárias que os agradassem, poucos alunos justificaram suas respostas. A quantidade de palavras nessa segunda nuvem é visualmente muito menor, com destaque para apenas um livro que se repetiu ao longo das respostas dos participantes: a bíblia. Mesmo com uma biblioteca disponível na escola, acredito que esse número menor de interesse por livros se deve à falta de incentivo dentro da escola. O que não é o caso da bíblia, por exemplo, pois uma boa quantidade dos discentes são cristãos e recebem incentivo dentro de casa e nos centros religiosos para a leitura do livro como um requisito de participação social.

Em 2022, com o aumento do preço dos insumos para produção de livros, tornou-se ainda mais caro ser leitor (KNAPP, 2022). Levando em consideração as crises política, social e econômica que se aprofundaram no Brasil, principalmente durante a pandemia, compreendo que a leitura de livros não tem sido o principal objetivo das famílias brasileiras. A escola campo em que esta pesquisa foi desenvolvida localiza-se na região metropolitana de Aracaju, que foi atingida por essas questões político-socioeconômicas e, conseqüentemente, podem ter alcançado os participantes desta pesquisa.

Para além de outras adversidades que complementam esse contexto, os discentes preferem investir tempo e dinheiro em outras formas de acesso à cultura. Para eles, pode ser

mais sensato pedir aos pais por um *smartphone*, que possibilita a hipermobilidade e ubiquidade (SANTAELLA, 2018) do que pedir por uma coleção particular de livros. Para eles, ter um *smartphone* é o caminho para se inserir na cibercultura, ter acessos a várias informações a qualquer lugar e em qualquer momento. Acredito, no entanto, que o fato de eles não possuírem tanto acesso a livros impressos não os impede de ler, pois compreendo que, ao assistirem filmes e séries, ultrapassando o modo tipográfico e alcançando a leitura multimodal (KRESS, 2003; ZACCHI, 2014), eles estão utilizando habilidades de leitura para conseguirem interpretar determinadas narrativas. Isso se torna ainda mais concreto quando perguntados nos questionários quais são seus gêneros ficcionais favoritos — aspecto inerente de narrativas e livros físicos —, conforme dados da figura 17, e não demonstram dificuldade em responder.

Figura 17 – Gêneros ficcionais favoritos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os gêneros ficcionais presentes no questionário basearam-se nas categorias existentes na própria plataforma de publicação do *Wattpad*. Nas respostas, a maioria dos participantes escolheu mais de um gênero ficcional como favorito. Essas preferências podem ser resultado dos seus contatos com narrativas presentes, principalmente, em séries, filmes e jogos, como mencionado anteriormente.

Observo por meio do estabelecimento dos perfis narrativos dos participantes da pesquisa que os discentes consomem muito mais conteúdo por meio de filmes, séries e jogos do que por meio de livros físicos, mas isso não os impede de ter contato com a leitura ou mesmo com

produções que se utilizam de construção de narrativas. Observo também, por meio dos dados dos questionários, que os discentes estavam muito mais habituados com a habilidade de leitura do que com a escrita de narrativas, uma vez que apenas quatro participantes relataram o hábito de escrever antes das oficinas, e apenas cinco informaram conhecer o *Wattpad*. A seguir, proponho-me a apresentar, descrever e analisar as interações dos alunos por meio de suas produções narrativas publicadas on-line.

4.2 A interatividade percebida como meio de desenvolvimento pessoal-social

O grupo me ajudou muito a conversar mais e me abrir mais com as pessoas. Porque antes eu era mais tímida (...) foi divertido, por mais que eu não falasse tanto, era divertido. Eu gosto, eu gostei da interação. Foi muito bom ter pessoas que compartilham um pouco dos mesmos gostos que eu que é a escrita e a leitura. Então, foi bem divertido, tudo (MARY JANE).

Uma das primeiras dificuldades que encontrei quando comecei a implementar as oficinas desta pesquisa-intervenção, não estava relacionado com tecnologias digitais ou burocracias da escola e sim com os pais dos participantes. Cerca de três deles entraram em contato comigo pelo *WhatsApp*, perguntando como as aulas aconteceriam e demonstrando uma grande preocupação com os filhos. O assunto predominante era que os alunos tinham dificuldade em se relacionar com os colegas da escola e chegavam em casa relatando que não tinham amigos. Uma das mães, inclusive, mencionou que sua filha, Rogue, passava por esse impasse, pois havia sido diagnosticada recentemente com autismo.

Para além dos meus objetivos e das expectativas da coordenação da escola ou mesmo dos pais dos alunos, como irei descrever adiante, e como foi mencionado pela discente Mary Jane no trecho de sua entrevista, a dificuldade em interagir, se relacionar e criar laços não foi uma preocupação ao longo da geração de dados. Pelo contrário, o laboratório de informática da escola-campo foi palco de desenvolvimento pessoal e aprendizado para todos os participantes, inclusive para mim como pesquisadora.

Para revelar este construto teórico — A INTERATIVIDADE PERCEBIDA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL-SOCIAL — estabeleci relações com cinco temas que encontrei por meio da codificação de dados das entrevistas e dos diários de campo, são eles: 1. *as críticas dos colegas por meio da interatividade*; 2. *quanto mais interatividade, mais motivação para escrever*; 3. *a amizade dos colegas como impulso para o aprendizado*; 4. *identificação e afinidade por meio da interatividade* e 5. *zelo pelo enredo da história*.

No tema *as críticas dos colegas por meio da interatividade*, os participantes relatam como foi a experiência de ler opiniões nos *feedbacks* e nos comentários acerca das suas produções textuais. Frases como “foi bom”, “achei interessante” e “eu melhorei” foram recorrentes em suas falas durante as entrevistas como apresento no quadro 11.

Quadro 11 – *As críticas dos colegas por meio da interatividade*

Ao mesmo tempo **boa** e ao mesmo tempo estranha. Porque tipo assim, **me ajudou a melhorar**, mas ao mesmo tempo era uma crítica, né? Então foi um misto. (...) **foi divertido. Achei interessante**, eu acho que **gostei muito** de trocar e receber *feedbacks*, por mais que às vezes não concordasse com algumas opiniões, **mas foi interessante**. (sobre os *feedbacks*) (MARY JANE)

[...]

Um pouco estranho. Tanta gente lendo, vish. A primeira vez que eles leram eu fiquei: “gente, será que eles vão gostar, será que não vão gostar?”, **mas foi um pouquinho boa**. (sobre os comentários) (MARY JANE)

[...]

Foi, **ao mesmo tempo que bom**, foi ruim, porque eles criticaram, mas essa crítica vai me **ajudar a melhorar**. (sobre os comentários) (T’CHALLA)

[...]

Tipo, receber uma crítica às vezes é **bom**. (sobre os *feedbacks*) (T’CHALLA)

[...]

Teve as negativas também, o que eu **melhorei**, né? Vi o que era pra fazer, o que não era pra fazer. Se tinha alguma coisa que tava incomodando alguém ou não. **Me ajudou, eu gostei**. (sobre os *feedbacks*) (GAMORA)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os alunos expressam, nas suas falas, um sentimento favorável às críticas recebidas dos outros participantes. Por mais que em alguns momentos demonstrem um incômodo quando recebiam críticas negativas acerca de suas histórias, é unânime, em suas falas, que eles visualizaram a prática de receber comentários e *feedbacks* como uma forma de melhorar suas produções e até de possibilidade de desenvolvimento no aprendizado da habilidade de escrita. Isso se expressa também no tema seguinte, *quanto mais interatividade, mais motivação para escrever*, visto que, eles utilizavam das críticas mediadas pelos *feedbacks* e comentários, a fim de conseguir aprimorar suas histórias.

Quadro 12 — *Quanto mais interatividade, mais motivação para escrever*

Foi difícil, porque eu tenho pouca inspiração. Aí eu comecei a ler algumas histórias e eu **tive inspiração** pra fazer. (T’CHALLA)

[...]

Ah, eu **me senti motivado** pra continuar escrevendo (...) eu **me senti motivado** pra continuar escrevendo e tals, deu **até vontade de escrever mais**, sabe? (sobre os *feedbacks*) (BATMAN)

[...]

Foi bom, porque tipo quando eu tava fazendo ainda, **me incentivou** a fazer mais. (sobre os comentários) (GAMORA)

[...]

Foi muito bom. **Deu mais inspiração** pra mim de fazer mais histórias (sobre os comentários) (ROGUE)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No relato de T'challa, diferentemente das reflexões dos outros participantes, noto que a interação que ele menciona não se refere nem aos comentários em suas produções nem aos *feedbacks* recebidos, mas sim na leitura das produções dos seus colegas. Sinal de que o aprendizado se deu também por meio das trocas de leitura, ou seja, o processo de ler e formar uma opinião acerca de outras histórias também se caracterizou como interatividade.

Para Silva (2021), com o auxílio da web 2.0, é possível utilizar de hipertextos e hiperlinks multidirecionais para expressão individual e coletiva em rede a fim de promover uma sala de aula interativa. É o que acontece com T'challa ao se deparar com capítulos de história com imagens, músicas e textos tipográficos. Foi lendo e interagindo com os hipertextos escritos por seus colegas que ele se inspirou e promoveu, por meio da sua própria escrita, outra possibilidade de interatividade.

O fato de os participantes saberem que teriam suas histórias lidas por outras pessoas fez com que eles criassem expectativa quanto a isso e se empenhassem ainda mais nas construções de enredo, de personagens e de construção de mundo ficcional. Existia uma preocupação iminente de fazer com que suas narrativas fossem interessantes e empolgantes para os colegas, como é possível perceber no quadro 13, revelando assim o outro tema deste construto: o *zelo pelo enredo da história*.

Quadro 13 – Zelo pelo enredo da história

Batman: Então, **eu pensava em vários caminhos pra escrever**, sabe? Tipo, eu pensava em um “**não, esse podia ser melhor**”, aí eu ficava nesse conflito pra escrever.

Pesquisadora: Mas no enredo você já sabia desde o começo o que ia acontecer?

Batman: Não, desde o começo não. Eu até fiquei, tipo, como eu falei, **tinham vários caminhos**, por isso eu não sabia. Eu não tava assim, eu não tinha elaborado a história. (BATMAN)

[...]

Pesquisadora: Essa coisa de “incomodando alguém” era o que? Algum assunto que era delicado?

Gamora: Era mais sobre a história **não estar boa** para aquela pessoa, **não estar interessante**.

Pesquisadora: Entendi. E aí você tentou...

Gamora: Eu tentei melhorar, **tentei deixar interessante**. (GAMORA)

[...]

Tinha que pensar em uma coisa pra **não ficar entediante** pra pessoa. **Desinteressante**. Tinha que ter algo com mistério. Teve partes que eu escrevi que **ficou chato** e eu tive que apagar e coisar tudo de novo. (JOHN CARTER)

[...]

Rogue: **Eu quero fazer uma coisa boa**, pra que o público veja, sabe?

Pesquisadora: Você acha que agora você vai ter coragem de escrever outra história? Depois do projeto?

Rogue: Acho que vou, só que tenho que **pensar na história**, qual vai ser a primeira parte, o meio e aí depois o drama e aí depois vem o último. **Tenho que pensar muito ainda**. (ROGUE).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O fato de os participantes saberem que existiria interatividade com as suas histórias fez com que eles se importassem ainda mais com a construção de enredo das narrativas. Esse é um fato que talvez não importasse tanto se eles estivessem escrevendo para si mesmos, sem o envolvimento das redes sociais ou das trocas de leitura. Essa, inclusive, foi uma preocupação recorrente ao longo das aulas. Eles me perguntaram, mais de uma vez, se só os alunos do projeto iriam ler suas histórias ou se outras pessoas também leriam. Desde o início, deixei claro que suas produções estariam disponíveis para os públicos que o algoritmo do *Wattpad* entregasse.

