

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

GISELE DE FÁTIMA DO PRADO

**NOVA TEMPORADA: DESBRAVANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS ADICIONAIS ATRAVÉS DAS FANFICTIONS**

**PONTA GROSSA
2024**

GISELE DE FÁTIMA DO PRADO

**NOVA TEMPORADA: DESBRAVANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS ADICIONAIS ATRAVÉS DAS FANFICTIONS**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucimar Araújo Braga.

**PONTA GROSSA
2024**

P896 Prado, Gisele de Fátima do
Nova temporada: desbravando o ensino e a aprendizagem de línguas
adicionais através das fanfictions / Gisele de Fátima do Prado. Ponta Grossa,
2024.
110 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Araújo Braga.

1. Ensino de línguas. 2. Tecnologias educacionais. 3. Linguística aplicada. 4.
Interação. 5. Fanfiction. I. Braga, Lucimar Araújo. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 808



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

GISELE DE FÁTIMA DO PRADO

NOVA TEMPORADA: DESBRAVANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ATRAVÉS DAS FANFICTIONS

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 21 de outubro de 2024

Prof.^a Dra Lucimar Araujo Braga - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Paulo César Fachin - Instituto Federal de Santa Catarina



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Gracioso Carlos, Professor(a)**, em 11/11/2024, às 14:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Cesar Fachin, Usuário Externo**, em 11/11/2024, às 19:56, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimar Araujo Braga, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Mestrado**, em 12/11/2024, às 13:51, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2227284** e o código CRC **FC823B7A**.

Dedico esta dissertação à minha filha Giullya, com todo meu amor

AGRADECIMENTOS

Nesta dissertação, expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, Lucimar Araújo Braga. Durante o período em que repetidamente escutava a máxima “ninguém solta a mão de ninguém”, você foi a única pessoa e docente que não me abandonou quando mais precisei. A conclusão desta dissertação deve-se, em grande parte, ao seu apoio incondicional. No futuro, almejo desenvolver a mesma grandeza que você representa.

Agradeço também à minha filha, Giullya Caetano, que é a razão de minha existência, o meu refúgio nos dias marcados pela depressão e angústia, e o meu porto seguro em meio ao caos mental que frequentemente experimento.

Manifesto minha gratidão aos meus pais, cujo suporte se manifestou na provisão de abrigo, alimento, vestuário limpo, amor, carinho e assistência. Destaco especialmente meu pai, por sua disposição em me ouvir e orientar em momentos de incerteza, quando não sabia se devia prosseguir ou se o esforço valia a pena.

Agradeço à Vilma, secretária do programa de mestrado, por sua competência, profissionalismo e acolhimento contínuo; seu trabalho é de suma importância e faz uma diferença significativa para nós, estudantes.

Expresso também meus sinceros agradecimentos aos professores Valeska Gracioso Carlos, que teve a honrosa função de ser minha docente durante a graduação, e Paulo Fachin, por aceitarem integrar a banca examinadora responsável pela avaliação do meu trabalho. Agradeço, igualmente, por suas valiosas contribuições e pelos conhecimentos que compartilharam, os quais foram determinantes para a conclusão deste estudo.

Por fim, gostaria de agradecer ao Grupo de Pesquisa Continuada: Pragmática e Currículo Educacional – A Linguagem em Foco, orientado e coordenado pela Professora Lucimar, do qual sou parte integrante. A experiência proporcionada pelas discussões e diálogos nos encontros, bem como a assistência no desenvolvimento de minha dissertação, foi extremamente enriquecedora.

Esta dissertação recebeu apoio parcial da Capes – fevereiro/24

RESUMO

Partindo da premissa de que a educação constitui um vetor fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, e reconhecendo que o aprendizado de uma língua adicional desempenha um papel crucial nesse processo, o presente estudo visa analisar o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais na modalidade de educação a distância, utilizando como enfoque o gênero textual/digital fanfic, amplamente presente no cotidiano de adolescentes e adultos. Neste contexto, propomos sequências didáticas práticas e interativas que visam facilitar o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, levando em consideração o contexto específico de uso do referido gênero textual/digital e sua relevância para a aprendizagem efetiva dos estudantes. Dentre as diversas abordagens pedagógicas disponíveis para o ensino de língua estrangeira (LE), optamos por adotar tanto a abordagem comunicativa quanto a perspectiva do pós-método, fundamentando nossas escolhas nas concepções e estudos de Leffa (2016) e Kumaradivelu (2011). A presente dissertação sobre fanfics é embasada nas investigações de Vargas (2005) e Fontenele (2015), com ênfase nos mais recentes desenvolvimentos teóricos. Ademais, o ensino de línguas adicionais em contextos de Educação a Distância é discutido à luz dos trabalhos de Formiga, Alves e Eliasquevici (2009) e Farias (2010). No que tange aos gêneros textuais e aos contextos sociointeracionistas, as contribuições de Marcuschi (2008) e Bakhtin (2003, 2011) são consideradas essenciais para a fundamentação teórica da pesquisa. Frente aos desafios inerentes à escassez de interação entre educadores e aprendizes, e por meio de uma metodologia de pesquisa qualitativa e interpretativista, pesquisamos de que maneira o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais podem ser efetivamente produtivos em aulas on-line. Neste sentido, enfatizamos a interação como um elemento primordial, apoiando-nos nas teorias de ensino e aprendizagem propostas por Vygotsky. Adicionalmente, apresentamos argumentos que justificam a escolha de um gênero textual capaz de fomentar a criatividade e o engajamento dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem em que possam desenvolver suas habilidades em uma língua adicional. Exemplificamos como o tema e a prática de fanfics podem ser incorporados nas aulas de língua adicional na modalidade a distância afirmando a efetivação do aprendizado a partir deste gênero textual que promove a interação dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Tecnologias educacionais. Linguística aplicada. Interação. Fanfiction.

RESUMEN

Partiendo de la premisa de que la educación constituye un vector fundamental para el desarrollo personal y profesional, y reconociendo que el aprendizaje de una lengua adicional desempeña un papel crucial en este proceso, El presente estudio tiene como objetivo analizar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales en la modalidad de educación a distancia, utilizando como enfoque el género textual/digital fanfic, ampliamente presente en la vida cotidiana de adolescentes y adultos. En este contexto, proponemos secuencias didácticas prácticas e interactivas que tienen como objetivo facilitar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales, teniendo en cuenta el contexto específico de uso del género textual/digital y su relevancia para el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Entre los diversos enfoques pedagógicos disponibles para la enseñanza de lengua extranjera (LE), optamos por adoptar tanto el enfoque comunicativo como la perspectiva del postmétodo, fundamentando nuestras elecciones en las concepciones y estudios de Leffa (2016) y Kumaradivelu (2011). La presente disertación sobre fanfics se basa en las investigaciones de Vargas (2005) y Fontenele (2015), con énfasis en los más recientes desarrollos teóricos. Además, la enseñanza de idiomas adicionales en contextos de educación a distancia se discute a la luz de los trabajos de Formiga, Alves y Eliasquevici (2009) y Farias (2010). En lo que se refiere a los géneros textuales y a los contextos sociointeraccionistas, las contribuciones de Marcuschi (2008) y Bakhtin (2003, 2011) son consideradas esenciales para la fundamentación teórica de la investigación. Frente a los desafíos inherentes a la escasez de interacción entre educadores y aprendices, y mediante una metodología de investigación cualitativa e interpretativista, pesquisamos cómo la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales pueden ser efectivamente productivos en las clases en línea. En este sentido, enfatizamos la interacción como un elemento primordial, apoyándonos en las teorías de enseñanza y aprendizaje propuestas por Vygotsky. Además, presentamos argumentos que justifican la elección de un género textual capaz de fomentar la creatividad y el compromiso de los alumnos, promoviendo un entorno de aprendizaje en el que puedan desarrollar sus habilidades en un idioma adicional. Ejemplificamos cómo el tema y la práctica de fanfics pueden ser incorporados en las clases de lengua adicional en modalidad a distancia afirmando la efectividad del aprendizaje desde este género textual que promueve la interacción de los alumnos.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas. Tecnologías educativas. Lingüística aplicada. Interacción. Fanfiction.

SUMÁRIO

ENTRELINHAS DO COMEÇO: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	08
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – COMO SUSTENTAMOS NOSSA PESQUISA	19
1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	19
1.2 BAKHTIN E VYGOTSKY: O QUE AMBOS TÊM EM COMUM?.....	22
1.3 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA QUE UTILIZAMOS	24
CAPÍTULO 2 – PERCURSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	29
2.1 CAMINHO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	29
2.2 AS ABORDAGENS LINGUÍSTICAS EM PERSPECTIVA	38
2.3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O PÓS-MÉTODO.....	46
2.4 OS CONTEXTOS SOCIOINTERACIONAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	51
2.5 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ..	54
CAPÍTULO 3 – GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A FANFICTION COMO INSTRUMENTO	57
3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	57
3.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS	60
3.3 A FANFICTION E O ENSINO DE LÍNGUAS	64
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA: PROPONDO, ENSINANDO E APRENDENDO ..	70
4.1 AS FANFICTIONS INSERIDAS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	72
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	88
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO A – FANFICTION <i>LIBERTAD</i>	99
ANEXO B – FANFICTION EL NACIMIENTO DE UN NUEVO Y HERMOSO AMOR	101
ANEXO C – FANFICTION <i>PATRONUM</i>	107
ANEXO D – FANFICTION THE VAMPIRE DIARIES: FRIENDS, ALWAYS AND FOREVER	108

ENTRELINHAS DO COMEÇO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Foi-me instruído pela professora Lucimar, em uma de nossas sessões de orientação, a elaborar um prefácio para minha dissertação, com o intuito de esclarecer aos leitores a origem da ideia de dissertar sobre o ensino e a aprendizagem de idiomas no contexto de ensino a distância, com a utilização do gênero *fanfic*, entre outros elementos. Deste modo, o que se segue não se trata propriamente de um prefácio, tampouco de uma mera desculpa, mas sim de um relato sobre minha jornada até este ponto. Refletindo sobre como iniciar a escrita de modo a evitar um mero relato cronológico ou depreciativo, optei por começar desde o princípio. Na data primordial de 18 de fevereiro de 2019, tudo teve seu início.

A cada ano letivo, todas as turmas de graduação passam por uma semana de acolhimento para se familiarizar com a universidade, o funcionamento das disciplinas, participação em palestras, e outros eventos afins. Contudo, com minha turma, a experiência foi distinta. Ao adentrar a sala de aula, deparei-me com a professora Lucimar em meio a uma conversa em espanhol com uma colega, durante a disciplina de Língua Espanhola 1. Honestamente, naquele momento, eu me questionava sobre minha presença na sala, dado meu desconhecimento do idioma.

A segunda aula tratava-se de Teoria Literária, ministrada pelo professor Ubirajara (Bira). Sempre admirei a sofisticação que os filmes atribuíam aos professores idosos, transmitindo uma aura de sabedoria suprema, e era mais ou menos essa sensação que então experimentava. Daquele momento em diante, literatura e língua espanhola se tornaram minhas paixões durante toda a graduação.

Devido à minha falta de conhecimento em língua espanhola, recorri à professora Lucimar em busca de orientação para aprender, uma vez que era praticamente impossível para os professores da graduação abordarem todo o conteúdo desde o básico. Segui todos os conselhos que ela gentilmente me ofereceu, sendo o mais crucial a imersão completa na língua espanhola, desde ajustes nos dispositivos eletrônicos até a mudança de pensamento. Assim procedi. No primeiro ano de graduação, obtive a nota 7,9 no exame de proficiência em leitura em língua espanhola, avaliação fornecida pelo Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade – CLEC/UEPG.

Com o advento da pandemia, tudo mudou de forma radical. Fomos compelidos a nos adaptar a uma nova realidade, assemelhando-nos a crianças aprendendo a

viver, sobreviver e interagir socialmente. As aulas presenciais das graduações tornaram-se inviáveis, o que nos obrigou a nos ajustar a um cenário até então não explorado: a educação a distância. Enquanto praticamente 99,9% dos meus colegas, com os quais mantive contato e outros que fiz amizade ao longo da pandemia, enfrentavam dificuldades com o ensino remoto, eu, talvez por apreciar ser distinta, ou até mesmo pelo cansaço de viajar diariamente de minha cidade, Castro, até Ponta Grossa, adaptei-me muito bem a esse novo formato. Apreciava participar das aulas, sentia-me confortável, pois estava no meu ambiente seguro, que é minha residência, conseguia realizar as atividades sem preocupação com deslocamentos, custos de transporte (que não eram baixos), afastamento de minha filha, sem mencionar os frequentes ataques de pânico e ansiedade dentro do ônibus. Além disso, consegui aproveitar ao máximo (ou pelo menos a maior parte) das oportunidades para fazer cursos, participar de palestras, grupos de estudo - atividades que dificilmente poderia realizar nas aulas presenciais, devido à minha residência em outra cidade e à jornada de trabalho de 44 horas semanais. A educação a distância me proporcionou um acesso expandido a todas essas oportunidades, permitindo-me participar por meio do celular e realizar as tarefas nos momentos livres.

As circunstâncias sempre se transformam, as coisas passam, e assim, mergulhei na sociolinguística sem sucesso. Quando as aulas retornaram presencialmente, eu já estava no temível e tão aguardado quarto ano e precisava redigir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema do ensino de literatura (poesia) por meio do rap. Nessa fase, minha atenção estava voltada para a literatura, tendo me apaixonado pelo estudo da poesia.