Alguns dos discentes já haviam desenvolvido enredos antes das oficinas (Batman, Rogue, Gamora e Mary Jane), mas eles nunca haviam publicado nem finalizado seus projetos literários antes, pois não havia motivos para continuar, autopublicar e aprimorar suas narrativas. Por meio da interatividade proposta pelas aulas e trocas de leitura, alguns deles (T'challa, Rogue e Mary Jane) se sentiram confiantes em continuar as histórias que começaram nas aulas e visavam, inclusive, iniciar a construção de outras narrativas para futuras postagens no *Wattpad*.

Essas interações virtuais mediadas pelas redes sociais (*Wattpad* e *WhatsApp*) também influenciaram o meio físico da sala, visto que, nos momentos reservados para a escrita em conjunto, eles passaram a compartilhar suas dúvidas sobre como escrever suas histórias, não só comigo, mas uns com os outros. As vivências, os interesses e os contextos similares fizeram com que, em pouco tempo, eles também interagissem entre si sobre outros assuntos para além da escrita e da leitura. Alunos que possuíam dificuldade em socializar e criar amizade na escola passaram a ultrapassar suas limitações sociais e criar relações com os colegas do grupo de troca de leitura, como no trecho da entrevista com a participante Princesa Leia a seguir:

Pesquisadora: Como foi sua experiência no grupo de troca de leituras?

Princesa Leia: Foi boa, porque eu consegui fazer mais amizade com as pessoas, enquanto eu lia as histórias, as pessoas vinham me perguntar ‘Princesa Leia, como é que se escreve isso?’ eu dizia ‘Bote desse jeito’ ou alguma coisa do tipo. Então foi uma coisa interessante, porque eu conheci mais pessoas e aprendi mais e fiz amizades que nunca pensei que faria.

Pesquisadora: Você acha que essas amizades influenciaram no seu aprendizado?

Princesa Leia: Sim, porque mesmo fora da aula a gente conversava bastante sobre isso na sala. O tempo todo. Daqui a pouco, de vez em quando, a gente tava falando inglês do nada e a gente ficava ‘óia que massa’, então foi um pouco legal. (PRINCESA LEIA).

Princesa Leia era uma das participantes que mais tinha facilidade com a língua inglesa e com as tecnologias digitais. Ela auxiliou, de forma ativa, outros discentes que tinham algumas dificuldades e se tornou amiga deles fora da escola. Perfil semelhante aos dos alunos Rogue e John Carter, que se mostraram dispostos a auxiliar os colegas também. Esses laços sociais se transformaram em pontes para o sentimento de identificação e permitiram que eles não sentissem vergonha ao utilizar o aprendizado da língua inglesa fora do contexto da sala de aula.

Desse modo, o laboratório de informática se tornou uma ponte que interligou o que Ito *et al* (2019) intitulam de *Affinity spaces* e a escola, imbricando um ambiente que gerava conhecimento, mas que proporcionava conteúdo que envolvia as particularidades dos participantes. Noto como foi importante construir esse ambiente em conjunto com os discentes, pois foi por meio da abertura comunicacional que criamos que eles puderam encontrar dentro da escola e com seus colegas a oportunidade de expressar suas vontades, seus contextos e suas afinidades. Foi observando esses detalhes que percebi o 4º tema desse construto teórico: *a*

amizade dos colegas como impulso para o aprendizado. No quadro 14, apresento alguns trechos das entrevistas que possuem ligação com esse tema.

Quadro 14 – A amizade dos colegas como impulso para o aprendizado

Pesquisadora: Pra você, isso fez alguma diferença no seu aprendizado? A amizade com seus colegas?

T'challa: Fez. **Porque eles me ajudavam**, tipo John Carter e eu **ajudava ele também**.

Pesquisadora: Existia essa troca, né?

T'challa: Sim.

Pesquisadora: Então pra você foi importante?

T'challa: Foi sim. E **sinto que fiz novos amigos**, também e **eles me ajudaram muito**. (T'CHALLA)

[...]

Muito bom. Gostei, foi muito bom. **Eu criei amizades**, eu conheci já uma galera, mas eu acabei **criando amizade com outras pessoas**, com você também, foi muito bom. (sobre o grupo de troca de leituras) (GAMORA)

[...]

Boa. (...) **Porque eu conheci novas pessoas**, me aproximei mais de T'challa. Deixa eu ver (pausa) conheci mais Mary Jane, Mary Jane é uma ótima pessoa. Conheci mais Rogue, ó gente finíssima.” (Sobre o grupo de troca de leitura) (JOHN CARTER)

[...]

Pesquisadora: A interação com seus colegas, desenvolveu alguma coisa?

Rogue: Desenvolveu, **fiz amizade com John Carter**, desenvolveu muita coisa. Eu sou meio antissocial, eu não consigo falar, **me enturmar com outras pessoas**. Então me ajudou muito a me enturmar, **conhecer um pouco os colegas** (ROGUE)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ito *et al* (2008) mencionam um aspecto muito presente nas práticas digitais dos jovens, que é atividades de *friendship-driven*, quando eles espelham suas relações de amizade formadas em escola, grupos religiosos, esportes escolares e outros locais de atividade nas redes sociais. Ito *et al* (2008) ainda exemplificam algumas mídias utilizadas na pesquisa como *MySpace* e *Facebook*. Acredito que essa dimensão tenha sido uma peça importante para o aprendizado dos discentes, uma vez que eles interagiam pelas redes sociais propostas pelas oficinas (*WhatsApp* e *Wattpad*), bem como se relacionavam pelo *Instagram*, compartilhando fotos e *stories* quando participavam das aulas.

No caso dos participantes da pesquisa, acredito que outro aspecto mencionado por Ito *et al* (2008), atividades de *Interest-driven*, também se encaixa na realidade dos participantes dessa pesquisa. De acordo com os autores, essa dimensão representa as práticas de jovens *geeks*, músicos e artistas que se encontram nas mídias sociais por conta dos seus interesses comuns. Por mais que os autores apresentem ambas as perspectivas de *Interest-driven* e *friendship-driven* como caminhos separados, no caso desta pesquisa, percebo que ambas se entrelaçam, visto que a amizade dos discentes se iniciaram na escola, mas começaram em um ambiente que propiciava a afinidade de interesses.

Em uma sala de aula comum existem diversos contextos e alunos com interesses diferentes. No início da intervenção desta pesquisa, ao fazer o convite com a aplicação do questionário, a maior parte dos alunos que se disponibilizou a participar das aulas tinha em comum a afinidade por leitura e escrita. Por isso, acredito que essa junção de ambas definições estabelecidas por Ito *et al* (2008) tenha sido um caso específico para esta pesquisa, mas que pode ser reproduzido em outros contextos similares.

Ao constatar a influência de interesses em comum no aprendizado e na interatividade dos alunos, encontrei outro tema para este construto teórico: *identificação e afinidade por meio da interatividade*. Da mesma forma que Ito *et al* (2008) percebem as práticas de jovens que se iniciam por afinidade e interesse, notei que, quanto mais os meus discentes se identificam com as histórias, mais estruturadas suas opiniões se expressavam nos *feedbacks* e nos comentários.

Quadro 15 – Identificação e afinidade por meio da interatividade

“Gosto, eu sou **fascinada por ler**. Principalmente histórias, então **foi divertido, saber que eu não sou a única que é obcecada por leitura**.” (MARY JANE)

[...]

“**Eu me identifiquei**, quanto mais eu me **identificava**, **mais eu gostava da história**” (T’CHALLA)

[...]

“Pesquisadora: Se fosse uma pessoa que você não tivesse amizade você aprenderia da mesma forma?

T’challa: Não, eu acho que **aprendi mais** porque **criei identificação** com eles.” (T’CHALLA)

[...]

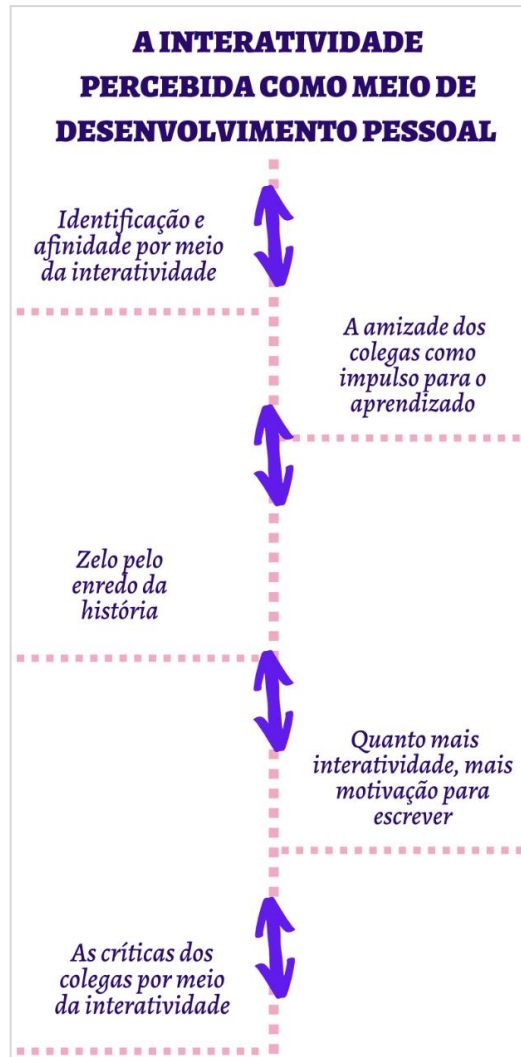
“Ah, o projeto foi muito bom. Cada história mais incrível que a outra de todos **os temas que eu gosto**. E foi bom ler e escrever, saber mais sobre as histórias, eu **aprendi muita coisa também**.” (ROGUE)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os três discentes que têm suas falas dispostas no quadro 15 são os que mais interagiram durante as oficinas. Eles entregaram todos os *feedbacks* em tempo hábil e comentaram nas produções uns dos outros. Concluo isso, principalmente pela forma como estruturaram seus *feedbacks*, com detalhes de suas opiniões, evitando respostas curtas e utilizando de adjetivos para explicitar o que haviam achado das produções dos outros discentes.

Nos dados do quadro 15, consigo perceber duas questões. A primeira é que T'challa admite ter aprendido mais com as produções, pois se identificou com elas e relatou durante as aulas que gostava das histórias que se pareciam com as suas vivências. A segunda questão a ser levantada é que Rogue e Mary Jane já tinham o hábito de escrever narrativas antes das oficinas e apenas aprimoraram essa prática ao longo das aulas. Elas também se identificaram com as histórias e agregaram a esse aspecto o fato de já terem interesse nos assuntos relacionados à escrita e leitura. Na figura 18, sintetizo todo o percurso trilhado para abordar o construto teórico A INTERATIVIDADE PERCEBIDA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL-SOCIAL, interligando os temas apresentados ao longo desta seção.

Figura 18 – A interatividade percebida como meio de desenvolvimento pessoal-social



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 18, interligo os temas com seta bidirecionais, pois acredito que todos os temas estejam conectados e contribuam igualmente para a revelação do construto teórico. Acerca dos temas que surgiram, percebo que esses dois aspectos — identificação e afinidade — foram decisivos para que esses três discentes produzissem as práticas de interatividade com mais assiduidade e de maneira mais estruturada que os outros participantes. Suas participações e interações contínuas foram ponte para seus aprendizados na língua e auxiliaram na produção de conhecimento dos colegas também.

4.3 A interatividade, empecilhos e acesso: dificuldades em aprender, interagir e produzir

Para discutir os dados relacionados a esse construto teórico, observei três temas ao longo das respostas dos discentes que não conseguiram estruturar os *feedbacks* e comentar em todas as produções: 1. *desinteresse na interação*, 2. *medo da interatividade* e 3. *a tecnologia como empecilho*. A falta de interesse já era algo esperado por mim ao longo das aulas das oficinas, pois imaginei que nem todos os alunos iriam se identificar com as práticas de interação propostas pelos grupos de troca de leitura do *Wattpad*. Esse relato, inclusive, aparece no meu diário de campo:

Sobre os *feedbacks* e as aulas de leitura: alguns alunos estão me enrolando, tem alguns, os mesmos da semana passada, seguem muito ativos. Mas alguns estão me enrolando, demoram pra escrever o capítulo da semana, atrasam os *feedbacks* etc. Eu acredito que isso é natural, eu faço a mesma associação com os grupos de troca de leitura oficiais, os que realmente acontecem naturalmente no *Wattpad*, sem ser em sala de aula. Eles também são assim, o pessoal demora a devolver *feedbacks*, demora a cumprir leitura, demora a comentar e tudo mais. Por mais positiva que seja essa troca, esses atrasos sempre acontecem e acabam estressando quem fica à frente organizando, mas é interessante perceber como isso aconteceu com os alunos (Trecho do diário de campo).

Pelas minhas experiências como participante dos grupos de troca de leitura da própria plataforma do *Wattpad*, eu percebia que os indivíduos que interagiam menos e fugiam das práticas propostas eram os mesmos que propiciavam menos conhecimento para os outros participantes e criavam menos relações com os outros escritores. Santos (2021) alega que isso era comum em grupos de troca de leitura com maior quantidade de participantes, pois as interações promovidas pelos comentários nas produções textuais se tornavam mecânicas e as relações com os outros colegas não se aprofundavam. No quadro 16, apresento alguns trechos das entrevistas que representam o primeiro tema desse construto: *desinteresse na interação*.

Quadro 16 – Desinteresse na interação

Pesquisadora: por que você não comentou nas obras do *Wattpad*?

Batman: Ah porque não (pausa) não comentei, **porque não quis**.

Pesquisadora: Você não quis? Não se interessou?

Batman: Não. (BATMAN).

[...]

Posso ser sincero? **Eu não li os *feedbacks***, só li o de T'challa e o de Rogue. (...) **Eu fiquei com preguiça**. Eu só li os comentários a de T'challa, porque chegou a notificação. (...) **Eu não escrevi os comentários. Por preguiça** também. Eu tô sendo verdadeiro. Eu esqueci e acabei só comentando no de T'challa. (...) **só comentei em duas**, a de T'challa e o de Gamora. Também comentei na de Mary Jane. (...) **eu não olhei o *feedbacks*** de ninguém, só escrevi mesmo.

Pesquisadora: E como foi escrever?

John Carter: Rapaz no início foi bom, mas **depois ficou chato**. (JOHN CARTER).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Acredito que a falta de interesse, de ambos os discentes, esteja diretamente ligada à falta de afinidade. Apesar de Batman ter postado dois capítulo de sua narrativa, ele não chegou a participar de todas as aulas, pois passou a ter problemas pessoais em casa. Ele também não chegou a entregar nenhum *feedback* nem comentou nas produções dos outros discentes. Batman era um discente muito calado e não era de interagir com os outros participantes. Essas características, inclusive, me fizeram escolher esse pseudônimo para ele. Acredito que seu isolamento pessoal tenha sido o fator decisivo pela falta de interesse.

Esse não foi o caso de John Carter, que era muito mais comunicativo durante as aulas e fazia questão de passear de computador em computador no laboratório de informática, a fim de conversar com os outros participantes. John Carter era a típica personalidade excêntrica e proativa que movimenta a sala de aula, mas ele não tinha afinidade com a escrita e nem com as histórias que estavam ali dispostas. Seu objetivo na escola era conversar e fazer amizade. Ele produziu alguns *feedbacks* e me entregou para que eu pudesse passar para os outros participantes, mas a interatividade não se completou inteiramente, visto que ele não chegou a ler as opiniões dos outros colegas acerca da sua produção textual, *The Rise in Space*.

John Carter propiciou que outros integrantes do grupo pudessem aprimorar suas práticas, mas não se interessou em passar pelo mesmo processo ao não ler as críticas que os outros discentes fizeram em relação à sua história. Ainda sobre não completar a interatividade ou produzi-la de maneira parcial, adentra no espectro do *desinteresse* a participante Gamora, que também não finalizou todos os *feedbacks* e não participou dos três ciclos de troca de leitura.

Tem uma aluna que é muito boa escrevendo, o enredo dela é muito bom, é a Gamora. (...) Ela escreve muito bem, a sinopse dela é muito boa, mas nas últimas aulas ela se mostrou mais desinteressada. Na última aula ela saiu mais cedo, não tinha nem motivo e antes de começar a aula, eu tive que buscá-la lá no pátio. E eu não entendo. Eu acho que tem alunos, que por mais que aula envolva o contexto dele, em algum momento vai faltar motivação. Na última aula ela ficou de fazer as coisas e ao invés disso ficou assistindo vídeo no *youtube* sobre BTS. Ela disse que já tinha terminado de ler os capítulos da semana, que já tinha *feedbacks* pronto, mas mesmo assim ela atrasou a entrega das atividades no feriado da semana santa. E ela tem um potencial gigantesco. Às vezes as armas estão todas lá pra serem usadas, mas o aluno ou adolescente não quer (Trecho do diário de campo).

O caso dela se aproxima das características de Batman; ela já tinha afinidade com a leitura e a escrita, começou as aulas com empolgação e envolvimento, mas perdeu interesse em

participar das trocas de leitura quando uma de suas amigas parou de participar dos encontros. Gamora relatou já ter escrito histórias na plataforma do *Wattpad* antes da geração de dados dessa pesquisa, e ela possuía, de fato, uma facilidade maior em manusear o computador e as funcionalidades da rede social. No entanto, por mais que ela auxiliasse seus colegas em sala de aula a utilizar as mídias sociais e a construir enredo, Gamora não interagiu com os outros discente e isso afetou diretamente seus interesses, afinidades e aprendizado.

Para que a interatividade (SILVA, 2021) presente na cultura participativa (JENKINS, 2009) se expresse na sua forma completa, é preciso que os participantes exerçam todos os seus papéis dentro da comunidade virtual (RHEINGOLD, 1993), a fim de que se torne uma comunicação TODOS-TODOS. No caso do grupo de troca de leituras, para que a interatividade se complete e não se torne intermediária, é necessário que todos os participantes se visualizem tanto como leitores como escritores, processo que não ocorreu com Gamora.

Outro tema que surgiu ao longo da codificação de dados foi *o medo da interatividade*. Alguns discentes demonstraram ter receio de receber as críticas e opiniões dos outros participantes e decidiram não desenvolver as práticas propostas, como é possível ver nos trechos das entrevistas no quadro 17.

Quadro 17 – O medo da interatividade

Não, eu nunca tinha escrito e nem cheguei a escrever. **Porque eu tava com medo de ser julgada.** (sobre a produção da narrativa) (LISA SIMPSON)

[...]

Princesa Leia: Ahh, eu não sei. **Eu preferi não ler os *feedbacks*.** (...) porque, sei lá, eu fiquei tipo, ninguém gostou mesmo. Então eu **preferi não ver.** (...) **eu não vi não os comentários.** Ah, **fiquei com medo** de ter alguma coisa ruim e eu acabar ficar sem vontade de escrever de novo. (...) Teve algumas que eu não entendi, que eu fiquei um pouco ‘What?’, ‘o que?’, não entendi nada. **Aí eu preferi não comentar.** Eu preferi tipo, deixar quieto.” (sobre escrever os *feedbacks*) (...) crítica todo mundo acaba levando, né? Sobre alguma coisa, mas pra mim, no caso eu, **não gosto de receber crítica**, mas também não fico assim ‘ah se eu receber crítica não fico de boa’, mas eu fico tipo ‘poxa, poderia ter feito algo melhor’, ou alguma coisa do tipo entendeu?

Pesquisadora: E por que você acha que isso poderia te fazer parar de escrever?

Princesa Leia: Não sei, eu acho que iria ficar tipo ‘ah, eu não sei escrever esse tipo de coisa, então eu vou parar’.

Porque se eu não sei escrever e ninguém gostou, porque eu devo continuar? Eu sei que com uma crítica ruim você pode melhorar, mas no meu caso eu acho que, sei lá, do jeito que eu sou, eu acho que seria a forma como eu iria reagir não iria prestar não. (PRINCESA LEIA)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Lisa Simpson demonstrou um grande potencial muito grande desde os primeiros dias de aula. Ela tinha afinidade com a escrita, com a leitura, já conhecia a plataforma e se interessava em escrever. O medo de receber opiniões negativas ou de desapontar os outros discentes, fez com que ela nem publicasse a história que começou a produzir. Lisa não chegou a escrever os

feedbacks, mas comentou e leu todas as histórias. Embora afirme que tenha aprendido bastante ao longo do curso, acredito que seus resultados seriam diferentes se tivesse transposto o medo de interagir.

O mesmo aconteceu com Princesa Leia que postou sua história na plataforma, mas não comentou nas produções dos colegas e escreveu *feedbacks* monossilábicos, com receio de criar atrito com os outros participantes, mesmo sabendo que os formulários seriam enviados anonimamente por mim. Ela parece ter medo tanto de receber as críticas como de produzi-las, impedindo-a de interagir com os colegas e potencializar suas práticas de leitura e escrita.

O último tema que emergiu desse construto teórico foi o maior empecilho para a produção de interatividade e conhecimento dos discentes ao longo da pesquisa intervenção: *a tecnologia como empecilho*. Para os alunos que já tinham tido contato com computadores e redes sociais no geral, não foi complicado apresentar a plataforma do *Wattpad*, suas funcionalidades e as dinâmicas das práticas que iríamos desenvolver ao longo do curso. No entanto, durante as aulas, percebi que muitos discentes não sabiam utilizar plenamente as tecnologias digitais, pois eles não tinham tido, de fato, acesso a elas nem em casa e nem na escola.

Ao mesmo tempo que alguns alunos conseguem mexer nos computadores com facilidade, eu percebo que tem alunos que nunca nem pegaram no celular, é a segunda vez que noto que Princesa Jujuba fica perdida na aula. Ela não sabe nem usar o mouse direito, porque ela não sabe mesmo, nunca tinha usado o computador. Então, é essa via de mão dupla: têm alunos que têm acesso e quando têm acesso, fazem várias coisas ao mesmo tempo e interagem mais com os outros, ao mesmo tempo que tem os alunos que não sabem mexer nessas tecnologias digitais e acabam por não conseguir interagir como os outros alunos também.

Eu sinto que é gritante a diferença de Princesa Jujuba pros outros alunos, porque ela é uma pessoa muito comunicativa, extremamente comunicativa. Mas, como ela chegou atrasada no projeto, como ela não usa celular (porque, ela não tem celular, quem usa celular na casa dela são os pais, ela não tem) ela não sabe mexer direito nem no computador, nem no celular. Então, ela nem consegue ler direito as obras dos colegas e nem interagir, nem fazer os *feedbacks*, nem comentar, nem nada. Esse atraso não é só de desempenho ou conhecimento, é um atraso de acessibilidade mesmo. O fato dela não ter acesso a essas coisas em casa faz ela não interagir e faz ela não aprender também (Trecho do diário de campo).