Entre o período pandêmico e meus estudos, atuei como professora de espanhol em escolas de idiomas, tanto em aulas a distância quanto presencial, sendo necessário aderir à metodologia estabelecida pelos materiais didáticos e às diretrizes da instituição. Confesso que essas experiências foram desafiadoras, nas quais sentia que o ensino era padronizado, priorizando a quantidade de alunos em detrimento da qualidade da aprendizagem.

Retornando à minha vida acadêmica, ao planejar minha entrada no mestrado, meu projeto se manteve alinhado com a estrutura do TCC, porém decidi inovar ao integrar as Artes Plásticas ao estudo da poesia, com o intuito de comparar as obras de Frida Kahlo com a poesia de Mário de Sá-Carneiro.

Neste mesmo ano, 2023, iniciei minha jornada profissional em uma escola de idiomas especializada exclusivamente no ensino de espanhol, na modalidade de educação a distância, voltada para o público feminino. A instituição, denominada "*Con Ganas - Escuela de Español para Mujeres*", está sediada em Manaus. A fundadora e CEO da escola, a respeitável Laura Sodré, detentora de formação em Letras-Espanhol, compreende plenamente a relevância da língua espanhola na América Latina e a essencialidade de um ambiente que fomente a troca de conhecimentos, transcendendo a mera transmissão de ensinamentos expositivos. Laura destacou que a escola adota a Abordagem Comunicativa para o ensino do idioma e que, embora disponha de seu próprio material didático, valoriza a possibilidade de incorporar recursos adicionais conforme os interesses dos alunos, resultando em práticas pedagógicas mais alinhadas com suas demandas individuais.

Compartilho essa experiência em virtude de um evento marcante no início deste ano de 2024, envolvendo uma situação desconfortável com meu antigo orientador, o qual, por questões éticas, evitarei detalhar neste contexto. Solicitei a substituição desse orientador junto ao colegiado do programa de mestrado, porém, ao não indicar um novo orientador, aguardei a deliberação da linha de estudos literários sobre quem assumiria minha orientação. Caso não houvesse uma aceitação, corria o risco de ser desligada do programa. Enfrentando dificuldades de ordem pessoal, decorrentes da experiência traumática como professora de português em uma escola particular local, fui informada por Vilma, em fevereiro, que fora contemplada com uma bolsa da Capes. Considerava injusto, diante de minhas circunstâncias, ser forçada a interromper meu percurso acadêmico, abandonando as conquistas e superações vivenciadas, em prol de uma recusa da linha de pesquisa.

Sim, a linha de estudos literários me abandonou. Contudo, criada em um lar evangélico, embora distante da prática religiosa atualmente, uma passagem do Salmo 34, versículo 7, ressoa em meu cerne: "O anjo do Senhor acampa-se ao redor dos que O temem e os liberta". Apesar de minha crença ser cética em relação a entidades invisíveis, como anjos e demônios, percebo que anjos se manifestam não como entidades etéreas, mas como indivíduos altruístas que, sem esperar recompensa, estendem suas mãos generosas. E mais uma vez, fui beneficiada por essa bondade altruísta.

Ao constatar na ata da reunião da linha de estudos literários a indisponibilidade de orientadores para minha causa, mergulhei em desespero, testemunhando um

desfecho trágico. Recorri ao meu amigo Felipe, prevendo o fracasso iminente e a inevitável desistência do programa. Foi então que, em um ato de desespero, contatei a professora Lucimar, indagando sobre a situação, ponderando a viabilidade de uma eventual mudança de linha de pesquisa, mencionando um projeto de ensino de espanhol que compus, sem certeza se submetê-lo à seleção discente em detrimento do projeto sobre literatura.

A resposta de Lucimar foi um raio de esperança – a necessidade de um novo protocolo, anexando o projeto e indicando-a como minha orientadora. Entre a euforia e o alívio, reconheci mais uma vez a presença de um guia inesperado em minha jornada, uma força benevolente que me estendeu a mão nos momentos mais sombrios. Lucimar é o anjo que me conduziu até este ponto.

Inicialmente concebido como um prefácio, este texto transmudou-se num pretexto para compartilhar minha trajetória. Motivada por experiências como aluna e docente de espanhol, bem como pela atualização do contexto do Ensino a Distância, tornei realidade esta dissertação, com o apoio e direcionamento da professora Lucimar. Desejo¹ que este relato possa inspirar tanto os professores atuais quanto os futuros docentes de línguas adicionais.

¹ A partir deste momento, adotarei o uso da primeira pessoa do plural (nós), a fim de evidenciar que a realização deste estudo só foi possível devido à sua condição de trabalho colaborativo em equipe.

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe investigar a viabilidade da aprendizagem de uma língua por meio do gênero fanfic em um contexto de educação a distância. O objetivo geral da pesquisa é explorar a possibilidade de ensinar uma língua utilizando o gênero fanfic, analisando suas especificidades e potencialidades neste formato educacional. Para isso, a investigação será orientada por objetivos específicos que incluem a discussão sobre as diversas abordagens linguísticas aplicáveis ao ensino e à aprendizagem de línguas. Além disso, será feita uma reflexão sobre a utilização da fanfic como uma ferramenta pedagógica eficiente no contexto do ensino a distância. O estudo buscará também, dissertar sobre os gêneros textuais e os conceitos sociointeracionistas que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem de línguas em plataformas de educação a distância, contribuindo assim para uma compreensão mais ampla das dinâmicas envolvidas nesse fenômeno educacional.

Iniciamos o presente trabalho com as contextualizações e os conceitos necessários para a construção dos argumentos sobre a necessidade de abordagens inovadoras ou melhor utilização das abordagens já existentes a partir de uma pesquisa teórica. Há uma gama de metodologias e abordagens para ensinar e aprender uma língua adicional, porém quando se trata da educação a distância, ainda há certa resistência por parte dos alunos, e estas advêm de alguns fatores como por exemplo, o preconceito com a modalidade.

Sobre o conceito de língua adicional, recorreremos à explicação de Abeledo *et al.* (2014) o qual explica que uma língua de interação que não é a preferida ou a empregada na socialização inicial não precisa ser considerada como estranha (ou "estrangeira") para aqueles que a utilizam. Isso se deve ao fato de que tal língua possibilita aos indivíduos a ampliação das oportunidades de participação em uma gama mais extensa de eventos interacionais. Assim, essa "outra" língua é designada como língua adicional em relação às línguas habitualmente utilizadas durante o processo de socialização.

Mas na contemporaneidade, não há como desvencilhar nosso cotidiano da era tecnológica, e a Educação a Distância -Ead²- de certa forma, torna o aprendizado mais acessível e democrático. O ensino e a aprendizagem on-line são indissociáveis da

² A partir deste ponto, empregaremos a abreviação Ead para nos referirmos à Educação a distância.

sociedade atual em rápida transformação, exigindo que os educadores preparem os alunos para atuarem criticamente no cenário global.

Inicialmente, faz-se imprescindível considerarmos o processo de aprendizagem de línguas adicionais à luz das contribuições teóricas de Vygotsky, bem como da relevância da interação social com os diversos gêneros discursivos, pois a linguagem é vista como uma atividade sociointeracionista, uma prática social desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, como definido por Marcuschi (2008). Bakhtin (2003) complementa essa visão, argumentando que a língua é um produto de atividades sociais e interações entre interlocutores. Portanto, no ensino e aprendizagem de línguas, é crucial promover o diálogo e a interação entre os alunos, replicando o ambiente comunicativo da língua-alvo.

Nas discussões deste trabalho, faremos uso de linguagem para descrever a capacidade cognitiva que possibilita aos indivíduos adquirirem um novo idioma, o sistema pelo qual estes sujeitos constroem interações sociais. Todos esses procedimentos serão considerados de forma holística, sem divisões, o que é viável devido à base teórica e epistemológica que adotamos, a qual não se enquadra em uma visão subjetiva nem objetiva, e sim compreende a linguagem/idioma como um fenômeno social.

Conceituamos algumas abordagens, mas centramos nossos esforços na abordagem comunicativa e na abordagem denominada pós-método. A primeira, centraliza o ensino na comunicação e a ênfase recai sobre o significado, a interação e a semântica da língua, incentivando o uso da língua em situações comunicativas reais. A segunda, proposta por Kumaravadivelu (2001) enfatiza a importância de os professores adaptarem e combinarem métodos de ensino para atender às necessidades específicas de seus alunos e contextos de ensino.

Para dialogarmos sobre os gêneros textuais/digitais e contextos sociointeracionistas, continuamos com a pesquisa no referencial teórico para comparar e analisar a relevância para o ensino de línguas. Igualmente, apresentamos o conceito de *fanfiction* e apresentando ao final, exemplos de como utilizar o gênero *fanfiction* no contexto de aprendizagem de língua adicional.

A metodologia proposta para o ensino de LE. com base em *fanfiction* é uma abordagem inovadora que visa promover o aprendizado eficaz e engajado da língua, aproveitando o potencial educacional das narrativas de fãs. Essa metodologia combina princípios da aprendizagem comunicativa, da tecnologia educacional e a

criação colaborativa, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizado envolvente e autêntica.

Uma das abordagens cruciais para o ensino contemporâneo de língua adicional é a valorização da cultura do país de origem da língua estudada. O diálogo é fundamental nesse processo, conforme enfatizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que afirmam que "é no processo de interação com o outro que nos constituímos como somos, que constituímos e refletimos sobre nossos discursos."

A Ead possibilitou um maior acesso a ferramentas pedagógicas, flexibilidade no aprendizado e uma autonomia ampliada para os alunos (Mill, 2010). Além disso, a Ead abriu novas perspectivas, democratizando o acesso à educação e superando barreiras geográficas e sociais. Nesse novo contexto, o ensino e a aprendizagem de línguas tornam-se mais eficazes, uma vez que os alunos são expostos a ferramentas autênticas da língua alvo (Tumulo, 2006). Entende-se como crucial desenvolver as quatro habilidades linguísticas - fala, audição, escrita e leitura - em um curso a distância (Tumulo, 2006).

Apesar dos benefícios, o ensino e a aprendizagem de línguas a distância enfrentam desafios, como a falta de interação presencial entre alunos e professores. No entanto, se acredita que a comunicação intensa por meio de mensagens, fóruns e web conferências possa compensar essa limitação, pois, a interação social é fundamental para um aprendizado eficaz, segundo Figueiredo (2019).

No primeiro capítulo, abordamos a importância de situar teorias que embasam a pesquisa voltada para o ensino de línguas, fundamentando nosso estudo na Linguística Aplicada e nas contribuições teóricas de Vygotsky. Realizamos uma análise das teorias fundamentais concernentes aos gêneros discursivos, bem como do papel da linguagem na constituição da subjetividade e na construção do conhecimento. Essa análise destaca a interatividade e o papel da linguagem como instrumento essencial na construção do conhecimento coletivo.

A Linguística Aplicada se configura como um campo acadêmico que investiga a linguagem em suas distintas manifestações, dedicando especial atenção à análise da linguagem falada e às variações que ocorrem no uso coloquial em diferentes contextos sociais. A teoria de Vygotsky ressalta a importância da interação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, argumentando que a linguagem desempenha um papel crucial na formação do sujeito e na construção do conhecimento. Complementando essa perspectiva, Bakhtin analisa a formação dos gêneros

discursivos, enfatizando o papel do contexto interativo na sua constituição. Ele classifica esses gêneros em primários e secundários e enfatiza que a linguagem atua como mediadora das relações sociais. Tanto Vygotsky quanto Bakhtin (2003) convergem em suas abordagens na valorização da linguagem como elemento fundamental na construção da identidade e do conhecimento.

O capítulo também reflete sobre a concepção de língua e cultura no ensino, utilizando teorias de Hymes (1972) e Bakhtin (2003, 2011) para discutir a noção de competência comunicativa e a linguagem como fenômeno social. Tenta-se assim conectar a prática pedagógica à realidade dos alunos, considerando a importância da interação cultural em contextos de aprendizagem. A prática de ensino de línguas, historicamente focada na aquisição de estruturas linguísticas, evoluiu para incluir a cultura como componente essencial, refletindo o reconhecimento de que a língua é inseparável de sua dimensão social e histórica.

A abordagem contemporânea, influenciada por movimentações globais e inovações tecnológicas, evidencia a necessidade de integrar diversos contextos culturais e sociais no ensino. No entanto, persistem visões que ainda tratam língua e cultura como entidades separadas. O capítulo enfatiza que o ensino de línguas deve abordar a cultura em sua complexidade, evitando reducionismos que perpetuem estereótipos hegemônicos, promovendo uma visão crítica da linguagem como um espaço de negociações de significados que são constantemente moldados por contextos históricos e sociais.

O segundo capítulo percorre breve e historicamente o percurso da Ead definindo-a como um modelo educacional mediado por tecnologias, possibilitando a interação entre educadores e alunos em locais físicos distintos. Da mesma forma, apresentamos a evolução histórica da Ead aqui no Brasil. O arcabouço legal, exemplificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e por decretos reguladores, estabeleceu as bases para a implementação de metodologias de educação a distância, facilitando a integração das tecnologias no contexto educacional.

Prosseguindo com as contextualizações, inserimos algumas distinções conceituais que são pertinentes ao estudo, e elencamos sucintamente as principais abordagens linguísticas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo a abordagem comunicativa e o pós-método as que escolhemos para defender, o subcapítulo seguinte visa contextualizar ambas as abordagens.

Em relação aos contextos sociointeracionais de ensino e aprendizagem de línguas a distância, abordamos como as ferramentas tecnológicas são fundamentais nesse contexto, facilitando a interação entre alunos e professores através de plataformas digitais.

Um dos principais desafios enfrentados na Ead é a motivação dos alunos, o que torna necessário implementar estratégias que promovam a interação social e a construção de uma comunidade de aprendizagem. Os educadores devem concentrar-se na personalização da aprendizagem e na comunicação eficaz para manter o engajamento dos alunos, e diante disso, o uso de ferramentas digitais permite a adaptação do conteúdo às características dos alunos, enfatizando a necessidade da formação contínua dos educadores para a integração eficaz das tecnologias no ensino.

No terceiro capítulo, a análise centra-se na teoria dos gêneros discursivos conforme proposta por Mikhail Bakhtin (2003, 2011). A abordagem bakhtiniana é considerada essencial, pois propõe uma compreensão dos gêneros não apenas como classificações fixas, mas como expressões dinâmicas ligadas a contextos sociais específicos. Para isso, o capítulo inicia-se com uma revisão dos conceitos, pois o texto é visto como a materialização de um gênero, enquanto o discurso resulta do efeito desse texto em uma situação comunicativa particular. A prática pedagógica deve, portanto, incorporar a diversidade de gêneros textuais que permeiam as interações sociais.

É destacado que a seleção de gêneros deve ser pautada pelas práticas sociais cotidianas em que os alunos estão inseridos, reconhecendo a pluralidade de vozes e contextos que moldam suas produções. Nesse sentido, o uso de gêneros discursivos digitais é considerado imprescindível na educação contemporânea, dado o impacto das tecnologias de comunicação na forma como interagimos e nos expressamos.

Aprofundamos então, na *fanfiction*, um gênero textual que exemplifica a expressão criativa dos fãs, permitindo que os alunos explorem suas imaginações e interesses pessoais. Este gênero é apresentado como uma valiosa ferramenta pedagógica, pois propicia a prática da escrita de forma engajadora, alavancando o conhecimento prévio dos alunos. A *fanfiction*, cuja popularidade cresceu exponencialmente com a internet, promove um ambiente colaborativo, onde os estudantes podem compartilhar e criticar suas produções, desenvolvendo habilidades essenciais de escrita e análise textual/literária. O estudo dos gêneros deve ser

contínuo e adaptável, refletindo as transformações da comunicação na sociedade. Essa abordagem permite não apenas a valorização da diversidade textual, mas também a construção de um espaço de aprendizado que propicie o desenvolvimento linguístico de maneira significativa e contextualizada.

A metodologia utilizada na presente pesquisa está explorada no capítulo 4. Dentre várias metodologias de pesquisa, destacamos e utilizamos a abordagem qualitativa e interpretativa que valoriza a importância das práticas sociais nas pesquisas educacionais. A pesquisa é classificada como qualitativa, enfatizando a interpretação das ações sociais e o significado que os indivíduos atribuem a essas ações. Essa abordagem permite que os educadores não apenas transmitam conhecimentos, mas também compreendam melhor os fenômenos sociais dentro da sala de aula.

Na seleção das *fanfictions*, foram escolhidas obras que atendem a diferentes níveis de competência em língua espanhola, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), para os níveis A1 ao B2. Ademais, atividades em inglês foram propostas, especialmente para alunos iniciantes de nível A1, enfatizando habilidades de escrita. Para níveis B1 e B2, a *fanfiction* "*The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever*" foi selecionada devido à sua complexidade adequada. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos como aplicar as *fanfictions* no ensino e aprendizagem de línguas.

A responsabilidade do professor na educação linguística envolve reconhecer e atender às necessidades dos alunos, o que implica na incorporação de novos recursos didáticos nas aulas. Nos últimos anos, no entanto, houve uma transição significativa nas abordagens pedagógicas, com uma diminuição das práticas baseadas na memorização em favor de metodologias comunicativas que integram a linguagem ao contexto cultural real dos estudantes.

Ao implementar sequências didáticas que se consonam com a abordagem comunicativa, como as focadas em *fanfictions* em espanhol e inglês, os educadores podem atender às necessidades específicas dos estudantes. Essas sequências são adaptáveis a diferentes níveis de proficiência e promovem um aprendizado mais efetivo, conectando a prática linguística com situações e temas pertinentes ao cotidiano dos alunos.

Na sequência, apresentamos as considerações sobre a pesquisa, as referências utilizadas para a escrita e os anexos com as *fanfictions* em suas respectivas línguas, espanhol e inglês³.

³ Justificamos a escolha das línguas espanhola e inglesa para esta pesquisa pelo fato de estarem inseridas no nosso contexto laboral e acadêmico. Da mesma forma, justificamos que a escolha do gênero *fanfiction* e da abordagem comunicativa se deram a partir de experiências que tivemos no ensino de língua adicional.

CAPÍTULO 1 – COMO SUSTENTAMOS NOSSA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, vamos abordar a importância de situar as teorias que fundamentam esta pesquisa, tanto no contexto dos gêneros discursivos como na área da Linguística, especialmente na Linguística Aplicada. Além disso, será essencial analisarmos o processo de aprendizagem com base nos estudos de Vygotsky.

Exploraremos sucintamente a formação da Linguística Aplicada como uma área teórica, interdisciplinar e desvinculada da Linguística tradicional. Ao discutirmos sobre o ensino de línguas, é imprescindível pensarmos sobre o significado da linguagem e como esta participa na formação do sujeito. Em nosso estudo, analisaremos essas questões com base nos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin (2003, 2011), que destacam a importância do sujeito interativo e social, pois consideram a linguagem como um reflexo do que acontece nas relações entre os sujeitos.

Analisaremos, também, as concepções fundamentais que sustentam o campo do ensino de línguas, isto é: qual é a definição de língua? O que se entende por cultura? Como se define o ensino e a aprendizagem? Qual a função que educadores e discentes são convocados a desempenhar no contexto da sala de aula durante esse processo educativo?

1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A linguística, enquanto disciplina científica, e suas respectivas contribuições para o ensino de línguas, constituem tópicos que não podem ser negligenciados ao se considerar as interações entre ensino e aprendizagem de um idioma, seja esta a língua materna ou uma língua adicional. Contudo, antes que as investigações linguísticas fossem reconhecidas como instrumentos valiosos para a pedagogia e as considerações acadêmicas sobre os idiomas, o conhecimento popular era alimentado por especulações que permeavam o imaginário coletivo em relação a questões cuja busca por respostas persiste até os dias atuais. Entretanto, ao longo do tempo, as diversas formas de abordagem a essas curiosidades revelaram a viabilidade do surgimento de uma nova ciência: a linguística.

A linguística é um campo científico que se dedica à investigação da linguagem e suas manifestações. Uma característica central da linguística é a análise da linguagem falada pelos seres humanos, o que requer métodos aprofundados para

interpretar as diferentes formas de expressão verbal. A observação cuidadosa é um dos métodos empregados para examinar as variações linguísticas predominantes na linguagem coloquial em diversos contextos. Isso se dá porque o linguista busca compreender a origem e a incidência dessas variações em relação à norma culta. Após a meticulosa observação da linguagem e dos elementos fonéticos, o linguista reúne, organiza e analisa os dados coletados, antes de se aprofundar nas teorias e estudos anteriores sobre o assunto.

Os estudos linguísticos não se confundem com o aprendizado de muitas línguas: o linguista deve estar apto a falar “sobre” uma ou mais línguas, conhecer seus princípios de funcionamento, suas semelhanças e diferenças. A linguística não se compara ao estudo tradicional da gramática; ao observar a língua em uso, o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico. As diferenças de pronúncia, de vocabulário e de sintaxe observadas por um habitante de São Paulo, por exemplo, ao comparar sua expressão verbal à dos falantes de outras regiões, como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte, muitas vezes o fazem considerar “horrível” o sotaque de algumas dessas regiões; “esquisito” seu vocabulário e “errada” sua sintaxe. Esses julgamentos não são levados em conta pelo linguista, cuja função é estudar toda e qualquer expressão linguística como um fato merecedor de descrição e explicação dentro de um quadro científico adequado. O linguista procura descobrir como a linguagem funciona por meio do estudo de línguas específicas, considerando a língua um objeto de estudo que deve ser examinado empiricamente, dentro de seus próprios termos, como a Física, a Biologia etc. A metodologia de análise linguística focaliza, principalmente, a fala das comunidades e, em segunda instância, a escrita (Petter, 2005, p.18).

Com o propósito de promover a inclusão de todos os leitores e facilitar a compreensão do desenvolvimento deste trabalho acadêmico, optamos por introduzir de maneira resumida e simplificada os conceitos fundamentais da linguística aplicada no contexto do ensino de idiomas adicionais.

Em geral, ao tentar definir a área de estudo e o que compreendemos por Linguística Aplicada (LA), tendemos a associá-la automaticamente à disciplina da Linguística, ou melhor, frequentemente nos deparamos com a definição mais segura de que se trata da aplicação prática dos paradigmas teóricos da Linguística. De acordo com pesquisadores da área, existe uma certa dificuldade em traçar com precisão os limites entre a Linguística e a Linguística Aplicada, particularmente em certos contextos. Ao analisarmos alguns momentos históricos, em busca de embasamento para a construção de um conceito de Linguística Aplicada, é inevitável percebermos a relação entre essas duas disciplinas. Isso torna desafiante delimitar os campos de atuação de cada uma dessas ciências. Segundo Kleiman:

A questão é histórica porque a Linguística Aplicada emergiu um tanto tardiamente em relação ao momento que se configuraram importantes

problemas de ensino de língua materna no país e foram os linguistas os que ocuparam os espaços de atuação aplicada que hoje a LA também reivindica (Kleiman, 1998, p.52).

As pesquisas em estudos da linguagem passam a envolver a análise do uso da linguagem em práticas sociais, e com isso adentram no campo da Linguística Aplicada. Conforme Celani (1998), a LA também foi compreendida como uma disciplina que articula diversos domínios do conhecimento, estabelecendo diálogos constantes com inúmeras áreas que possuem preocupações relacionadas à linguagem. Nas palavras de Celani:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (Celani, 1998, p.131).

Assim sendo, não iremos aprofundar a definição de transdisciplinaridade dentro da Linguística Aplicada. Contudo, alicerçada em uma perspectiva transdisciplinar e focada na análise da linguagem, a Linguística Aplicada busca reconhecer e examinar as várias áreas do conhecimento que a compõem, sem limitar as diversas formas de inter-relação entre elas, explorando essas áreas de maneira conectada até se fundir totalmente com o tema em questão. A Linguística Aplicada visa entender diferentes disciplinas relacionadas à linguagem, mantendo a possibilidade de interações entre essas áreas e integrando-se ao seu objeto de estudo de maneira abrangente.

A Linguística Aplicada evoluiu de uma disciplina dos estudos linguísticos para um campo interdisciplinar, no qual diversas disciplinas se conectam. Nas palavras de Rodrigues e Cerutti-Rizzatti:

[...] os percursos transdisciplinares de investigação produzem teoria no campo aplicado e não simplesmente a consomem. Em nossa compreensão, no entanto, a questão mais importante não é a discussão que define se a nova Linguística Aplicada é transdisciplinar, interdisciplinar ou indisciplinar, mas o fato de que esse novo olhar traz consigo o convite para a permeabilidade entre diferentes áreas do conhecimento na busca de soluções para problemas linguísticos socialmente relevantes (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 29).

Pode-se dizer que a Linguística Aplicada expandiu seus horizontes de estudos para além do ensino de línguas, e seu campo se concentra também nos usos da língua em diversos contextos sociais e interações. A disciplina aborda problemas linguísticos em diferentes instâncias da sociedade.

1.2 BAKHTIN E VYGOTSKY: O QUE AMBOS TÊM EM COMUM?

Optamos por iniciar esta seção abordando teoria do desenvolvimento de Vygotsky, que destaca a importância da interação entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky é geralmente reconhecido como um psicólogo do desenvolvimento e da linguagem e é imperativo, ao se estudar sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, refletir sobre o que é a linguagem e seu papel como constituinte do sujeito e do aprendiz.

Na teoria sociointeracionista, Vygotsky entendia que o desenvolvimento humano não decorre de fatores isolados, nem de fatores ambientais que agem sobre o sujeito, controlando o comportamento, mas que o desenvolvimento acontece entre indivíduos e meio. Vygotsky destaca a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de percurso de desenvolvimento da pessoa humana. Para ele, a criança incorpora a forma de agir, sentir e pensar de acordo com a sua cultura:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (Vygotsky; Luria, 1996, p. 95).

Além disso, sua teoria tem sido destacada por sua projeção antropológica e sócio-histórica. Segundo Vygotsky, a mudança e a ruptura com conhecimentos anteriores geram uma série de eventos que contribuem para um salto qualitativo no desenvolvimento do sujeito, pois “uma característica essencial do aprendiz é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio” (Mores, 2001, p. 05). Cada nova etapa é substituída por outra mais complexa no processo de aprendizagem, e assim sucessivamente. Segundo Figueiredo:

A teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de L2/LE, tanto no que se refere a contextos presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos de aprendizagem. Conforme observam alguns autores, por meio de interações em que os aprendizes se engajam, estimula-se o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem como se aprimoram as relações interpessoais (Figueiredo, 2019, p. 63).