Quando pensamos na expansão do uso das redes sociais, por estarmos inseridos nesse novo *ethos* tecnológico (LANKSHEAR, KNOBEL, 2014), esquecemos que nem todas as pessoas possuem acesso a tecnologias digitais que para nós são necessidades básicas. Eu não me imagino saindo de casa sem meu *smartphone* ou mesmo passando o dia sem praticar minhas

atividades diárias nas redes sociais, como verificar *stories* do *Instagram* e checar mensagens no *WhatsApp*. Porém, a realidade de Princesa Jujuba era muito diferente da minha e diferente até mesmo das realidades dos outros alunos. Frodo também possuía muita dificuldade em usar o computador e confeccionar as atividades sugeridas nas aulas, conforme registrado no trecho do meu diário de campo, a seguir:

Teve um outro aluno (Frodo) que nunca tinha mexido no computador antes, ele não tinha noção nem de como usar o mouse, de como clicar no shift e colocar o @, a letra que tá em cima ou o caractere que tá em cima da tecla e não embaixo, então, foi uma loucura pra ajudar algumas coisas de informática básica. A gente teve que criar e-mail pra fazer um perfil no *Wattpad* e foi bom, porque tínhamos tempo, como era uma 1 hora e meia, deu tempo de fazer tudo isso e desenvolver assim. Tem alguns alunos que são muito mais rápidos, mas tem outros que tem um *delay* gigantesco. Outra coisa interessante foi que eu não precisei nem pedir pra eles se ajudarem, eles se disponibilizaram a auxiliar uns aos outros, dizendo “professora, posso ajudar ele?” e eu “pode, claro”. Antes de eu pedir, eles já estavam se ajudando (Trecho do diário de campo).

Além de Frodo, como citado no trecho do diário, Princesa Jujuba também recebia ajuda dos colegas, constantemente, para desenvolver as atividades mais simples, como ligar o computador e *logar* seus perfis no *Wattpad*. Por mais que eles tivessem auxílio, isso não foi suficiente para que eles interagissem com os outros, produzissem seus textos narrativos ou mesmo criassem laços sociais com os outros discentes da comunidade virtual/real que criamos. Essa dificuldade que eles enfrentaram é um contraste com a necessidade de outros discentes, como é o caso de Princesa Leia, no trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Você nunca tinha usado tecnologia digital na aula de inglês?
 Princesa Leia: Não. Só livro, mas livro não é um ponto que eu gosto muito. Por que muitas vezes eu tô lendo e eu acabo embaralhando as letras.
 Pesquisadora: Você acha que tem alguma diferença entre ler no computador e ler no livro?
 Princesa Leia: Sim, eu acho um pouquinho e não sei o porquê. No livro... porque assim, aqui tipo, mesmo a gente falando e coisa tal, tipo era algo que eu conseguia prestar mais atenção e na sala de aula não. (...) na Internet eu me sinto mais confortável do que na sala (PRINCESA LEIA).

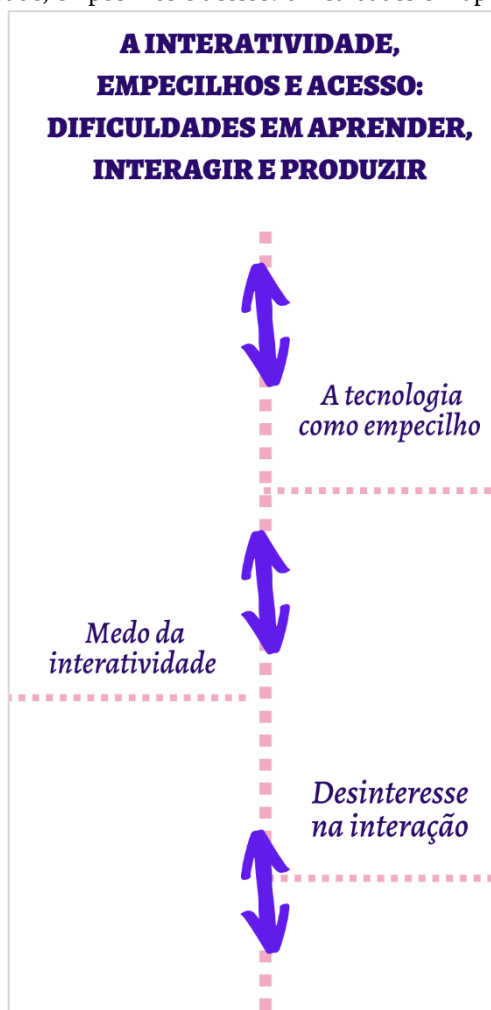
O fato de Princesa Leia estar habituada a outras práticas sociais na Internet faz com que ela estranhe a rotina de estudos da escola que não envolve tecnologias digitais. Em contrapartida à realidade de Princesa Jujuba e Frodo, Princesa Leia sentiu que aprender uma nova prática social de escrita advinda das comunidades de trocas de leitura do *Wattpad* estava mais próximo da sua realidade do que uma aula tradicional que envolvia o uso do livro didático.

Diferentemente do que afirma Prensky (2001), Princesa Jujuba e Frodo, mesmo nascidos após os anos 80, não possuem facilidade alguma com as tecnologias digitais e, a meu ver, não se caracterizam como nativos digitais. Por meio das minhas observações, percebo que para ser um usuário das Sociedade de Redes (CASTELLS, 2002) ou da Sociedade da Plataforma (DIJCK, POEL, WALL, 2018) é necessário estar inserido em um ambiente que permita que os letramentos digitais estejam presentes e sejam desenvolvidos, pois essas habilidades tratam-se de práticas socioculturais (THORNE, 2013) que envolvem o coletivo, o social e o contexto de um indivíduo e não necessariamente a idade.

Em um mundo globalizado, onde cada vez mais, se exige letramentos que nos permitam estar ubíquos e hipermóveis por meio da cibercultura (SANTAELLA, 2013), encontrar vivências na escola como a de Princesa Jujuba e Frodo são exemplos de como o acesso a tecnologias digitais depende de um escopo político, regional e social. A era pós-digital (CRAMER, 2015), de fato, alcança todos os âmbitos da sociedade, mas não de maneira homogênea, e sim propondo uma desigualdade social ainda mais acentuada.

Por conta de toda a dificuldade enfrentada, Frodo e Princesa Jujuba não conseguiram produzir seus textos narrativos ou interagir por meio dos *feedbacks* e comentários no *Wattpad*, visto que eles encontraram obstáculos em toda a parte técnica da confecção das obras. Na figura 19, apresento um resumo do delineamento do construto teórico

Figura 19 - A interatividade, empecilhos e acesso: dificuldades em aprender, interagir e produzir



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizo esta seção com a percepção de que propor atividades que possibilitem as práticas de interatividade mediadas pelas tecnologias digitais em sala de aula é também uma forma de auxiliar nossos discentes a crescer e formar personalidade cidadã e crítica. É também papel da educação tentar diminuir o abismo social existente entre aqueles que já estão inseridos na cibercultura e os que ainda não estão. Só assim os impactos dos empecilhos encontrados durante esta pesquisa poderão ser menores.

4.4 A interatividade e a sala de aula

A aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação. Bom, não precisamos de transmissão de informação, porque a informação está toda na Internet (CASTELLS, 2014).

Iniciar essa seção com um trecho tão marcante da entrevista de Manuel Castells para a conferência “Fronteiras do Pensamento” (2014) demandou da minha parte coragem em concordar e assumir que em pleno século XXI — e, no momento de defesa deste trabalho, ainda enfrentando a pandemia do COVID-19, que nos obrigou a aderir ensino remoto emergencial por conta do distanciamento físico — temos dificuldade em nos introduzir nas vivências dos discentes com uma didática que permita a comunicação “TODOS-TODOS” e não “UM-TODOS” (LEVY, 1999).

No contexto da revolução política e social da Rússia, Vygotsky (1996) propunha a “zona de desenvolvimento proximal” com a ambição de promover um ensino que possibilitasse interação, mediação e colaboração entre professores e alunos. Na década de 60, Freire (1996) criticava o ensino bancário e prezava por uma alfabetização em que a criatividade dos discentes fosse estimulada, transformando os alunos em participantes ativos da construção do saber. Estamos em 2022, na era do compartilhamento da informação que nos oferece diversas formas de reinventar essas metodologias pelo prisma das tecnologias digitais, e ainda enfrentamos vários obstáculos para ambientar esse cenário interativo nas rotinas comuns das escolas.

Castells (2014) apresenta, durante a entrevista, a sua vivência como professor e discute como seus discentes, por terem acesso a informação disponível na Internet, apresentam contrapontos aos conteúdos que ele ensina nas suas disciplinas. Ainda afirma que são desafios propostos pela era das redes e conclui: “É um debate muito interessante. Eu aprendo que é o que eu gosto. Aprender. E essa aprendizagem é a interação, porque todos temos acesso, mais ou menos, à mesma informação e produzir conhecimento a partir de informação vem da interação”. Para pensar no construto teórico dessa seção “A INTERATIVIDADE E A SALA DE AULA”, precisei perceber que, assim como Castells, eu tive que me colocar como professora, pesquisadora e aprendiz, durante as aulas das oficinas, para entender quais eram os contextos dos meus discentes, quais as suas necessidades e como supri-las utilizando da interatividade presente nos grupos de troca de leitura do *Wattpad*.

Para abordar o 3º e último construto teórico desta pesquisa, alinhei quatro temas que surgiram ao longo da codificação de dados: 1. *multimodalidade, tecnologia e interatividade*; 2. *a sala de aula tradicional e a falta de interação*; 3. *relações alunos/professores/coordenação* e 4. *a interatividade na sala como meio de aprendizagem*. O primeiro tema, *multimodalidade, tecnologia e interatividade*, surgiu quando percebi durante as aulas como os discentes lidavam com o processo de leitura e escrita das produções narrativas que foram propostas. Descrevo, no diário de campo, a seguinte percepção:

É muito interessante como eles pedem pra escutar música quando eles estão escrevendo lá no laboratório. Normalmente, em sala, nós pedimos pra eles não ficarem de fone de ouvido, porque precisam ouvir o que está acontecendo, mas no momento que eles estão produzindo, eles conseguem manter os dois sentidos de escutar música e escrever. E ainda assim conseguem interagir entre si. Conseguem produzir texto, fazer os *feedbacks*, escutar música e conversar entre si. Particularmente, eu acho isso incrível, multitarefa. Eu mesma não consigo e algumas pessoas também não conseguem, mas eles praticam isso com facilidade e eu acho muito legal (Trecho do diário de campo)

Logo após o 5º encontro das oficinas de escrita, expliquei aos discentes como funcionaria a dinâmica das trocas de leitura e apresentei o modelo de *feedbacks* para eles. Assim como em outros momentos das aulas, preferi perguntar a eles os formatos que gostariam de enviar os *feedbacks* e quantos comentários gostariam de escrever em cada capítulo das produções textuais. Permiti, nesse momento, a possibilidade de eles produzirem os *feedbacks* em outros modos além do tipográfico. Para a minha surpresa, os discentes enviaram suas opiniões no formulário tradicional como mensagem no *WhatsApp*. Apenas um dos participantes me enviou o *feedback* em foto, mas era uma captura de tela da estrutura que eu havia sugerido em sala.