O autor destaca a relevância da linguagem no desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo, sendo essencial para a elaboração e (re)elaboração de conceitos e para

a organização do real, e isso ocorre “quando uma pessoa é capaz de controlar suas funções mentais superiores e agir de forma independente [...], a autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações” (Allahyar; Nazari, 2012 *apud* Figueiredo, 2019, p. 24 e 25). A linguagem atua como mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento, exercendo duas funções complementares: no âmbito social, proporciona a comunicação; no âmbito interno, serve como meio de reflexão.

Considerando que a linguagem é uma representação das interações sociais e a ferramenta que as pessoas utilizam para se relacionar e entender suas funções, a troca de informações entre os indivíduos acontece através de declarações que são caracterizadas pelos gêneros a que pertencem. De acordo com Bakhtin (1997, p. 158), “a utilização da língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” e todas estas esferas estão sempre relacionadas com a maneira que se utiliza a língua (Bakhtin, 1997, p. 158).

A linguagem reflete as dinâmicas sociais e serve como um meio de comunicação na qual as pessoas compreendem seus papéis. A prática da comunicação se dá através de expressões que são organizadas em diferentes categorias, conhecidas como gêneros, que ajudam a estruturar a forma como as mensagens são transmitidas.

Bakhtin analisa as circunstâncias históricas que influenciam a linguagem. Isso significa que os gêneros são determinados pelos contextos de interação em que surgem e, por sua vez, exercem influência sobre essas situações. A partir dessa perspectiva, a característica do gênero como “relativamente estável” surge, ou seja, um gênero se desenvolve de acordo com as necessidades de comunicação. Isso leva a uma compreensão da ampla diversidade de enunciados, já que cada situação de interação social envolve circunstâncias e participantes específicos, cada um com suas particularidades e propósitos. Bakhtin (1997) classifica os gêneros discursivos em primários e secundários. Os gêneros primários, mais ligados à realidade cotidiana, incluem conversas familiares, relatos, cartas pessoais e documentos administrativos. Por outro lado, os gêneros secundários estão associados a ideologias estruturadas, como discursos científicos, políticos, jornalísticos e literários.

Ao usar a linguagem em situações reais, somos confrontados com respostas inesperadas dos interlocutores, devido à interação, o que contrasta com a ideia de oração, limitada pela gramática, em oposição ao enunciado que é moldado pela

relação locutor-interlocutor. Cada enunciado se conecta a outros, formando uma rede de comunicação verbal. No ensino de línguas, é essencial considerar a interação social por meio dos gêneros do discurso para uma comunicação eficaz em diferentes esferas sociais. Ensinar apenas palavras ou frases sem contexto real de uso levará a uma abordagem limitada e pouco útil em situações reais de comunicação e interação verbal. É relevante citar, Bakhtin considera que:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, e complementa esta afirmação ao mencionar que as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin, 2004, p. 41).

Segundo Vygotsky e Bakhtin, a forma como cada pessoa se expressa, se transforma e se aprimora ocorre através da interação social com os diferentes discursos individuais encontrados em situações significativas. Em outras palavras, a construção da nossa maneira de nos expressar não está apenas em nossas mãos, mas também é moldada pela variedade de vozes presentes nos conceitos e discursos que compõem nossa sociedade. Considerando que a linguagem é uma ferramenta fundamental que nos permite compartilhar conhecimento, trocar informações, organizar ideias e debater pensamentos, sendo essencial para nossas interações sociais, o ensino de idiomas contribui para ampliar nossas conexões sociais e, conseqüentemente, a evolução dos indivíduos.

Ao estudar uma língua diferente da nossa nativa, temos a oportunidade de descobrir novas realidades, o que nos permite desenvolver novos planos de vida, alargando nossos horizontes e ampliando as chances de adquirir conhecimento. Isso aprimora nossa comunicação, nos ajuda a entender diversas maneiras de viver e facilita tanto o avanço na carreira quanto no desenvolvimento pessoal. As línguas, sejam nativas, segundas ou estrangeiras, são libertadoras, e seu domínio é essencial para uma cidadania plena e para o desenvolvimento do pensamento crítico, não apenas para os alunos em idade escolar, mas para todos de maneira geral.

1.3 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA QUE UTILIZAMOS

De acordo com Larsen-Freeman (2011), ao abordar o ensino de línguas, são levantadas questões relevantes em relação ao conteúdo (língua/cultura), ao público envolvido (professor e aluno) e às teorias de ensino e aprendizagem que devem ser consideradas no contexto da educação linguística, ou seja, numa cultura, "as pessoas

se expressam e interpretam as expressões dos outros" de acordo com certos valores culturais resultantes de seu "espaço social e história" compartilhados (Larsen-Freeman, 2011, tradução nossa). A reflexão sobre essas temáticas, sempre situada em um contexto específico, fornece subsídios para que nós, enquanto educadores, possamos fundamentar nossa prática pedagógica e avaliar as repercussões das decisões que tomamos em sala de aula, tanto na vida dos alunos quanto em nossa prática docente.

Linguagem não pode ser separada de cultura. A cultura não é apenas literatura e as artes, mas também o comportamento cotidiano das pessoas que usam a língua de destino. Uma das responsabilidades do professor é apresentar informações sobre essa cultura (Larsen-Freeman, 2011, tradução nossa).

As concepções de língua são múltiplas, podendo ser entendidas como um fato social, um discurso ou uma expressão do pensamento; como uma estrutura, uma competência inata para a comunicação; como uma invenção colonial ou ainda como uma prática social. As práticas que emergem dessas diferentes concepções são igualmente variadas. Neste trabalho, nos baseamos nas concepções de língua enquanto prática social e língua enquanto fato social, dado que estas estão amplamente presente na maioria dos materiais didáticos de línguas estrangeiras que utilizamos atualmente.

A concepção de língua como um fenômeno social é amplamente discutida nos trabalhos do linguista e antropólogo americano Dell Hymes (1972). Para elucidar essa relação, ele introduz a noção de competência comunicativa, referindo-se à habilidade que possuímos, enquanto indivíduos inseridos em um contexto social, de empregar a língua de maneira adequada conforme as circunstâncias sociais que nos cercam.

Tal trabalho como o de Labov na cidade de Nova York e exemplos como o de Burundi, nos quais a evidência de competência linguística co-varia com o interlocutor, apontam para a necessidade de uma abordagem social, mesmo que o objetivo da descrição seja um único código homogêneo. De fato, grande parte da dificuldade em determinar o que é aceitável e intuitivamente correto na descrição gramatical surge porque os determinantes sociais e contextuais não estão sob controle. Ao tornar explícita a referência de uma descrição a um único uso em um único contexto e ao testar discrepâncias e variações em relação a diferenças de uso e contexto, pode-se alcançar o próprio objetivo de não lidar com a diversidade - no sentido limitado e apenas possível em que isso pode ser alcançado. As próprias intuições do linguista sobre o conhecimento subjacente demonstram ser difíceis de capturar e estabilizar para uso (e, claro, não estão disponíveis para idiomas ou variedades que ele mesmo não conhece). Se a análise não deve ser reduzida à explicação de um corpus ou degenerar em subjetividade, então as respostas e julgamentos dos membros da comunidade cuja língua está sendo analisada devem ser utilizados - e não meramente de forma informal ou ad hoc, mas de uma maneira explícita e sistemática. Em particular, uma vez que cada resposta é feita em um determinado contexto, é preciso controlar a

dependência dos julgamentos e habilidades em relação ao contexto. Pode ser que as duas dimensões encontradas por Labov para esclarecer a diversidade fonológica - a hierarquia social das variedades de uso e a gama (formal a informal) dos "estilos contextuais", juntamente com a marcação para funções especiais (expressividade, clareza, etc.) - sirvam também para a diversidade sintática. [...] Em suma, se alguém analisa a língua de uma comunidade como se devesse ser homogênea, sua diversidade faz com que alguém tropece nas bordas [...] (Hymes, 1972, tradução nossa).

Hymes, no trecho acima, ressalta a relevância de uma abordagem social na análise linguística, destacando que a variação da linguagem está profundamente conectada ao contexto social e às interações entre os falantes. Para descrever a linguagem eficazmente, é fundamental especificar o uso em contextos concretos e compreender a heterogeneidade que emerge da diversidade. Além disso, é importante levar em conta as opiniões dos falantes da comunidade linguística analisada para garantir uma análise mais robusta. O autor defende que a diversidade linguística deve ser o ponto de partida para análises mais precisas, ao invés de se impor uma visão homogênea que desconsidera as nuances sociais e contextuais.

No âmbito do ensino de línguas, é possível observar essa concepção na abordagem comunicativa, que busca refletir situações que se assemelham a experiências reais dos alunos (como apresentações pessoais, discursos, ou procedimentos de check-in em hotéis). A intenção é preparar os discentes para que possam atuar de forma eficaz quando confrontados com tais circunstâncias na vida real. A gramática é abordada de forma indutiva, priorizando a inteligibilidade, ou seja, a capacidade de comunicação e compreensão, em vez da precisão gramatical. O êxito ou fracasso das interações é determinado pelo uso da língua em contextos situacionais.

A concepção da língua entendida como uma prática social encontra respaldo em diversos teóricos, destacando-se Mikhail Bakhtin (2016). Para Bakhtin, a linguagem é uma prática social que possui dimensões políticas, culturais, ideológicas e sócio-históricas, refletindo e refratando a realidade enquanto confere múltiplos significados a esta. Nesse sentido, a linguagem não é apenas um meio para descrever o mundo, mas sim um instrumento para sua construção ao atribuir sentidos a ele. Os significados, por conseguinte, não estão intrinsecamente presentes nas palavras ou na materialidade dos signos linguísticos, mas emergem da interação entre os sujeitos e o mundo. De acordo com o autor

Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua, como o supõe, por exemplo,

Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo (Bakhtin, 2016, p. 285).

No contexto das aulas de línguas, essa concepção tem encontrado um espaço fértil nas abordagens linguísticas. Ao tratar a língua como um fenômeno aberto, centrado nas dimensões sociais e sem perder de vista as relações de poder que permeiam a interação entre os sujeitos, essa perspectiva gera implicações significativas tanto para o ensino de línguas quanto para a formação de professores. Embora sejam diferentes entre si, essas concepções podem compor o repertório tanto linguístico quanto pedagógico de um único educador que as encontrou ao longo de sua trajetória como estudante, professor e pesquisador na área de ensino de línguas. O aspecto relevante, nesse cenário, é destacar que tais concepções nos fornecem subsídios para analisarmos quais implicações essas escolhas podem acarretar no ambiente educacional e na formação integral dos alunos.

Até a década de 1970, o objetivo do ensino de uma língua estrangeira era a aquisição de estruturas linguísticas, sem incluir a compreensão e a interação com culturas distintas. A temática cultural passou a ser incorporada à esfera da Linguística Aplicada somente quando a visão da língua como discurso começou a se afirmar. Nestes moldes, ela significa o contexto, ou seja, “o pertencimento a uma dada comunidade discursiva que compartilha uma história e um espaço social comuns, bem como formas compartilhadas de imaginar o mundo” (Kramsch, 2011, tradução nossa).

Somente na contemporaneidade, fortemente influenciado pelos fluxos globais de informação, mobilidade de pessoas e inovações tecnológicas, esse panorama começou a se transformar. Kramsch (2011) menciona que o conceito de cultura transcende as fronteiras nacionais e passa a permear as práticas comunicativas dos falantes, sejam eles nativos ou não. Contudo, ainda persistem, na área do ensino de línguas e na Linguística Aplicada (LA) de maneira geral, aqueles que percebem a cultura como uma entidade nitidamente distinta da língua, assim como os que defendem a indivisibilidade entre língua e cultura.

No primeiro contexto, a cultura é entendida como o conjunto de valores, costumes e tradições compartilhados por um grupo específico, incluindo elementos como danças, expressões populares, culinária, festividades, religião e folclore. Larsen-Freeman (2011) argumenta que, sob essa perspectiva, o ensino de línguas se torna focalizado no aprimoramento das competências linguísticas dos alunos,

especialmente em situações de demanda nacional, como durante períodos de conflito, em que o aprendizado de línguas serve a propósitos estratégicos e não permite uma reflexão sobre aspectos identitários e históricos do povo falante.

Além disso, quando o aprendizado é voltado para fins específicos, como a leitura de textos técnicos, o interesse por questões culturais tende a ser negligenciado. Por outro lado, ao incluir a cultura nas aulas de línguas, pode-se acabar por reproduzir de forma homogênea e estereotipada a cultura hegemônica de países como os Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, Alemanha, França e Itália. Essa abordagem reforça a ideia de que é necessária uma aculturação dos alunos para que sejam plenamente aceitos na comunidade cuja língua estão aprendendo. No segundo contexto, porém, a cultura é entendida

não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras) (Jordão, 2006, p. 7).

A declaração de Jordão indica que, ao ensinarmos uma língua, estamos explorando as maneiras pelas quais indivíduos que compartilham determinados contextos negociam significados dentro de sua comunidade, como atribuem significados à realidade, como esses significados são reconhecidos por diferentes comunidades interpretativas e como adquirem distintos valores ao longo do tempo. Assim, aprender uma língua implica, também, a assimilação de procedimentos interpretativos, bem como de formas de expressão, identidade e interação com pessoas de comunidades diversas. Portanto, ao abordarmos o ensino de línguas e culturas, é necessário considerá-las em sua impureza, heterogeneidade e mobilidade, isto é, reconhecer que se constituem historicamente e são marcadas por múltiplos conflitos, não devendo ser homogeneizadas ou reduzidas a meras celebrações de feriados nacionais.