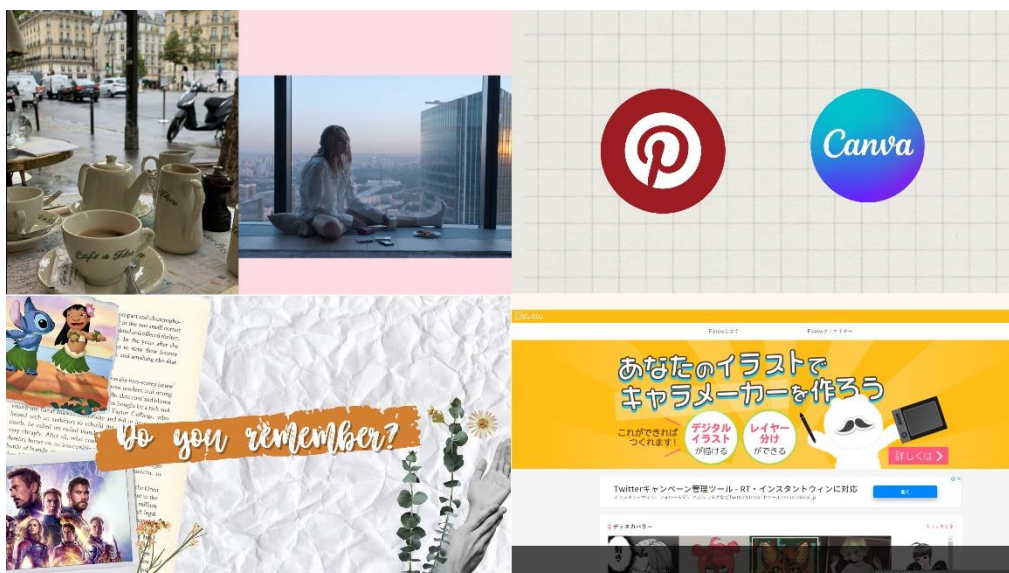
Questionei-me se os discentes iriam produzir os textos apenas na dimensão tipográfica e me perguntei se eu não os estava estimulando o suficiente. Foi quando notei a forma que eles escreviam e a detalhei no trecho do diário de campo mencionado acima. Diferentemente de mim, que sempre escolhi escrever e ler no silêncio, eles escreviam suas produções e liam as histórias dos outros participantes usando mais de um modo textual (imagem, áudio, vídeo e tipografia). Da mesma forma, notei que Gamora havia disponibilizado um vídeo com música *Home* de Gabrielle Aplin para a leitura do segundo capítulo da sua história, bem como T'challa havia escolhido uma foto para representar a águia que aparecia na sua narrativa. John Carter também escolheu imagens de planetas para figurar a ambientação da sua história *The Rise in Space*.

A forma como os discentes produzem seus conteúdos de maneira multimodal, conecta-se com o conceito de Semiótica Social de Kress (2003) que postula a comunicação em diversos modos, não só o tipográfico, mas o auditivo, gestual e visual incluídos. Essas já eram características dos seres humanos, mas, como no exemplo acima, acredito que foram amplificadas pelo uso das redes sociais.

Com o auxílio dos questionários aplicados antes das aulas, eu tentei trazer essa dimensão multimodal para as aulas das oficinas, promovendo atividades com o uso do *Kahoot* e

montando apresentações no *powerpoint* coloridas com referências a filmes e séries que fizessem sentido para os participantes. Também optei por sugerir o uso de plataformas como o *Pinterest*, *Canva* e *Picrew* para a criação e desenvolvimento de perfil das personagens.

Figura 20 – Exemplos de plataformas utilizados nas oficinas



Fonte: Dados gerados pela autora.

Em resposta ao uso de plataformas que promovessem atividade multimodais, Mary Jane comparou as aulas das oficinas com as práticas realizadas nas aulas de inglês convencionais regidas pelos professores efetivos:

Na aula, a escrita do professor não tem muitas imagens pra ilustrar, não tem tipo algo explicando como você fazia, pegava um filme e trazia pra nossa aula. Não tem isso. É muito mais ele explicando e só. Não tem uma base pra gente aprender direito. (...) ficava muito mais dinâmico. Porque muitas vezes na aula é só ele escrevendo no quadro, explicando e só. Não tem um aprofundamento, mas com você não, você explicava direitinho, trazia (como se diz?) filmes pra ilustrar o que era (MARY JANE)

Mary Jane menciona, mais de uma vez, o fato de eu ter trazido para sala de aula os filmes que eles tinham como referência e eu me questionei o que poderia ter de tão diferente entre utilizar um quadro branco e uma apresentação de *powerpoint*. Para destrinchar essa questão, apresento o tema seguinte deste construto *a sala de aula tradicional e a falta de interação*. No quadro 18, apresento algumas das falas repetidas dos discentes que formaram esse tema.

Quadro 18 – A sala de aula tradicional e a falta de interação

A professora só passa dever no livro. Tipo, ela passa o dever aqui agora pra você fazer em casa. (...) É, mas, era **só no livro**. Ela não explicava muito. Ela não explica muito, ela só manda fazer. (T'CHALLA)

[...]

Sim, sim, sim. Na aula normal a gente fica mais, sabe, dá aquela... Entra na sala e fica lá sentado e dá aquela coisa a **professora falando** aí fica aquele **negócio chato**. (...) **A gente não interage em aula**, né? Até porque quando a professora tá falando a gente tem que ficar calado. **Não dá pra conversar**. (BATMAN)

[...]

Na sala tem um monte de guri zuadando²⁸, **o professor só escreve, senta na cadeira e fica no celular?** Preciso falar mais? E ele manda a gente só... ele só fala as páginas do livro. Diga, que professor? (JOHN CARTER)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Nos trechos das entrevistas, os participantes reclamam do uso do livro didático como único recurso, da dimensão “UM-TODOS” das aulas e do fato de ficarem sentados o tempo inteiro sem interagir com os outros discentes. Observo, por suas falas, que seus incômodos estão relacionados à disposição das aulas tradicionais.

O quadro e o livro didático são os recursos dispostos aos professores de língua inglesa na maior parte das escolas. De fato, para uma dimensão mais atualizada e coerente com o cenário social que nos encontramos, utilizar as tecnologias digitais que fazem parte das realidades dos discentes nas aulas seria o ideal para o ensino de línguas na escola-campo, mas só existe um laboratório de informática no lócus da pesquisa com 16 computadores em funcionamento. O curso contou com no máximo 14 participantes, mas as turmas de ensino fundamental e ensino médio na escola podem chegar até 40 alunos ou mais. Como lidar com tantos discentes com tão poucos computadores ou mesmo dividir um único laboratório com tantas disciplinas, horários e professores? Por que não utilizar os celulares que a maioria dos discentes já dispõe? Ou pelo menos disponibilizar a senha do Wi-fi da escola?

A falta de interatividade mediada por tecnologias digitais na escola transcende a realidade dos docentes e praticamente requisita por um olhar dos governos e ministérios para que invistam financeiramente na educação e nas necessidades das redes de ensino público. É necessário investimento não só em recursos tecnológicos, mas em formações continuadas para os professores. Desde o final dos anos 1990 (PAIVA, 2019) os laboratórios de informática foram implementados nas escolas, mas a forma como eles foram dispostos não contempla todos os alunos.

Adentro, portanto, o outro tema que se interliga com essas pautas urgentes levantadas pelos participantes da pesquisa: *relações alunos/professores/coordenação*. No início das aulas das oficinas, era comum que eu tivesse dificuldade em encontrar e conectar os cabos do

²⁸ Gíria sergipana sinônima do ato de “fazer barulho”.

retroprojektor, por isso, às vezes perdia algum tempo organizando essas pendências. No trecho a seguir do diário de campo, relato uma situação que aconteceu enquanto resolvia essa situação:

Outra coisa que me marcou muito nessa última aula foi quando a coordenadora passou lá no laboratório, né? Isso foi no começo da aula e eu tava organizando o retroprojektor. Essa coordenadora é da tarde, ela veio participar de uma reunião pela manhã e ela passou no laboratório. Enquanto eu tava organizando o *powerpoint*, eu pedi pros alunos logarem na conta do *Wattpad*, porque eles têm certa dificuldade em logar, então enquanto eu tava organizando a apresentação da aula, eu pedi pra eles entrarem na conta. Quando a coordenadora entrou que ela viu que eles estavam logados na conta do *Wattpad* que é todo colorido, todo laranjinha, tem um design todo jovem, ela falou “já saíram dos joguinhos? Prestem atenção na aula”. Os alunos ficaram muito chateados, porque eles estavam fazendo o que eu tinha pedido e eles sabiam que era uma atividade pra eles. Eles falaram bem revoltados “Giulia, eu não acredito, ela veio reclamar com a gente, mas a gente tava fazendo uma atividade” e eu fiquei pensando sobre isso, como que as coisas que são feitas por jovens, as coisas que são feitas por alunos são desvalorizadas, porque querendo ou não, o *Wattpad* é uma coisa que faz parte da cultura jovem deles. Tem pessoas mais velhas que usam? Sim e nada impede, mas é uma rede social muito utilizada por adolescentes e demanda muita produção que é a escrita, é desenvolver imagem, é pensar na história, é pensar nos seus leitores, pensar na sinopse, dá muito trabalho e tem sido muito trabalhoso pra eles. Ser desvalorizado pela coordenadora gerou raiva neles. Eles já não são muito afetivos com ela, como ela é coordenadora da tarde, eles a conhecem e eles ficaram possessos, ficaram muito chateados. É uma coisa a se pensar, como nós professores e coordenadores, as pessoas que estão à frente da escola, como nós desvalorizamos as coisas que eles gostam e as coisas que eles fazem (Trecho do diário de campo).

As relações entre alunos, professores e coordenação são essenciais para o desenvolvimento do aprendizado dos discentes e também para a formação de personalidade deles. Tendo isso em vista, percebo que a opinião de professores e gestores acerca de assuntos e atividades virtuais que interessam os alunos é importante para eles. Ito *et al* (2008) mencionam como práticas da cultura participativa (JENKINS, 2009), tais como o uso do *Wattpad* por exemplo, são vistas por pais, professores e outros adultos como uma perda de tempo e não uma forma de aprendizado. Entendo que essa não é uma situação que se distancia da realidade da escola-campo desta pesquisa e questiono-me: como promover a interatividade no ensino de língua inglesa de maneira vigente — não só experimental e intervencionista como aborda esta pesquisa — se os gestores das escolas não compreendem as práticas virtuais dos discentes como uma forma de construir conhecimento?

A participante Gamora, inclusive, menciona que já tinha se cadastrado na plataforma do *Wattpad* e participava de grupos de leitores também. Quando questionada se já tinha falado

sobre sua relação com escrita e leitura para algum professor de língua da escola, ela diz que não. No entanto, durante a entrevista, ela comenta sobre como a interatividade com outros leitores a auxiliou a melhorar suas habilidades.

Pesquisadora: sobre a escrita em si, tanto esse processo de escrever agora como esse processo de escrever suas histórias de morro e as fanfics, teve alguma influência no seu aprendizado de escrita, tanto em português como em inglês?

Gamora: Teve, porque no começo, acho que eu comecei a escrever em 2018... não, foi na verdade em 2019. 2019. Aí, tinha muito erro, muito erro. E acabou que os comentários tipo falando pra mim acertar e tals... aí eu aprendi mais lá do que aqui.

Pesquisadora: Na escola?

Gamora: É, aí me ajudou muito (GAMORA).

Eu e Gamora temos características similares. Ambas começamos a escrever histórias fora da escola e desenvolvemos nossas habilidades de escrita com o auxílio dos comentários de outras pessoas nas narrativas que criávamos. Diversos outros discentes também se assimilam a nós, envolvidos em práticas de cultura participativa e *Interest-driven* e passam despercebidos dos olhares dos professores de língua inglesa, pois essas atividades são vistas muitas vezes com uma percepção pejorativa.