CAPÍTULO 2 – PERCURSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

2.1 CAMINHO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Considerando que este capítulo se concentrará no ensino de línguas adicionais em contextos de educação a distância, é essencial adquirir uma compreensão básica da situação atual da educação a distância em nosso país. O termo Ead, que é a abreviação de Educação a Distância, refere-se a uma abordagem educacional mediada por tecnologias, a qual possibilita que educadores e alunos operem em ambientes físicos distintos enquanto participam do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Marianne Eliasquevici:

A Educação a Distância (EaD), como uma modalidade de educação de demanda universal, apresenta-se fortemente apropriada para atender às novas exigências educacionais da sociedade dita pósindustrial, o que em parte justifica sua intensa procura. Embora pareça recente, remonta ao início do intercâmbio por correspondência da mensagem escrita como tática de estabelecimento de uma comunicação personalizada, quando a distância inviabilizava o encontro dos interlocutores (Eliasquevici, 2009, p. 28).

Ainda segundo a autora, a literatura acadêmica ainda carece de uma definição precisa para a Ead, uma vez que sua contextualização é determinada conforme as exigências de sua aplicação. No entanto, de acordo com Eliasquevici (2009), a Ead possui certas características que são compartilhadas entre as diversas definições existentes: a dissociação entre o educador e o discente, a utilização de múltiplos meios de comunicação, o respeito ao ritmo individual de aprendizagem, a estruturação de apoio e tutoria, a promoção da aprendizagem autônoma e a facilitação de uma comunicação bidirecional, em termos gerais.

Assim, este subcapítulo aborda a Ead em sua metamorfose, examinando sua evolução desde um contexto histórico até a contemporaneidade, passando por esferas sociais, culturais, políticas e institucionais no âmbito educativo.

Embora careça de uma definição abrangente e adequada, autores como Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000), definem a Ead de forma mais clara, e referem-se à situação em que o professor está fisicamente distante do aluno. Mesmo que esta definição não mencione a tecnologia, seu uso é fundamental, abrangendo recursos que vão de livros a videoconferências. Os autores enfatizam que a tecnologia deve

ser uma ferramenta, não um fim em si mesma, e que critérios pedagógicos são primordiais em sua utilização. A escolha da tecnologia deve ser adaptada ao contexto do aluno. Por exemplo, cidades como São Lourenço do Piauí – PI⁴, apenas 0,43% das residências possuem computadores, o uso de materiais impressos, parceria com Ongs e comunidades locais, pode ser mais eficiente. Epistemologicamente, a Ead é reconhecida como um processo de ensino que utiliza tecnologias para possibilitar a separação física e temporal entre alunos e professores, incluindo atividades presenciais e interações mediadas.

Além disso, Landim (1997 *apud* Hermida; Bonfim, 2006. p. 3) indica que a Ead combina várias tecnologias, possibilitando o aprendizado tanto individual quanto em grupo, em diferentes locais. Hermida, Bonfim (2006) observam que a comunicação não direta era uma característica fundamental da educação a distância; contudo, com a evolução das tecnologias, a comunicação direta através da internet e videoconferências tornou-se uma prática comum.

Imperativo também, esclarecermos a distinção entre ensino e educação, para reafirmamos o uso decorrente neste texto da expressão Educação a distância, e assim, concordamos com Landim (1997 *apud* Hermida; Bonfim, 2006. p. 3), quem explica que

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento (Landim, 1997, p. 10, *apud* Hermida; Bonfim, 2006. p. 3).

É fundamental reconhecer que a Ead possui uma trajetória histórica que foi moldada por eventos que favoreceram iniciativas formativas, criando condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas instituições educacionais, as quais atuaram como precursoras e proponentes de uma nova modalidade. Nesse sentido, refletir sobre a educação conforme os fatores que demarcam problemas educacionais, como a escola, a escolaridade, os níveis de conhecimento e a estratificação do saber, pode revelar perspectivas ou percepções comuns da sociedade, que são fragmentos ou indícios da busca humana por satisfação e “pela conquista do saber na chamada sociedade da informação e do conhecimento” (Formiga, 2009, p. 42). O material

⁴ Disponível em: As 10 cidades brasileiras com mais e menos acesso à internet – Lista 10. Acesso em: 03 Ago 2024.

escrito destinado à educação é mencionado por Nunes (2009), como um ponto de partida na história da Ead mundial:

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's College ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster (Nunes, 2009, p. 2-3).

Ao longo do tempo, a Ead se desenvolveu em diferentes gerações: a primeira caracterizada pelo uso de comunicação textual, via correspondência; a segunda englobando o ensino por meio de rádio e televisão; a terceira sendo marcada pelo surgimento das Universidades Abertas. Também se reconhece a quarta geração, que introduziu a interação em tempo real a distância, permitindo cursos via áudio e videoconferência. A geração mais recente, denominada “quinta geração, contempla o ensino e a aprendizagem on-line em plataformas virtuais, fundamentadas em tecnologias da internet” (Moore, 2008, p. 58).

O avanço das tecnologias interativas, aliado à popularização do computador e da internet na década de 1990, proporcionou ferramentas significativas para o aprimoramento da Ead. A revolução tecnológica e a emergência de jargões técnicos possibilitaram que autores de pesquisas científicas e livros, assim como inovadores de produtos e processos comunicativos, personalizassem suas contribuições intelectuais ao introduzir expressões e termos novos. “Essas iniciativas facilitam a disseminação do conhecimento, com a aceitação ou não dos leitores, usuários ou profissionais de diversas áreas” (Formiga, 2009, p. 40-41).

No que tange aos aspectos legais da Ead no Brasil, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996, em seu artigo 80, regulamentada pelo Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, define a Ead “como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre mediante o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, permitindo que alunos e professores realizem atividades educativas em locais e tempos diversos” (Brasil, 2005).

Subsequentemente, de acordo com Mello, Bleicher e Schuelter (2017) foram introduzidos decretos importantes como o Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB e define critérios para a implementação da Ead, assim como o Decreto nº 5.773/2006, que aborda a regulação de instituições de educação superior e seus cursos. O Decreto nº 6.303/2007 promoveu alterações nas normas anteriores, incluindo diretrizes sobre regulação e avaliação.

Adicionalmente, a Resolução nº 1/2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE) introduziu diretrizes para a oferta de programas e cursos à distância, destacando a importância do tutor como profissional da educação. Recentemente, “a Portaria nº 1.134/2016 orientou o funcionamento e credenciamento de cursos Ead, e o Decreto nº 9.057/2017 permitiu que instituições de ensino superior fossem credenciadas exclusivamente para cursos à distância, ampliando as possibilidades de oferta educacional nas modalidades de graduação e pós-graduação”, conforme mencionaram os autores Mello, Bleicher e Schuelter (2017, p. 12).

A Ead é um sistema de comunicação tecnológica de caráter bidirecional que substitui a interação presencial entre educador e educando em sala de aula, sendo este o método prioritário de ensino. García-Aretio (1994) diz que tal abordagem se fundamenta na utilização sistemática e integrada de uma variedade de recursos didáticos, juntamente com um suporte organizacional que visa facilitar a aprendizagem autônoma dos alunos. Esta modalidade de ensino se destaca por promover a democratização do acesso à educação e vantagens relacionadas à eficácia e qualidade do ensino, mesmo diante de um elevado número de estudantes ou do aumento na demanda por matrículas. É especialmente voltada para a educação de adultos inseridos no contexto corporativo, que dispõem de tempo para se dedicar aos estudos e completar sua formação. Assim sendo, a comunicação entre alunos e professores, bem como a intermediação tecnológica, deve ser otimizada, utilizando-se de impressos, mídias eletrônicas e virtuais, além de dispositivos mecânicos e outros recursos.

Neste trabalho, não abordaremos Ead sob a concepção de um ensino isolado, no qual o estudante permanece sem interação com seus colegas ou educadores. Ao contrário, reconhecemos que o aluno estará em contínua interação com seus pares, professores e tutores, uma vez que consideramos a Ead como uma prática social. Assim, a Ead será interpretada como uma modalidade que possibilita a construção do conhecimento de maneira crítica, criativa e contextualizada, especialmente quando o

encontro presencial entre educador e educando não é viável, viabilizando a comunicação educacional por meio de diversas tecnologias.

Kenski (2003) salienta que essa nova abordagem pedagógica se alicerça nas transformações de papéis entre alunos e professores, instituições educacionais e oportunidades de ensino, ampliando as possibilidades de aprendizagem em ambientes não escolares. Isso resulta na oferta de uma educação de qualidade que se adapta a diferentes tempos e espaços, possibilitando ao aluno acessar o ensino “a qualquer momento e onde quer que ele esteja, além de envolver todos na construção de conhecimentos de forma individual e coletiva” (Kenski, 2003, p. 62).

A interação é fundamental para garantir que os alunos da Ead adotem uma postura que favoreça a interatividade entre si. Este processo envolve a formulação de questionamentos, a busca e a disseminação de informações, bem como a troca de ideias e textos escritos, com o intuito de ressaltar “interesses comuns na formação e possibilitar que cada participante construa seu conhecimento a partir de suas particularidades” (Faria, 2010, p. 32-33).

Para que seja eficiente, segundo Santos (2004), alguns requisitos são essenciais: o importante é manter os envolvidos de uma educação a distância em uma postura na qual cada um mantenha a interatividade no grupo, por meio de questionamentos, busca de informações, troca de ideias e textos escritos, 33 destacando interesses comuns na formação e permitindo que cada integrante construa o seu conhecimento com base em suas especificidades (Faria, 2010, p. 32-33).

Adicionalmente, desejamos incorporar a perspectiva apresentada por Vygotsky (1993, 1998), que enfatiza a essencialidade da interação social para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento humano. Segundo Figueiredo:

A teoria sociocultural vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de L2/LE como uma prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usarem de forma a aprender mais (Figueiredo, 2019, p. 61).

As pessoas assimilam novos conhecimentos a partir de suas diversas interações com o contexto em que estão inseridas. De acordo com a visão do autor, a mediação desempenha um papel fundamental na construção do saber, manifestando-se, entre outras formas, por intermédio da linguagem. Portanto, a individualidade do sujeito como ser sócio-histórico é configurada por suas relações sociais, e os modos de pensar e agir dos indivíduos são influenciados por interações sociais e culturais com seu ambiente.

No que se refere ao desenvolvimento da Ead no Brasil, é importante ressaltar que esta modalidade educacional está inserida em uma longa trajetória histórica, com registros que remontam à década de 1940. A Ead no Brasil teve seu início há mais de cem anos, por meio da criação de programas que visaram democratizar o acesso à educação de qualidade, alcançando cidadãos de regiões menos favorecidas. Alguns relatos históricos indicam que

[...] o Brasil se destacou entre os principais países do mundo no desenvolvimento da EaD, especialmente até a década de 1970. A partir desse período, outras nações avançaram consideravelmente, enquanto o Brasil experimentou uma estagnação, apresentando uma queda em sua posição no ranking internacional (Alves, 2009, p. 9).

Segundo Alves (2009), o final do milênio testemunhou o ressurgimento de “iniciativas positivas, resultando em uma recuperação do crescimento na modalidade de Educação a Distância, caracterizando um período de prosperidade e desenvolvimento, além de uma tendência ao progresso e benefícios sociais”. Portanto, a análise da Ead e sua trajetória histórica constitui uma investigação do contexto educacional no Brasil, marcado por eventos significativos, como a fundação do Instituto Universal Brasileiro (IUB) em 1941, que alcançou seu pico em 1970, tornando-se uma referência no Brasil e no mundo. O IUB continua a oferecer seus cursos de forma ininterrupta até os dias atuais, mantendo sua finalidade de contribuir para o desenvolvimento educacional por meio de uma proposta inovadora, segundo Faria (2010).

Consideramos o texto “A história da Ead no Brasil”, de João Roberto Moreira Alves (2009) para relatar, resumidamente, que a Ead no Brasil passou por diversas etapas significativas ao longo de sua trajetória. Inicialmente, esse processo foi caracterizado pela presença de instituições educacionais internacionais, a partir de 1904. Na fase intermediária, destacam-se iniciativas como a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sob a liderança de Roquete Pinto, na década de 1920, bem como a fundação do Instituto Monitor em 1939 e do IUB, estabelecido em 1941. O que é considerado o período moderno da Ead foi caracterizado pela criação de três grandes entidades: a Associação Brasileira de Teleeducação (ABT) em 1971, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE) em 1973, e, em 1995, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Em relação à revolução da Ead por meio do rádio, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1923, de iniciativa privada, desempenhou um papel crucial:

[...] possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. Os programas educativos, a partir dessa época, se multiplicavam e repercutiam em outras regiões, não só do Brasil, como em diversos países do continente americano. A rádio funcionou, em sua primeira fase, nas dependências de uma escola superior mantida pelo poder público. Posteriormente, fortes pressões surgiram para as mudanças de rumo da entidade, sendo criadas exigências de difícil cumprimento, especialmente considerando a inexistência de fins comerciais. Em 1936, sem alternativas, os instituidores precisaram doar a emissora para o Ministério da Educação e Saúde (Alves, 2009, p. 9).

Após 13 anos de funcionamento, a Rádio Sociedade foi transferida por seus fundadores ao Ministério da Educação (MEC). Na documentação da publicação, a Rádio Sociedade contemplava a promoção de iniciativas científicas, literárias e artísticas, por meio de programas que visavam fomentar a transformação da mentalidade nacional rumo a um patamar de aperfeiçoamento superior, utilizando a transmissão sem fio (TSF) como um elemento integrante da cultura popular (Fundação Oswaldo Cruz, 2004). Alves continua mencionando que “em 1972, é criado o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel), que teve vida curta, pois logo em seguida surgiu o Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê)” (Alves, 2009, p. 10).