Para que potenciais como o de Gamora sejam aproveitados na escola, é preciso que os docentes entendam as práticas digitais dos alunos, recebam formação continuada sobre essas questões e pensem em formas de ampliar o uso da interatividade na sala de aula, não necessariamente com o uso de tecnologias digitais, mas levando em consideração os contextos dos alunos e o conjunto de interesses que formam e moldam suas personalidades.

O último tema desse construto teórico, *a interatividade na sala como meio de aprendizagem*, relaciona-se com as necessidades escolares apresentadas até agora e demonstra as possibilidades de desenvolvimento de aprendizado mediados pela interatividade. No quadro 19, os discentes relatam suas experiências ao participarem das oficinas de escrita e do grupo de trocas de leitura.

Quadro 19 – A interatividade na sala como meio de aprendizagem

Porque teve outras pessoas lendo a história e **me ajudando a melhorar a história**, entendeu? Então foi divertido. (MARY JANE)

[...]

E pra compartilhar foi legal, né? (...)Bom, foi bom, né? Assim, **foi bom a interação e o aprendizado**. (BATMAN)

[...]

Auxiliou, hmrum. Rogue e Mary Jane, eu interagi com elas direto. Eu perguntava ‘eii, ficou boa mesmo a minha história’ e ela ‘Ficou, John Carter’. Aí eu ‘T’challa, você gostou da história’ e ele dizia ‘Gostei.’ Ele até

me ajudou a escrever, ele colocou umas ideias na cabeça.” (sobre a interatividade) (...) foi bom, ótimo na verdade, bem ok. Assim, **me ajudou a interagir mais** e **quando a gente interagi é mais fácil da gente aprender**, né? Porque **a gente tira dúvidas** com dúvidas. E aí, você fez uma aula sobre pontuação, né? **Ali eu interagi bastante**, aí depois que a gente saiu dali a gente ficou direto conversando e brincando sobre esses assuntos. (JOHN CARTER)

Eu notei que quanto **mais eles interagem nas obras**, mais eles conversam entre si e **mais eles aprendem**. Às vezes eu fico com medo deles conversarem muito alto na sala, mas eu sinto que **eles aprendem com isso também**, por mais zuadentos que sejam. (Trecho do diário de campo)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

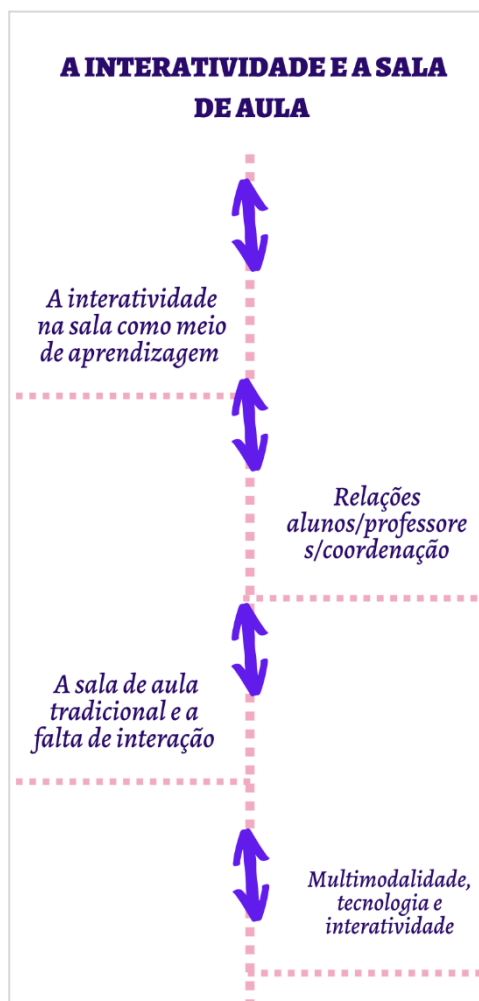
Nos relatos dos alunos, noto como eles repetem as palavras “interação”, “bom”, “ajudou”, “aprendi”, “auxiliou” etc. Percebo, em suas falas, a certeza de que saíram do projeto proposto por esta pesquisa-intervenção com uma bagagem de conhecimento maior, saberes que eles não construíram sozinhos, mas desenvolveram com os auxílios dos outros discentes.

Os dados apontam que os discentes aprimoraram suas habilidades de leitura e escrita por meio de uma prática virtual que é vista por muitos adultos e professores como perda de tempo e que, muitas vezes, passa despercebida por eles. Eles ressignificaram em conjunto a ideia de que o *Wattpad* não é só uma rede social de escrita de entretenimento, mas também um meio de produzir conhecimento.

Com base nos dados que foram gerados desta pesquisa, interpreto que no laboratório de informática da escola campo, em conjunto com os participantes envolvidos, foi possível criar um ambiente que relacionasse práticas de letramentos digitais que acontecem fora da escola (ITO ET AL, 2008) e as práticas de um espaço estudantil, com cronograma de horários, entrega de atividades, avaliação etc.

Na figura 21, sintetizo o percurso para construir essa narrativa teórica explicitada nessa seção.

Figura 21 - A interatividade e a sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 21 resume as etapas da análise de Freeman (1998), agrupar, estabelecer relações e revelar, executadas em associação com o processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003), em que os temas descritos em *itálico*, conectados uns aos outros na representação das setas e com relevância equivalente, revelam o construto teórico: A INTERATIVIDADE E A SALA DE AULA.

Por meio dos dados apresentados entendo que mesmo nos meios dos muitos contextos e adversidades existentes nas escolas públicas brasileiras, é possível propor projetos e atividades que envolvam tecnologia digital, interatividade e multimodalidade, levando em consideração os contextos dos discentes e as suas práticas. De acordo com os relatos dos participantes, é inviável perpetuar as aulas tradicionais da maneira que estão conciliando os seus interesses e seus ideais, principalmente se as tecnologias digitais continuarem a ser inexploradas. Pensar na inserção de práticas como as dos grupos de troca de leitura do *Wattpad*

dentro das escolas trata-se não só de um ideal inovador, mas sim do propagar para os nossos discentes o direito de exercer a democracia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esta dissertação com a certeza de que mais um ciclo se encerra para que outras reflexões sejam dispostas. Não consigo escrever esses últimos parágrafos sem pensar em como a minha trajetória na Internet me encaminhou até aqui. Tenho certeza de que a minha versão pré-adolescente, que só visava ler e escrever *fanfictions*, não acreditaria se eu dissesse que as suas práticas tão subestimadas exercidas no site do *Fanfic Spirit* seriam os primeiros passos que a encaminhariam na vida acadêmica e nos estudos acerca dessas mesmas práticas.

Foi a iniciativa daquela menina de 11 anos que me colocou nessa trajetória e foi por causa dela que outros adolescentes foram convidados a conhecer o universo on-line da escrita e da leitura. Proponho-me a finalizar a etapa desse caminho pessoal e acadêmico que tenho percorrido apresentando algumas apontamentos acerca dos dados que foram gerados e emergidos ao longo deste trabalho.

Destaco que alinhados às suas afinidades e suas identificações (ITO ET AL, 2008), os participantes conseguiram formar uma comunidade de prática (WENGER, 2007) com características da cultura participativa (BOYD; ITO; JENKINS, 2015) durante a geração dos dados desta pesquisa-intervenção, de forma que foi possível propiciar um ambiente em que a interatividade mediada por tecnologias digitais auxiliasse os participantes a produzirem conhecimento.

Em relação à pergunta norteadora que embasou esta pesquisa (*quais as repercussões da interatividade na rede social de escrita Wattpad para a aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa como prática social nos anos finais do ensino fundamental?*), concluo que os dados advindos das três narrativas teóricas relatadas conseguiram respondê-la. As repercussões da interatividade nas produções dos participantes foram as mais diversas e surgiram por meio das realidades adversas dos discentes, mas resultaram em um aspecto que pude interpretar: quanto mais habilidade técnica e digital eles possuíam, mais rapidamente desenvolviam interatividade com os colegas por meio dos *feedbacks* e dos comentários.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender a interatividade na produção textual dos alunos participantes da pesquisa em uma rede social de escrita: *Wattpad*, com vistas à promoção do ensino de leitura e escrita em língua inglesa como prática social. Por meio dos dados consegui entender que as interações mediadas pelas tecnologias digitais são um caminho possível para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos discentes de escola pública, porém, ao analisar os dados que emergiram da interatividade gerada pelos *feedbacks* e

pelos comentários deixados nas obras, constatei que os contextos socioculturais dos discentes influía diretamente nas produções e nas interações dos participantes.

Encontrei nos dados gerados três repercussões/narrativas teóricas: 1. a interatividade percebida como meio de desenvolvimento pessoal, 2. a interatividade, empecilhos e acesso: dificuldades em aprender, interagir e produzir e 3. a interatividade e a sala de aula. Na primeira, constato que muitas das dificuldades sociais enfrentadas pelos discentes diariamente em sala de aula (timidez, espectro autista, etc.) foram ultrapassadas por meio da criação de um ambiente físico e virtual que possibilitou as relações dos discentes com outros indivíduos que possuíam interesses em comum e práticas similares, desenvolvendo suas aptidões pessoal e academicamente.

Em relação ao segundo ponto, compreendo que o medo da interatividade, a dificuldade em utilizar as tecnologias quando surgiam os empecilhos e o desinteresse em interagir nas produções criadas são sintomas de uma desigualdade social, econômica, tecnológica e política. A falta de acesso as tecnologias de comunicação e informação no dia-a-dia de alguns discentes desencadeou a ausência da habilidade técnica para utilizar os computadores e consequentemente gerou o medo de se expressar e de produzir no ambiente virtual. A falta de interesse, nesse sentido, também está ligada ao desuso dessas práticas por parte dos discentes.

Acredito que o desinteresse pelas práticas sociais propostas e o medo da interatividade foram reflexo de um contexto em que os participantes não são incentivados a desenvolver sua criatividade, e esse foi o resultado de ter que lidar com a produção textual mediados pela primeira vez pelas tecnologias digitais. Os dados também demonstram como a falta de acesso a esses dispositivos movida por questões sociais, financeiras e políticas influencia no processo de aprendizagem, interatividade e produção textual.

Quanto ao terceiro ponto, entendo por meio das indicações dos dados que existe uma urgência por parte dos alunos em encontrar nas salas de aula um ambiente que propicie o uso da multimodalidade e da interatividade. Em seus relatos, eles deixam claro a disparidade que existe entre a sala de aula de inglês tradicional e as aulas que aconteceram ao longo do projeto e isso se deve por conta da falta da usabilidade das tecnologias digitais nas rotinas estudantis.

Percebo com a geração de dados desta pesquisa que o papel da educação na formação de cidadãos, no contexto atual do nosso país, envolve diretamente o acesso às tecnologias digitais e ao ensino crítico do uso das práticas que as redes e as plataformas disponibilizam para os alunos. Diferentemente do que eu esperava, não existem respostas prontas ou receitas milagrosas para resolver essa problemática. Discerni ao longo desta pesquisa que existem, no

entanto, direcionamentos, caminhos, reflexões e resultados que podem auxiliar na criação de novas propostas de ensino. Eu compreendo, que na atual conjuntura das escolas públicas de Sergipe, não é possível utilizar da metodologia de grupos de troca de leitura nas rotinas comuns das escolas, por exemplo, e concluo isso, pois tenho plena noção da falta de recursos das escolas e da falta de incentivo para a formação continuada dos professores.