A professora Nelia R. Del Bianco (2009) relata que as décadas de 1960 e 1970 no Brasil foram marcadas pelo reconhecimento das experiências educacionais via rádio, que se caracterizavam por transmissões instrucionais e pela oferta de cursos regulares voltados à alfabetização de adultos, “à educação supletiva e à capacitação profissional” (Del Bianco, 2009, p. 56).

A partir da década de 1960, profissionais ligados à educação e à comunicação começaram, intuitivamente, a perceber que a EAD poderia contribuir, e muito, para transformar o cenário educacional. Todas as experiências que aconteceram desde então serviram para mostrar que esse caminho poderia ser trilhado. Evidentemente, o notável progresso brasileiro na tecnologia e nas linguagens televisivas e a necessidade de se cobrir um grande continente tornaram-se grandes aliados para o verdadeiro ‘boom’ de programas educativos, que fizeram história e transformaram o cenário televisivo, criando uma nova estética, um novo padrão (Barreto, 2009, p. 450).

Com a introdução da televisão, diversos programas foram desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho, incluindo telecursos, que eram veiculados em horários nos quais a audiência não estava disponível para assistir às aulas. No entanto, tais iniciativas “atenderam, e continuam a atender, um número incalculável de indivíduos, por meio de mecanismos de suporte que permitem aos alunos obterem a certificação do poder público” (Alves, 2009, p. 10).

João Roberto Moreira Alves (2009) continua dissertando que com o advento da TV por assinatura, algumas emissoras passaram a se dedicar de maneira mais eficaz à educação, como é o caso das TVs universitárias, Canal Futura e TV Cultura, que também disseminaram produções por meio de canais abertos. Em 1972, a educação a distância moderna foi introduzida, e o Congresso Nacional recebeu o primeiro projeto de lei para “a criação da Universidade Aberta do Brasil, que, no entanto, só começou a operar em 2006” (Niskier, 2009, p.31). Esse sistema de educação a distância tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de um extenso parque editorial e uma rede de comunicação via satélite, incluindo emissoras de rádio e televisão, segundo Niskier (2009).

Historicamente, a Ead tem seguido um caminho de evolução e desenvolvimento que acompanhou o surgimento de novas tecnologias e sistemas de ensino on-line/virtual, incorporando a internet como um recurso essencial para a prática educacional. Este tema permite analisar a Ead na utilização das tecnologias disponíveis, visando facilitar o processo de ensino-aprendizagem de forma ampla, superando as barreiras de espaço e tempo, corroborando a ideia de que “são as concepções educacionais que sustentaram as práticas educativas relacionadas aos suportes pedagógicos e que, por consequência, influenciam a história da educação a distância” (Faria, 2010, p. 33).

As décadas subsequentes evidenciarão a integração entre a educação presencial e a Ead, já reconhecida nos anos de 2020 e 2021, como uma resposta adaptativa para a manutenção do ensino em todos os níveis, em meio à pandemia da COVID-19.

Dando sequência à contextualização da Ead, é importante mencionar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) aborda este assunto no texto. A BNCC não aborda diretamente a Ead como uma modalidade específica de ensino. No entanto, estabelece diretrizes e competências gerais para a educação básica no Brasil, que podem ser aplicadas em contextos de Ead. A BNCC (2018) enfatiza a importância do uso de tecnologias digitais na educação, o que é fundamental para a Ead. Ela incentiva o desenvolvimento de competências digitais tanto para alunos quanto para professores, promovendo o uso de ferramentas tecnológicas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

A BNCC (2018) estabelece que, ao longo da Educação Básica, os estudantes devem desenvolver dez competências gerais, as quais são consideradas

fundamentais para garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências são vistas como habilidades essenciais que permitem aos alunos não apenas adquirir conhecimentos, mas também aplicá-los em situações da vida real. Dessa forma, o foco não está apenas na memorização de conteúdos teóricos, mas na capacidade de mobilizar esses conhecimentos para resolver problemas práticos e complexos que surgem no cotidiano dos indivíduos.

A BNCC (2018, p. 8) define competência como a habilidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em diferentes contextos, a fim de enfrentar desafios associados ao dia a dia, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Isso implica que os alunos devem aprender a integrar diferentes tipos de saberes e experiências, utilizando potenciais intelectuais e emocionais para desenvolver soluções para os problemas que enfrentam. Em outras palavras, a educação proposta pela BNCC (2018) visa preparar os estudantes para serem autônomos e críticos, capacitados a lidar com as demandas que a sociedade impõe.

Além disso, ao definir essas competências, a BNCC (2018) reafirma a importância de uma educação que promova valores essenciais para a transformação social. A citação de que a educação deve “afirmar valores e estimular ações” demonstra a intenção de moldar cidadãos conscientes e ativos, que contribuam para uma sociedade mais justa e humanizada. Essa perspectiva está em consonância com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, que almeja um desenvolvimento sustentável e inclusivo, enfatizando a relevância da educação na promoção de transformações sociais e ambientais.

Finalmente, as competências gerais da BNCC (2018) se inter-relacionam e são aplicáveis a três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018). Essa articulação é essencial, pois permite a construção de um aprendizado integrado, na qual o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores ocorre de maneira progressiva e contínua. Sobre as tecnologias digitais, dentro das dez competências gerais da BNCC (2018), a de número cinco menciona que o aluno deve

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Portanto, a BNCC (2018) não apenas orienta a prática pedagógica, mas também serve como um parâmetro para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma formação completa que respeite suas especificidades e contribua para seu crescimento holístico, conforme os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Além disso, a BNCC (2018) destaca a necessidade de metodologias ativas, que podem ser facilmente integradas em ambientes de Ead. Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico.

2.2 AS ABORDAGENS LINGUÍSTICAS EM PERSPECTIVA

As exigências, interesses e investigações que surgem em distintos contextos e períodos sócio-históricos podem modificar de maneira significativa nossa compreensão sobre a pedagogia e o aprendizado de idiomas, escolhas de materiais, ênfases em habilidades e papéis desempenhados, dentre outros aspectos. Por conseguinte, nesta etapa, temos como propósito mencionar algumas das conceituações de abordagem e método no contexto do ensino de línguas adicionais, e listar as principais abordagens, porque o foco nesta pesquisa é a chamada “abordagem comunicativa” e o “pós-método”, porém, faz-se necessária a análise destas principais abordagens adotadas ao longo do século XX, visando enriquecer o arsenal metodológico do docente. Apresentaremos algumas definições associadas a esses termos e ponderaremos acerca de suas importâncias para o ensino de idiomas na contemporaneidade.

A partir dessas bases conceituais, analisaremos os métodos mais proeminentes empregados no início do século XX e, em virtude dos avanços na área de linguística aplicada e na pedagogia de idiomas, examinaremos também algumas estratégias alternativas que emergiram na segunda metade do referido século. Novamente, não buscamos impor um método específico, mas informar sobre as opções disponíveis para que o professor tome a decisão final com base em sua experiência e nas condições existentes.

De acordo com Leffa (2016, p. 22) “Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada”, e diante disso, a primeira distinção feita pelo autor é entre abordagem e

método, a qual é fundamental para compreender as diversas maneiras pelas quais as línguas podem ser ensinadas e aprendidas. Segundo o texto, a "abordagem representa o termo mais abrangente e está relacionada aos pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem" (Leffa, 2016, p. 21 e 22). Estes pressupostos variam conforme a visão que se tem sobre o que é a língua e como ocorre a aprendizagem. Por exemplo, uma abordagem pode ser baseada na ideia de que a língua é uma resposta automática a aprendizagem ocorre por meio da automatização dessas respostas, será diferente de outra que vê a língua como uma atividade cognitiva e entende que a aprendizagem acontece pela internalização de regras, menciona o autor.

O método, por outro lado, tem uma abrangência mais restrita e enquadra-se dentro das abordagens (Leffa, 2016, p. 22). O método refere-se às normas práticas de como os pressupostos teóricos de uma abordagem são aplicados no ensino. Isso inclui "regras para a seleção, ordenação e apresentação dos conteúdos linguísticos, bem como critérios para a avaliação em um curso específico" (Leffa, 2016, p. 22). Um exemplo de método seria uma determinada sequência de atividades planejadas para automatizar respostas linguísticas em aulas, seguindo a abordagem teórica que entende a língua como resposta a estímulos.

Outra distinção importante que explicaremos, grosso modo, é entre aquisição e aprendizado. Segundo Leffa (2016), a distinção entre aprendizagem e aquisição reside principalmente na forma como ocorre o desenvolvimento da língua e na consciência desse desenvolvimento por parte do aprendiz. Para o autor, a "aprendizagem é caracterizada como o desenvolvimento formal e consciente da língua" (Leffa, 2016, p. 22). Isso geralmente ocorre através da explicitação de regras gramaticais e requer um esforço consciente por parte do aprendiz. Em um cenário prático, isso pode acontecer em um ambiente de sala de aula onde o professor explica as regras da formação de tempos verbais em uma língua estrangeira, e os alunos realizam exercícios específicos para praticar essas regras. O enunciado se origina na língua materna e passa para a segunda língua inconscientemente.

A aquisição "é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente" (Leffa, 2016, p. 22), é descrita como o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, que ocorre, na maioria das vezes, através de situações reais de uso da língua, sem esforço para aprender regras específicas. Um exemplo prático disso seria uma pessoa

aprendendo uma língua estrangeira através da convivência e interação diária com falantes nativos dessa língua, como morando em um país onde se fala essa língua e adquirindo naturalmente os padrões linguísticos pelo uso cotidiano.

A diferença fundamental, portanto, reside no processo pelo qual o aprendiz recebe e processa o conhecimento da língua: se através de um esforço consciente e explícito (aprendizagem) ou de maneira implícita e natural (aquisição), por isso adotaremos o conceito de aprendizagem “que assim valerá tanto para aquisição como para aprendizagem propriamente dita” (Leffa, 2016, p. 23).

No mundo ocidental até o século XIX, o ensino de idiomas estrangeiros assemelhava-se ao ensino das línguas clássicas, especialmente do latim, que era considerado um emblema de erudição. Com a incorporação de outras línguas modernas no currículo escolar, o método clássico/tradicional baseado na proficiência gramatical, na memorização de vocabulário, na tradução de textos e na repetição de exercícios formais permaneceu imutável. Nessa época, esse método passou a ser denominado de Gramática e Tradução, ou Tradução e Gramática, que passamos a discorrer na sequência um breve arrazoado sobre as abordagens linguísticas para o ensino de línguas está baseado nos estudos de Leffa (2016), Brown (2001), Richards e Rogers (2001), Puren (1988) e Sánchez (2009).

Leffa (2016, p. 23) menciona que a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) é uma metodologia tradicional no ensino de línguas estrangeiras que se concentra no aprendizado a partir da língua materna do estudante. A abordagem se baseia em um processo dedutivo de ensino, em que as regras gramaticais são primeiro explicadas na língua nativa do aluno e posteriormente aplicadas na construção de frases na língua-alvo. Os renomados linguistas alemães Johann Seidenstucker, Karl Plotz, H. S. Ollendorf e Johann Meidinger destacaram-se como principais defensores dessa abordagem. Apesar de seu enfoque em aspectos que não necessariamente contribuem para a comunicação efetiva no idioma, a abordagem foi amplamente adotada no ensino de línguas na Europa entre os anos de 1840 e 1940, segundo Brown (2001).

Atualmente, embora careça de defensores e não se baseie em nenhuma teoria de aprendizagem estabelecida, essa abordagem continua a ser empregada em todo o mundo devido à sua fácil implementação, à baixa exigência de especialização por parte dos professores, ao custo acessível para sua aplicação e à facilitação da

elaboração e correção de avaliações padronizadas em larga escala sem grandes complicações.

O processo de aprendizado pela AGT envolve etapas distintas, segundo Leffa (2016) e Richards e Rogers (2001), inicialmente, há uma forte ênfase nas habilidades de leitura e escrita, minimizando a atenção voltada para as competências orais e auditivas, bem como para aspectos de pronúncia; ocorre a memorização de vocabulário relevante, seguida pelo entendimento das regras gramaticais necessárias para a construção de frases corretas. Por fim, os alunos realizam extensas listas bilíngues e exercícios de tradução, tanto da língua-alvo para sua língua materna (versão) quanto o inverso (tema). Essa abordagem prioriza a escrita da língua, com pouca ou nenhuma ênfase na pronúncia e entonação, visando proporcionar aos estudantes uma apreciação mais profunda da cultura e literatura do idioma estrangeiro. Além disso, a abordagem envolve a leitura de textos clássicos de elevada complexidade desde os estágios iniciais de aprendizagem, adotando a sentença como unidade fundamental para o ensino e aprendizagem de idiomas.

Após a segunda metade do século XIX, o ensino de idiomas, com orientação para a comunicação, começou a ser incorporado nas escolas secundárias e nas áreas de estudo relacionadas ao ensino de línguas. Diante desse contexto, diversos linguistas em todo o continente europeu se empenharam em desenvolver abordagens alternativas para reformular o ensino de línguas modernas. Como resultado, emergiu a abordagem direta (método direto, tradicionalmente chamado) no virar do século, com a proposição de que o ensino de línguas deveria ocorrer de forma natural, assemelhando-se ao aprendizado da língua materna, sem a necessidade de recorrer à língua nativa, sem (ou com limitada) análise gramatical e com a aplicação espontânea do idioma em interações orais (Puren, 1988; Batz e Bufe, 1991).

Segundo Leffa (2016), o princípio fundamental da AD é que a segunda língua (L2) deve ser aprendida através dela mesma, significando que o ensino deve ser realizado inteiramente na L2 sem recorrer à língua materna do aluno. A transmissão de significados é alcançada por meio de gestos, gravuras e a imersão no idioma, com o intuito de fazer com que o aluno aprenda a pensar na nova língua. A abordagem dá prioridade à língua oral, embora a escrita também seja introduzida desde as primeiras aulas, visando a integração das quatro habilidades linguísticas essenciais: ouvir, falar, ler e escrever. Isso é feito numa sequência que começa com a compreensão auditiva, seguida por conversação, leitura e escrita. O material didático geralmente inclui

diálogos situacionais e pequenos textos de leitura que simulam situações da vida real, facilitando assim a compreensão e o uso prático do idioma.

Implementado na França e na Alemanha, este enfoque educacional ganhou reconhecimento significativo nos Estados Unidos graças aos esforços dos eminentes linguistas, como Sauveure Maximilian Berlitz, que o introduziu e popularizou em suas renomadas instituições de ensino de idiomas pelo “*Método Berlitz*”. A abordagem direta obteve considerável êxito no início do século, particularmente em estabelecimentos de idiomas particulares, munidos de clientes motivados, recursos substanciais e instrutores nativos habilitados. Contudo, tal prosperidade não foi replicada nas escolas públicas de ensino secundário, onde a infraestrutura limitada inviabiliza turmas reduzidas, a carência de docentes nativos ou com competência quase nativa e as críticas sobre a ausência de fundamentação teórica e metodológica sólida associada a este método pedagógico. De acordo com Leffa, aqui no Brasil,

a AD foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma “reforma radical no método de ensino” [...]. A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT (Leffa, 2016, p. 25).

Em 1920, a abordagem direta não era amplamente adotada nas escolas europeias devido a uma série de razões. Tanto na França quanto na Alemanha, uma versão adaptada dessa abordagem era aplicada, incorporando atividades gramaticais. Nos Estados Unidos, a escassez de falantes nativos de diversas línguas modernas em comparação com a Europa resultou na necessidade de os aprendizes viajarem consideráveis distâncias para aprimorar suas habilidades comunicativas.

De acordo com o relato de Vilson Leffa (1988), uma comissão composta por autoridades educacionais dos Estados Unidos se reuniu em 1892 com o propósito de analisar o método direto e sua aplicação nas escolas secundárias americanas. Após avaliação, a comissão concluiu que a prioridade do ensino de línguas modernas não era o desenvolvimento da habilidade oral, mas sim a apreciação da cultura e literatura do povo em estudo, sendo mais adequado alcançar esse objetivo por meio do Método Gramática e Tradução. Leffa (1988) destaca a ausência de um estudo comparativo entre o Método Gramática e Tradução e o método direto, bem como a falta de investigação sobre o estado do ensino de idiomas nesses contextos.

Essa análise teve início nos Estados Unidos em 1923 e posteriormente no Canadá em 1927, com a participação de diversas instituições de ensino, incluindo institutos de ensino superior, faculdades de educação e departamentos de línguas estrangeiras. O estudo, conhecido como Relatório Coleman, realizado entre 1927 e 1932, recomendou que o foco do ensino de línguas nas escolas secundárias deveria ser prático, reconhecendo que a oferta de disciplinas para desenvolver todas as quatro habilidades linguísticas em meio às condições das escolas não era viável. Portanto, uma abordagem combinada dos métodos Gramática e Tradução e direto seria necessária: enfatizando-se na primeira a língua escrita e as regras gramaticais essenciais para compreensão, e na segunda a exposição direta à língua alvo.

Leffa (2016), menciona que a abordagem para a leitura foi concebida com o intuito de desenvolver primordialmente a habilidade de leitura nos estudantes. Esta metodologia enfatiza a exposição direta à língua-alvo como meio principal de aprendizado. Diferentemente de outros métodos que podem concentrar-se no desenvolvimento equilibrado de todas as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), esta abordagem coloca a leitura como o objetivo principal, procurando criar condições propícias tanto dentro quanto fora da sala de aula para fomentar essa habilidade. Segundo o autor:

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência. Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos (Leffa, 2016, p. 28).

Um dos aspectos-chave dessa abordagem é o desenvolvimento acelerado do vocabulário. Procura-se expandir o vocabulário do aluno o mais rapidamente possível desde as primeiras lições. Essa ênfase em acumular uma vasta quantidade de palavras e expressões é vista como essencial para capacitar os alunos a acessarem textos no idioma-alvo com maior autonomia e compreensão.

Para ilustrar um exemplo prático dessa abordagem, imagine um contexto de aula onde os estudantes são introduzidos a textos na língua alvo que tratam de diversos temas cotidianos ou de interesse geral. Nessa situação, o professor não se detém extensivamente em gramática ou conversação, mas sim em ampliar o vocabulário dos alunos por meio da leitura ativa desses textos. Ferramentas como

glossários, imagens e questões de compreensão leitora podem ser utilizadas para apoiar a fixação do vocabulário e garantir o entendimento do conteúdo lido. A ideia é que, ao se familiarizar com uma vasta gama de palavras e se depararem com estas em diversos contextos, os alunos adquiram naturalmente habilidades de leitura mais sofisticadas, permitindo-lhes, eventualmente, acessar obras mais complexas na língua estudada.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos se viram diante de um conflito que demandava proficiência em línguas adicionais, em particular, aprimorando a competência oral na língua estrangeira a ser adquirida. Isso permitiria a compreensão e comunicação nas línguas dos países adversários e dos aliados. Para desempenhar funções de tradução, interpretação e decodificação de códigos em diversos idiomas, como francês, alemão, italiano e japonês, os profissionais necessitam passar por um programa de capacitação especializado. Nesse sentido, o governo dos EUA convocou as universidades para elaborar um curso intensivo de idiomas, financiado pelas Forças Armadas, com enfoque no aprimoramento das habilidades de oralidade e audição, visando a comunicação eficaz em tais línguas. Essa iniciativa foi conhecida como “Programa de Treinamento Especializado do Exército”, estabelecido em 1942 (Brown, 2001; Sánches, 2009).

Segundo Leffa (2016), devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquire agora o status de ciência. Com o tempo o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual” (Leffa, 2016). Ainda segundo o autor, a AAL foi fortemente influenciada pelo behaviorismo de Skinner, o qual via a aprendizagem da língua como um conjunto de hábitos condicionados que são adquiridos através de processos mecânicos de estímulo e resposta, quando respostas corretas são imediatamente reforçadas pelo professor. A abordagem visa evitar erros dos alunos por meio de uma progressão cuidadosa nas estruturas linguísticas, apresentadas uma a uma, e praticadas extensivamente até que sejam automatizadas.

Brow (2001), listou algumas das características distintivas dessa abordagem, que incluíam: 1) a introdução de novo material por meio de diálogos; 2) a dependência de práticas de memorização, repetição e imitação; 3) o ensino de estruturas linguísticas através de análises contrastivas, seguidas por atividades repetitivas; 4) a abordagem indutiva da gramática, com mínima ou nenhuma explicação explícita; 5) limitação do vocabulário, adquirido em contextos específicos; 6) o uso de recursos

como fitas gravadas, laboratórios de línguas e elementos visuais diversos; 7) uma ênfase excessiva na pronúncia correta; 8) a restrição ou ausência do uso da língua materna durante as aulas; 9) feedback imediato positivo para respostas corretas, e negativo para respostas incorretas; 10) estímulo para que os alunos produzissem sentenças gramaticalmente precisas; e, 11) direcionamento para a língua em si, e não para o conteúdo da interação em questão.

Apesar de ter sido um método popular por um longo período, assim como outros métodos, este também experimentou um declínio ao longo dos anos. No entanto, ainda é possível observar suas adaptações sendo utilizadas atualmente. Em concordância com Brown (2001), destacamos que a aprendizagem de línguas não se dá exclusivamente pela formação de hábitos, e que erros e tentativas são partes essenciais do processo de aprendizagem.

Após a abordagem audiolingual, vimos a pesquisa em aquisição de segunda língua/língua adicional surgir e se estabelecer como uma disciplina independente da Linguística na década de 1970. Com ela, diversos estudiosos propuseram métodos alternativos na tentativa de explicar como as pessoas aprendem línguas dentro e fora da sala de aula. Tais métodos, divulgados à época como os mais inovadores e eficazes, funcionaram como mola propulsora para que mais investigações na área fossem realizadas, de tal modo que muitos de seus elementos encontram-se incorporados às práticas que hoje vemos sendo implementadas em salas de aula de línguas. Porém, segundo Leffa:

O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os linguistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos linguistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas (Leffa, 2016, p. 33).

E o autor continua mencionando que floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas (Leffa, 2016). Entre os principais, destacamos, resumidamente, a partir dos estudos de Richards, Rogers e Brown (2001): A *Sugestologia* de Lazonov (1979), a qual baseia-se na premissa de que o cérebro humano é capaz de processar informações de forma eficaz durante o processo de aprendizagem, especialmente quando o indivíduo está em estado de relaxamento. Nesse método, a utilização de música barroca desempenha um papel fundamental, pois aumenta as ondas cerebrais alfa e promove a retenção de

informações. Na aplicação prática desse método em sala de aula de línguas, os alunos são incentivados a relaxar em cadeiras confortáveis e a se tornarem receptivos aos comandos do professor, muitas vezes assumindo a identidade de falantes nativos da língua alvo que estão estudando.

O *Método de Curran*, também conhecido como “Aprendizagem por Aconselhamento”, destaca a importância da dimensão afetiva na aprendizagem. Baseado na visão educacional de Carl Rogers (1972), esse método incentiva a colaboração entre professor e alunos para facilitar a aprendizagem. Os membros do grupo precisam estabelecer uma relação interpessoal que valorize a participação de todos, com o professor atuando como um orientador pronto para atender às necessidades dos alunos. O *método silencioso*, idealizado por Caleb Gatteno (1972), enfatiza a resolução de problemas como estratégia de aprendizagem. Nesse método, o professor permanece em silêncio na maioria da aula, permitindo que os alunos exerçam a descoberta e a cooperação para resolver problemas com objetos concretos do mundo real.

A *Resposta Física Total*, criada por James Asher (1977), destaca a importância da atividade motora na aprendizagem. Esse método incentiva a interação entre escuta e ação dos alunos na sala de aula de línguas, com o professor dando comandos imperativos que gradualmente se tornam mais complexos. A participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem é incentivada, promovendo a fluência na língua.

Por sua vez, a *Abordagem Natural*, proposta por Tracy D. Terrell e Stephen Krashen (1981), baseia-se na teoria do modelo monitor e destaca a importância de um ambiente favorável e de input compreensível para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse método enfatiza o desenvolvimento da fluência linguística por meio de situações concretas e linguagem cotidiana, envolvendo os alunos em diferentes estágios de produção linguística, com intervenção pontual do professor para promover a correção de erros.

2.3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O PÓS-MÉTODO

Após um período marcado por diversas abordagens experimentais e variadas técnicas de instrução linguística, a década de 1980 testemunha o surgimento de abordagens comunicativas que representam uma virada paradigmática significativa no âmbito do século XX. Dessa forma, avança-se em direção à próxima revolução

paradigmática que se manifestará por meio da problematização da concepção tradicional de abordagens pedagógicas e com a introdução do conceito de pós-método.

A abordagem comunicativa (AC)⁵, que ganhou destaque a partir das décadas de 1970 e 1980, revolucionou o ensino de línguas. Essa abordagem prioriza a comunicação real ou simulada, interativa e envolve a prática de conceituar. Os alunos, por meio da reflexão e elaboração de hipóteses, descobrem as regras de funcionamento da língua, o que exige maior participação no processo de aprendizagem. Leffa (2016) menciona que:

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Dai que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua (Leffa, 2016, p. 36).

Conforme destacado por Richards e Rogers (2001), a emergência da AC decorre da contribuição de diversos pesquisadores e linguistas aplicados, tais como Widdowson, Candlin, Brumfit, Wilkins e Johnson. Essa abordagem se fundamenta na criação e disseminação de materiais didáticos embasados em conceitos funcionais e comunicativos da linguagem e na validação desses princípios no campo educacional.

Com uma perspectiva funcional da linguagem, o centro do ensino recai sobre o significado em detrimento da forma linguística. Na visão da AC, aprender uma língua é sinônimo de aprender a se comunicar, permitindo a utilização pontual da língua materna quando necessário, e considerando o erro como parte intrínseca do processo ativo de compreensão e aprendizado. Nas palavras de Leffa:

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical (Leffa, 2016, p. 38).

A AC se caracteriza por alguns princípios: 1) a centralidade do desenvolvimento da competência comunicativa, abarcando aspectos gramaticais, funcionais,

⁵ A partir daqui, adotaremos a sigla AC para nos referirmos a Abordagem Comunicativa.

estratégicos, discursivos e sociolinguísticos; 2) a valorização da fluência e exatidão na língua como elementos relevantes para a comunicação; 3) a aplicação de técnicas de ensino contextualizadas no uso pragmático e funcional da linguagem para atender às necessidades dos falantes; 4) o papel do professor como facilitador e orientador; e 5) a promoção da interação ativa entre os alunos (Brown, 2001).