De fato, concluo que o incentivo à formação continuada de professores de língua inglesa seria um primeiro passo significativo na direção da construção de um sala de aula interativa como a que Silva (2021) propõe em meio à era das redes. Para implementar as práticas das culturas digitais em sala de aula, é preciso que os docentes as conheçam, as compreendam e sejam integrantes-participantes delas. Em uma era em que 80% da informação do mundo está disponível em um deslizar de dedos (CASTELLS, 2014), não existe mais a possibilidade de se pensar a escola com uma pedagogia de ensino bancário (FREIRE, 1996), cabe aos professores o papel de se colocar diante dos discentes como mediadores da construção do saber e até na posição de aprendizes das novas formas de comunicação que surgem diariamente na Internet.

É claro que não deixo de me questionar sobre os investimentos de recursos tecnológicos nas escolas. O que de fato falta para que as tecnologias digitais sejam acessíveis para todos os discentes? Por quais motivos a falta de tecnologias digitais nas salas de aula não são pautas urgentes nos planos governamentais? Compreendo que sejam pautas antigas, derivadas desde o final dos anos 1990, quando os primeiros laboratórios de informática começaram a ser implementados. Mas por que as escolas ainda receiam tanto em disponibilizar as senhas de *Wi-fi* para os alunos? Por que não pensar atividades que utilizem as tecnologias de comunicação e informação que os discentes trazem para a sala de aula ao invés de proibi-los de usar?

Por meio dos dados desta pesquisa concluo que os discentes anseiam pelas práticas da cibercultura na sala de aula, porque esses espaços virtuais impactam suas vidas, eles tendo acesso ou não. Promover as aulas de língua inglesa com o uso de práticas virtuais é um direito dos nossos alunos. A interatividade mostrou-se nessa pesquisa como um dos muitos caminhos possíveis para o aprendizado de língua inglesa dos discentes dentro da miríade de comunidades que surgem diariamente na Internet. É uma possibilidade para todos os públicos que são inseridos nas escolas, desde os mais comunicativos até os mais tímidos. Mas é preciso que realidades como a deste projeto de intervenção, o qual descrevo nesta dissertação, se tornem rotina comum nas escolas e não uma experiência isolada.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, F, F. G. de. *Tradução Automática na Aula de Inglês: Uma proposta de sequência didática com o google tradutor*. Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga. 2021. 67 f. TCC (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19854>. Acesso em: 17 out. 2021.
- ALVES, W.M. *Reprodução textual: criando fanfics na sala de aula*. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.
- APPLE MUSIC. *Adele: The '30' Interview*. Youtube, 17 nov. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1gtPULpjzuA>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- AUERBACH, C.F.; SILVERSTEIN, L.B. *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis*. Nova Iorque: New York University, 2003.
- BAL, M. Reading and Writing Experiences of Middle School Students in the Digital Age: Wattpad Sample. *International Journal of Education & Literacy Studies*, v. 6, p. 89-100, 2018.
- BARNES, J. A. Class and committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, [S. l.], n. 7, p. 39-58, 1954.
- BOA SORTE, P. Ambientes Digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe. *Interdisciplinar*, v. 27, p. 121-140, 2017.
- BOA SORTE, P.; FARIAS, M. A. de F.; SANTOS, A. E. dos; SANTOS, J. do C. A.; DIAS, J. S. dos S. R. Inteligência Artificial e Escrita Acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3?. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021035, 2021. DOI: 10.29051/el.v7i00.15352. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15352>. Acesso em: 09 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.
- BOYD, D; ITO, M.; JENKINS, H. *Participatory Culture in a Networked Era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, vol. 1, p. 17-123, 2006.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CASTELLS, M. *A obsolescência da educação*. Entrevista conduzida em 7 abr. 2014. Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g&t=18s>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CHARTIER, R. Novas Tecnologias e a História da Cultura Escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. *Leitura Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.35, n.71, p.17-29, 2017.

COELHO, P. M. F; COSTA, M. R. M; TAVARES, S. M. N. Potencialidades Educacionais do Wattpad: problematizando o conceito de cronotopo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 17 set. 2021.

CRAMER, F. What is “Post-Digital”? In: BERRY, D.; DIETER, M. (Ed). *In: Post-digital aesthetics: art, computation and design*. Londres: Palgrave, Macmillan, 2015.

CURRAN, C.; KNOBEL; M, LANKSHEAR. C. Conceptualizing and Researching “New Literacies”. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, p. 1-8, 2013.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo Pesquisas do Tipo Intervenção. Cadernos de Educação, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5816/1/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf Acesso em: 05 dez. 2020.

D'ANDRÉA, C. *Pesquisando plataformas: conceitos e métodos*. Salvador: EDUFBA, 2020.

DEGENNE, A.; e FORSÉ, M. *Introducing Social Networks*. Londres: Sage, 1999.

DICK, J. V.; POELL, T.; DE WALL, M. *The Platform Society: public values in a connective world*. Nova Iorque: Oxford, 2018.

DOMINGOS, P. *O Algoritmo Mestre: Como a busca pelo algoritmo de machine learning definitivo recriará nosso mundo*. São Paulo: Novatec Editora, 2017.

FAILLA, Z. *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró Livro, 5ª ed, 2020.

FAÇANHA, M. A. V. *Práticas de Letramentos e Leituras Multimodais de Materiais Didáticos e as Aulas de Inglês na Rede Pública de Sergipe*. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

FERRAZ, D. M.; NASCIMENTO, A. K. de O. Language Education and Digital/New/Multi Literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In: AMORIM, S. S.; SANTOS, V. M. *Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas*. Aracaju: EDUNIT, 2019. p. 43-65.

FITZGERALD, J.; GRAHAM, S.; MACARTHUR, C.A.; *Handbook of Writing Research*. 2. ed. Nova Iorque: The Guilford Press, 2016.

FREEMAN, D. *Doing Teacher-Research: from inquiry to understanding*. Canadá: Heinly & Heinly Publishers, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (orgs.). *Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural: metodologias em construção*. Juíz de Fora: Editora UFJF, 2010, 1996p.

GARCÍA-ROCA, A.; DE-AMO, J. M. Young Writers on The Web: an exploratory study of Wattpad profiles. *Ocnos*, v.18, n. 3, p. 18-28, 2019.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge, 2004.

GILLESPIE, T. The politics of 'platforms'. *New Media & Society*, Thousand Oaks, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 652 Alfa, São Paulo, v.61, n.3, pp.625-652, 2017.

HETKOWSKI, T. M. Prefácio – Pesquisa Aplicada na Pós-Graduação Strictu Sensu: outro modo de pensar e fazer pesquisa na modalidade profissional. In: PEREIRA, A. *Pesquisa de intervenção em educação: teoria e prática*. Salvador, BA: Eduneb, 2019.

ITO, M. et al. *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Illinois: McArthur Foundation, 2008.

ITO, M. *Interest-Driven Learning and Digital Media*. California, Estados Unidos, 2010. Entrevista conduzida em 14 jan. 2010a. McArthur Foundation. Disponível em: <https://vimeo.com/9534692>. Acesso em: 12 mai. 2022.

ITO, M. *The rewards of non-commercial production: Distinctions and status in anime music videos*. First Monday, 15(5), 2010b, On-line.

ITO, M. *Learning with Social and Mobile Media: the positive potential of peer pressure and messing around on-line*. Palestra proferida durante The Politics of Digital Culture. New York, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JtYZzTLK16s&feature=youtu.be>. Acesso em: 12 mai. 2022.

JACOBS, V. A. Reading, Writing, and Understanding. *Educational Leadership*, v. 60, n. 3, p. 58-61, 2002.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KIRCHOF, E. R.; LUPAK MIYAZAKI, A. As plataformas de autopublicação e o circuito da cultura: o caso A Barraca do Beijo. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, [S. l.], n. 25, p. 184–198, 2020. DOI: 10.23925/1983-4373.2020i25p184-198. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/49350>. Acesso em: 08 jul. 2022.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Studying New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 2, p. 97-101, 2014.

KRESS, G. *Multimodality*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LEMONS, A. *Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais*. 1997. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>. Acessado em: 4 fev. 2022.

LIMA, M. F. M; LUCENA, S.; PRETTO, N. L. Mídias Digitais e Educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo. In: BARBOSA FILHO, A; CASTRO, C.; TOME, T. *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 225-255.

LUCENA, S. *Um Estudo Sobre a Interatividade nos Ambientes Virtuais da Internet e sua Relação com a Educação: o caso da ALLTV*. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LUCENA, S; BIANCHETTI, L. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. *Revista FAEEBA*, Salvador: UNEB, v. 13, n.22, p. 253-263, 2004.

LUCENA, S; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas Digitais na Educação do Século XXI. *REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO (ON-LINE)*, v. 7, p. 35-44, 2014.

LUCENA, S; SANTOS, E. APP-DIÁRIO na Formação de Pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. *EDUCAÇÃO UNISINOS (ON-LINE)*, v. 23, p. 658-671, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Os Novos Letramentos Digitais como Lugares de Construção de Ativismo Político sobre Sexualidade e Gênero. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200006>.

MONTE MÓR, W. Globalização, Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica. In: DA SILVA, K. A. et al. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 23-50.

NASCIMENTO, A. K. O. O Ensino de Língua Inglesa sob o Viés dos Letramentos Digitais. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Macéio: Edufal, 2014. p. 53-73.

NASCIMENTO, A. K. O. *Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais: uma análise por meio do Pibid*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2018.tde-21022018-105913. Acesso em: 11 dez. 2020.

NASCIMENTO, A. K. O; KNOBEL, M. What's to be Learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-Service Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 12, n. 3-2017, p. 67-88, 2017.

NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 1996.

PAIVA, V.M.O. Tecnologias digitais no ensino de línguas. *REVISTA DA ABRALIN*, v. 18, p. 2-26, 2019.

PARISER, E. *The Filter Bubble: what the Internet is hiding from you*. New York: The Penguin Press, 2011.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010.

PEREIRA, A. *Pesquisa de intervenção em educação: teoria e prática*. Salvador, BA: Eduneb, 2019.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F. *Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias*. 1999. Disponível em: <http://www.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>. Acesso em: 4 fev. 2022.

RHEINGOLD, H. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. HarperPerennial Paperback in USA, Manuscrito eletrônico: <http://www.well.com/user/hlr/vcbook/index.html>. 1993.

ROJO, R. Letramentos Digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em linguística aplicada*. v. 46, n. 1 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SANTAELLA, L. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo, SP: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. *Temas e Dilemas do Pós-digital: a voz da política*. São Paulo, SP: Paulus, 2016.

SANTAELLA, L. Prefácio: do clímax ao anticlímax das redes sociais In: FERRARI, P. *Como sair das bolhas*. São Paulo, SP: Editora da PUC-SP, 2018. p. 9-11.

SANTAELLA, L. A Educação e o Estado da Arte das Tecnologias Digitais. In: SALES, M. V. *S. Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas*. Salvador: Edufba, 2020.

SANTOS, A. E. *Representações de Professoras de Inglês sobre Tecnologias e sua Relação com a Prática Docente*. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2020.

SANTOS, E. S. "Fanfictions: Uma Prática de Leitura e Escrita Colaborativa no Ciberespaço", p. 147 -164. In: *Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas*. São Paulo: Blucher, 2019.

SANTOS, J. do C. A. *Práticas de letramentos digitais em aulas de Língua Inglesa*. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SANTOS, L. C. *Quando a Leitura Encontra a Escrita: uma análise das relações estabelecidas na comunidade de ficção científica da plataforma wattpad*. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6289/2/474475%20%20Texto%20Completo.pdf> Acesso em: 07 mai. 2020.

SANTOS, M. *Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, P. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, TROCAS DE LEITURA E REDES SOCIAIS DE ESCRITA: ressignificando a produção e difusão de textos. *Revista CBTECLE*, [S. l.], v. 1, n. 2, pp. 34–53, 2021. Disponível em: [//revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/374](http://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/374). Acesso em: 19 jun. 2022.

SEDUC. Seduc: portal da educação, c2021. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/index.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, L. G. V. *Práticas docentes no sigaa à luz dos letramentos digitais*. 2021. Dissertação 181 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SILVA, M. O Que é Interatividade. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago, 1998.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M. Sala de Aula Interativa a Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania. In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, 24, 2001, Campo Grande. *Anais eletrônicos*. Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001, p. 1-20.

SILVA, M. Interatividade na Educação Híbrida. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio F. (orgs.). *Informática na educação: interatividade, metodologias e redes*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>

TADDEO, G. Meanings of Digital Participation into The Narrative On-line Communities. *Italian Journal of Sociology of Education*. Pádua, v. 11, n. 2, pp. 331-350, 2019. Disponível em: <http://ijse.padovauniversitypress.it/2019/2/15> Acesso em: 18 set. 2021.

THORNE, S. L. Digital literacies. In: HAWKINS, M. R. *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. Nova Iorque: Routledge, 2013. p. 192-218.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASSERMAN, S. e FAUST, K. *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. 15ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University, 2007.

ZACCHI, V. J. Multimodality, Mass Migration and English Language Teaching. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982016000400595&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 mai. 2020.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Por favor, responda às perguntas do questionário de forma sincera e por gentileza, justifique todas as suas respostas quando solicitado. As respostas deste questionário serão utilizadas somente para fins de pesquisa para este projeto e ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora. A sua identidade será mantida em sigilo.

Muito obrigada.

Pesquisadora: Giulia Pereira Santos

Nome do(a) participante:

Telefone:

Você gosta de assistir filmes? Se sim, cite alguns dos seus filmes favoritos.

Você gosta de assistir séries? Se sim, cite algumas das suas séries favoritas.

Você gosta de jogar? () sim () não

Se sim, os jogos costumam ser para computador, celular ou console?

Os jogos que você costuma praticar possuem alguma história ao longo do desenvolvimento?

() sim () não

Você gosta de ler? Se sim, cite alguns dos seus livros favoritos.

Marque com um X em seus gêneros de ficção favoritos:

- ☐ Romance
- ☐ Terror
- ☐ Fantasia
- ☐ Ficção científica
- ☐ Suspense
- ☐ Comédia
- ☐ Mistério
- ☐ Aventura
- ☐ Ação
- ☐ Ficção histórica
- ☐ Drama

Você possui o hábito de escrever? Se sim, quais gêneros você costuma desenvolver? Se não, qual gênero escolheria se tivesse oportunidade?

Você já leu algum livro em inglês? ☐ Sim ☐ Não

Conhece a rede social Wattpad? ☐ Sim ☐ Não

Você participaria de um grupo de leitura e escrita em inglês? Justifique sua resposta. ☐ Sim
☐ Não

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1. Qual foi a sensação ao ler os comentários dos seus colegas na sua obra?
2. Explique como foi para você escrever comentários nas obras dos seus colegas.
3. Conte como foi para você o processo de escrever e ler os *feedbacks* trocados no grupo
4. Como foi escrever uma obra em inglês e compartilhá-la com seus colegas?
5. Como foi sua experiência no grupo de trocas de leitura?
6. Qual foi o efeito da interação com os seus colegas em sala e por meio das tecnologias digitais no seu aprendizado de inglês? Fale um pouco mais.
7. Já tinha utilizado tecnologia digital em sala de aula?
8. Já tinha participado de alguma experiência como a do projeto? Caso não, houve alguma diferença entre as aulas tradicionais de inglês e as do projeto? Qual(is)?

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
(POSGRAP) COORDENAÇÃO DE PESQUISA (COPES)
GRUPO DE PESQUISA TECLA**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Giulia Pereira Santos, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “A INTERATIVIDADE NA REDE SOCIAL DE ESCRITA WATTPAD: uma experiência no ensino de inglês”, convido você a participar, como voluntário, da referida pesquisa, desenvolvida no grupo de pesquisa TECLA da Universidade Federal de Sergipe, que tem o objetivo de analisar as práticas da cultura participativa na produção textual de alunos do ensino fundamental em uma rede social de escrita.

A sua participação, a depender da etapa de desenvolvimento da pesquisa, poderá envolver respostas a questionários, gravações, entrevistas semiestruturadas, participação de oficinas, grupos do *WhatsApp* e publicações de conteúdo no *Wattpad*. Você estará livre para participar ou recusar-se a participar. Por questões éticas, a sua identidade será mantida sob sigilo e um codinome será utilizado. A pesquisadora será a única a ter acesso aos dados e tomará todas as providências necessárias para manter o sigilo. Nesse sentido, nenhuma informação relacionada à sua privacidade será revelada. Seu nome ou material que indique a sua participação e da sua instituição não serão divulgados e só serão liberados com a sua permissão. As informações obtidas ao longo da pesquisa serão utilizadas somente conforme

os objetivos propostos pela pesquisa (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Esta pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, que é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses do sujeito da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/96, II. 4).

Vale ressaltar que a Res. 466/2012 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos” e, no caso dessa pesquisa, pode haver riscos de constrangimento por parte do participante por se tratar de resposta a questionários e análise de comentários nos conteúdos do *wattpad*. Os riscos com relação à sua participação nessa pesquisa, portanto, são mínimos, não havendo qualquer risco à sua saúde. Como ação de cautela para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante da pesquisa, será sempre oferecida a possibilidade de expressar que não deseja responder ou participar de alguma das atividades, podendo ainda o participante solicitar a exclusão de todos os dados a ele relacionados. Ainda, esclarece-se que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). As medidas com vistas à minimização dos riscos de todos (as) os (as) participantes envolvem, ainda, a adoção de uma atitude respeitosa com os (as) participantes com vistas ao contorno de possível desconforto frente às ações da pesquisadora.

Há benefícios direto e indireto para o participante da pesquisa, uma vez que a geração de dados envolve a análise dos reflexos da interatividade sobre a aprendizagem de inglês, para os alunos, podendo despertar interesses diversos relacionados a pesquisas na área, participação em eventos, e a ampliação de conhecimentos acerca da língua inglesa e dos possíveis avanços nas interações dos alunos com a habilidade de escrita, para os alunos. A esse respeito, a pesquisadora responsável compromete-se a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. A forma de retorno pensada será por meio de publicação em revista científica e também pela apresentação dos resultados no já consagrado evento de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, SEFELI,

realizado bienalmente na UFS. Com sua participação, você estará contribuindo para a construção de conhecimento da área de ensino de aprendizagem de língua inglesa, melhor compreensão acerca das possibilidades de ensino de línguas com o uso da cultura participativa em redes sociais de escrita.

Este termo de assentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Sinta-se absolutamente à vontade para fazer contato comigo e obter maiores esclarecimentos ou, ainda, para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, pelo telefone (79) 99991-3223, que também possui o aplicativo *WhatsApp*, ou pelo endereço eletrônico, giuliaflorps@gmail.com. Além disso, disponibilizo o contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, órgão de proteção ao participante da pesquisa, que fica localizado à Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. O contato por email pode ser realizado pelo endereço: cephu@ufs.br, já o contato por telefone é pelo número (79) 3194-7108, no horário das 7h às 12h, de segunda à sexta-feira.

Nome da Pesquisadora: Giulia Pereira Santos

Assinatura: _____

Nome do(a) participante:

Assinatura: _____

São Cristóvão-SE, ____/____/____.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
(POSGRAP) COORDENAÇÃO DE PESQUISA (COPES)
GRUPO DE PESQUISA TECLA

Eu, Giulia Pereira Santos, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “A INTERATIVIDADE NA REDE SOCIAL DE ESCRITA WATTPAD: uma experiência no ensino de inglês”, convido o(a) seu filho(a) ou criança pela qual você é responsável a participar, como voluntário, da referida pesquisa, desenvolvida no grupo de pesquisa TECLA da Universidade Federal de Sergipe, que tem o objetivo de analisar as práticas da cultura participativa na produção textual de alunos do ensino fundamental em uma rede social de escrita..

A participação do(a) seu (sua) filho (a) ou criança pela qual é responsável, a depender da etapa de desenvolvimento da pesquisa, poderá envolver respostas a questionários, gravações, entrevistas semiestruturadas, participação de oficinas, grupos do WhatsApp e publicações de conteúdo no Wattpad. Seu(sua) filho(a) estará livre para participar ou recusar-se a participar. Por questões éticas, a identidade dele(a) será mantida sob sigilo, e um codinome será utilizado. A pesquisadora será a única a ter acesso aos dados e tomará todas as providências necessárias para manter o sigilo. Nesse sentido, nenhuma informação relacionada a privacidade do(a) seu/sua filho(a) será revelada. O nome dele(a) ou material que indique a sua participação e da instituição de ensino não serão divulgados e só serão liberados com a sua permissão. As informações obtidas ao longo da pesquisa serão utilizadas somente conforme os objetivos

propostos pela pesquisa (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Esta pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, que é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses do sujeito da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/96, II. 4).

Vale ressaltar que a Res. 466/2102 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos” e, no caso dessa pesquisa, pode haver riscos de constrangimento por parte do participante por se tratar de resposta a questionários e análise de comentários nos conteúdos do wattpad. Os riscos com relação à participação do(a) seu/sua filho(a) nessa pesquisa, portanto, são mínimos, não havendo qualquer risco à sua saúde. Como ação de cautela para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante da pesquisa, será sempre oferecida a possibilidade de expressar que não deseja responder ou participar de alguma das atividades, podendo ainda o participante solicitar a exclusão de todos os dados a ele relacionados. Ainda, esclarece-se que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). As medidas com vistas à minimização dos riscos de todos (as) os (as) participantes envolvem, ainda, a adoção de uma atitude respeitosa com os (as) participantes com vistas ao contorno de possível desconforto frente às ações da pesquisadora.

Há benefícios direto e indireto para o participante da pesquisa, visto que a geração de dados envolve a análise dos reflexos da cultura participativa sobre a aprendizagem de inglês, para o seu/sua filho(a). A esse respeito, a pesquisadora responsável compromete-se a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. A forma de retorno pensada será por meio de publicação em revista científica e também pela apresentação dos resultados no já consagrado evento de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, realizado bianualmente na UFS. Com a participação do(a) seu/sua filho(a), você estará contribuindo para a construção de conhecimento da área de ensino de aprendizagem de língua inglesa, melhor compreensão acerca das possibilidades de ensino de línguas com o uso da cultura participativa em redes sociais de escrita.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Sinta-se absolutamente à vontade para fazer contato comigo e obter maiores esclarecimentos ou, ainda, para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, pelo telefone (79) 99991-3223, que também possui o aplicativo WhatsApp, ou pelo endereço eletrônico, giuliaflorps@gmail.com Além disso, disponibilizo o contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, órgão de proteção ao participante da pesquisa, que fica localizado à Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. O contato por email pode ser realizado pelo endereço: cephu@ufs.br, já o contato por telefone é pelo número (79) 3194-7108, no horário das 7h às 12h, de segunda à sexta-feira.

Nome da Pesquisadora: Giulia Pereira Santos

Assinatura: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

São Cristóvão-SE, ____/____/____.