Além dos princípios citados acima, Leffa (2016) aponta que a AC adota diversas estratégias pedagógicas que promovem a eficácia no ensino de línguas. Destaca-se o uso de materiais autênticos, tais como jornais, cartas e catálogos, em contraposição aos textos simplificados, proporcionando aos alunos uma imersão mais próxima das situações reais de uso da língua. Além disso, a integração flexível das quatro habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever - sem preferências rígidas nem restrições quanto ao uso da língua materna, permite uma adaptação personalizada às necessidades individuais dos aprendizes.

A personalização do aprendizado, baseada nas demandas e interesses dos alunos, é fundamental para a contextualização do ensino em ambientes específicos. Outro destaque da AC é a abordagem com enfoque espiral no ensino, que proporciona aos estudantes uma progressão gradual de elementos linguísticos mais simples para mais complexos, ressaltando a variedade de expressões possíveis para uma mesma função linguística, valorizando assim o contexto de uso das palavras. A ênfase na função comunicativa sobre a forma linguística, aliada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, demonstra o compromisso da AC em ensinar a língua de modo contextualizado e pragmático, priorizando o uso eficaz da linguagem em situações reais de interação. Adicionalmente, a rejeição a diálogos artificiais em favor de situações realistas, com inclusão de elementos como ruídos ambientais e sotaques, contribui para a autenticidade do aprendizado, enriquecendo a experiência de comunicação dos estudantes (Leffa, 2016). Nesse método, o professor deixa de ocupar o papel central no processo de ensino e torna-se um facilitador e orientador. Os alunos assumem maior responsabilidade e compromisso em seu próprio aprendizado, promovendo a autonomia.

Dentro da AC, o papel do professor é essencialmente orientado para alinhar o processo de ensino às necessidades e interesses dos alunos. O texto de Leffa (2016) destaca que o educador deve encorajar ativamente a participação dos alunos e acatar suas sugestões, promovendo assim um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Além disso, é enfatizada a adoção de técnicas de trabalho em grupo, o que

reforça a importância da interação social no processo de aprendizagem. Este enfoque contrasta com metodologias anteriores, centradas mais rigidamente no código da língua e na sua estrutura gramatical, e aponta para uma mudança paradigmática em que o ensino se concentra no uso prático da língua em contextos comunicativos reais, dando valor à semântica e ao propósito comunicativo por trás do uso linguístico (Leffa, 2016).

Ao longo dos anos, diversas ressignificações foram implementadas no domínio do ensino de línguas, especialmente no que diz respeito à noção de método e à sua pertinência. Kumaravadivelu (1994, 2011) apresenta, por exemplo, a condição do pós-método, na qual se busca uma alternativa ao método tradicional, uma vez que este revela-se ineficaz para aplicação integral em sala de aula, dado que foi formulado em contextos externos a ela. A mesma observação é válida para materiais didáticos e para a formação docente: sempre haverá uma perspectiva contextualizada, sensível às realidades locais (Kumaravadivelu, 1994). Esses argumentos enfatizam a função ativa do professor na criação, adaptação e execução de suas aulas, na tomada de decisões, na interpretação de seu contexto e na elaboração de soluções contingenciais, orientadas por esse espaço, além de agir de maneira crítica, mesmo diante das limitações impostas pelos materiais didáticos, pelo currículo, pelas instituições e pelos teóricos da área.

Do ponto de vista do praticante, nenhum desses métodos pode ser realizado em sua forma mais pura na sala de aula real, principalmente porque não são derivados da experiência e experimentação em sala de aula, mas são artificialmente transplantados para a sala de aula e, como tal, estão longe da realidade da sala de aula (Nunan, 1991; Pennycook, 1989; Richards, 1989). Além disso, como revelou o estudo conduzido por Swaffar, Arens e Morgan (1982), mesmo os designers de currículo e produtores de livros didáticos não seguem estritamente a filosofia subjacente a um determinado método e, mais importante, mesmo os professores que são treinados e afirmam seguir um método específico não se conformam totalmente aos seus princípios teóricos e procedimentos de sala de aula (veja também Kumaravadivelu, 1993a). Confrontados com "a complexidade da língua, da aprendizagem e dos aprendizes de línguas todos os dias de suas vidas profissionais de uma maneira mais direta do que qualquer teórico faz", os professores desenvolveram "a convicção de que nenhuma única perspectiva sobre a língua, nenhuma única explicação para a aprendizagem e nenhuma visão unitária das contribuições dos aprendizes de línguas dará conta do que eles devem enfrentar diariamente" (Larsen-Freeman, 1991, p. 269). Nessas circunstâncias, não é surpreendente que todas as tentativas de elaborar métodos alternativos tenham se mostrado um exercício em futilidade (Kumaravadivelu, 1994, tradução nossa).

Em uma análise mais recente, obra intitulada *"Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and*

Seeing”, Kumaravadivelu (2011) propõe três princípios operacionais que podem ser particularmente enriquecedores para que os educadores reflitam sobre sua prática pedagógica. O princípio da particularidade estabelece que o ensino deve responder necessariamente às demandas locais, priorizando a compreensão de situações específicas e considerando as complexidades que as envolvem. O princípio da praticidade refere-se ao conhecimento pedagógico que o professor adquire a partir de sua experiência cotidiana, permitindo que ele reflita sobre sua prática e sobre seu papel na aprendizagem do aluno. Por último, o princípio da possibilidade trata do empoderamento de professores e alunos para que se apropriem de outras formas de conhecimento, com o intuito de promover transformações em suas identidades e na sociedade de modo geral, sendo informado por uma perspectiva freireana da educação linguística.

A força motriz por trás dessas escolhas é a constatação de que simplesmente mexer com o sistema existente de formação de professores de línguas não será suficiente para enfrentar os desafios colocados pela aceleração da globalização econômica, cultural e educacional que é certamente e muito necessário não é menos do que uma reestruturação radical da formação de professores de línguas. Esta argumentação é premissa sobre cinco proposições interligadas que são tão simples quanto eles são diretos: (a) qualquer conhecimento pedagógico significativo e sensível ao contexto pode emergir apenas da sala de aula; (b) é o professor praticante que está bem colocado para produzir e aplicar esse conhecimento; (c) as abordagens para a formação de professores de línguas visam principalmente preparar os professores para se tornarem consumidores, não produtores, de conhecimento pedagógico; (d) a sociedade global em rápida evolução com o seu fluxo incessante e crescente de pessoas, bens e ideias em todo o mundo está colocando enormes responsabilidades nos ombros dos professores-estudantes, professores e educadores de professores; e, portanto (e) precisamos reexaminar a formação de professores de idiomas se levamos a sério ajudar os profissionais de ensino de idiomas a se tornarem pensadores estratégicos, pesquisadores exploratórios e intelectuais transformadores (Kumaravadivelu, 2011, tradução nossa).

A principal inovação apresentada no livro em relação à formação de professores de línguas é a necessidade de uma reestruturação radical do modelo atual de educação de professores de línguas. O autor, B. Kumaravadivelu (2011), argumenta que as abordagens atuais são principalmente voltadas para preparar professores como consumidores de conhecimento pedagógico, em vez de produtores. Ele propõe um modelo mais abrangente que considera cinco perspectivas globais (pós-nacional, pós-moderno, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método) baseadas nos três princípios operacionais (particularidade, praticidade e possibilidade) citados acima.

Esse novo modelo enfatiza a importância do conhecimento profissional, conhecimento processual e conhecimento pessoal, ressaltando que o conhecimento significativo e sensível ao contexto só pode emergir da sala de aula e que é o professor praticante que está mais qualificado para produzir e aplicar esse conhecimento. Além disso, aborda os desafios e responsabilidades que a sociedade global em rápida evolução impõe aos futuros professores, incentivando-os a se tornarem pensadores estratégicos, pesquisadores exploratórios e intelectuais transformadores.

O nosso propósito, conforme mencionado anteriormente, não consiste em determinar qual abordagem é superior ou mais apropriada, mas sim em enfatizar que o docente deve ser capaz de adaptar essas abordagens ao ensino e ao contexto específico. Da mesma forma, não nos deteremos no último modelo sugerido pelo autor; porém, destaca-se aqui a importância da formação contínua para os professores de línguas adicionais, bem como a necessidade de uma revisão constante das abordagens atualmente em uso.

2.4 OS CONTEXTOS SOCIOINTERACIONAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA

Concordamos com Marcuschi (2008), em relação ao texto na postura sociointerativa, “isto é, consideramos o texto em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (p. 61). No ensino de línguas a distância, as ferramentas tecnológicas desempenham um papel essencial para facilitar a interação entre alunos e professores. Segundo Hargreaves (2011), plataformas para cursos de inglês, como *Rosetta Stone*® e *Englishtown*®, utilizam tecnologias avançadas para permitir que os alunos pratiquem as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, audição e fala, com a vantagem de acessar materiais e participar de atividades em qualquer lugar e a qualquer momento e “as quatro habilidades são trabalhadas, apresentando como diferencial, aulas on-line diárias, começando a cada hora” (Hargreaves, 2011, p. 65). Essas ferramentas oferecem flexibilidade e acessibilidade, essenciais para estudantes que buscam aprender um novo idioma em um ambiente não tradicional.

Além disso, Marcuschi (2008) destaca a importância de integrar tecnologias que promovam a interação significativa e autêntica.

Em princípio, é possível concordar com Tom Erickson (1997), para quem o estudo da comunicação virtual, na perspectiva dos gêneros é particularmente interessante, porque “a interação online tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros, tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma interação altamente participativa”, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas (Marcuschi, 2008, p. 108).

Ferramentas como chats, fóruns e videoconferências possibilitam que os alunos participem de discussões em tempo real e colaborem em projetos, o que é fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas em contextos reais. Essas ferramentas não só facilitam a comunicação síncrona, mas também oferecem oportunidades para a interação assíncrona, permitindo que os alunos reflitam e respondam de acordo com seu próprio ritmo.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são outro componente vital no ensino de línguas a distância e outros contextos de formação na mesma modalidade, conforme discutido por Maieski e Alonso (2024), pois “é indiscutível a relevância dos AVA como espaços de formação, devido a sustentarem “lugares” de outras e novas apropriações das práticas pedagógicas” (s.p). Esses ambientes integram diversas ferramentas tecnológicas que permitem a gestão e a organização do aprendizado. Nos AVAs, os alunos podem acessar materiais didáticos, participar de fóruns de discussão e realizar atividades avaliativas, tudo em um único espaço digital. A integração de múltiplas ferramentas em uma plataforma coesa facilita o acesso ao conteúdo e promove um ambiente de aprendizagem estruturado.

A utilização de jogos digitais no ensino de línguas é uma abordagem que tem ganhado popularidade, e uma das ferramentas utilizadas é o *Kahoot* que possui relação com as práticas de gamificação, “por ser divertida e possibilitar que a atividade seja feita de maneira síncrona e assíncrona” (Fernandes *et.al*, 2022, p. 113). Os jogos oferecem um ambiente lúdico e motivador, onde os alunos podem praticar o idioma de forma divertida e envolvente. Além disso, muitos jogos incluem elementos de gamificação, como pontuação e recompensas, que incentivam a participação ativa e o engajamento contínuo dos estudantes.

No entanto, a eficácia das ferramentas tecnológicas depende da formação e do preparo dos educadores para integrá-las de forma eficaz no processo de ensino. Os educadores devem ser capazes de planejar atividades que promovam a interação, fornecer feedback construtivo e motivar os alunos a se engajarem ativamente no aprendizado.

O aspecto primordial na formação de docentes reside na necessidade de atualização contínua, uma vez que, além da aptidão para dominar os conteúdos, a prática regular de estudo deve integrar a rotina de qualquer profissional, independentemente de ser educador. Ao entendermos o papel do docente como mediador da aprendizagem, deslocamos o foco da mera transmissão de conteúdos, próprio da abordagem tradicional, para a compreensão do aspecto crucial da função docente, que é a interação, a troca e a construção do conhecimento. Nesse sentido, é imprescindível que, além das atualizações teóricas, se coloque ênfase nas atualizações didáticas, metodológicas e, se possível, técnicas.

No que tange às práticas de leitura e escrita, estão disponíveis diversas linguagens digitais, que vão desde o hipertexto (em sua forma digital) até as produções colaborativas, bem como a criação de vídeos e outros formatos multimídia. Esta abordagem é extremamente aplicável para a condução bem-sucedida das aulas de línguas.

Adicionalmente, é essencial ressaltar a figura do professor como pesquisador e investigativo. Assim como os alunos, os educadores devem compreender o processo de produção do conhecimento, posicionando-se como agentes ativos nesse contexto, incentivando os estudantes a articular conhecimentos teóricos e práticos.

Assim sendo, as ferramentas tecnológicas oferecem inúmeras possibilidades para enriquecer o ensino de línguas a distância, mas seu sucesso depende de uma integração cuidadosa e planejada. É crucial que os educadores utilizem essas ferramentas para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, que favoreça a aquisição de competências linguísticas de forma significativa e eficaz.

Além de tudo, o ensino de línguas a distância deve considerar as influências socioculturais que afetam a aprendizagem e a interação dos alunos. Marcuschi (2008) ressalta que cada aluno traz uma bagagem cultural única, que influencia sua percepção e abordagem ao aprendizado de uma nova língua, visto que “não se trata de um sujeito individual, e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive” (Marcuschi, 2008, p.93). Os educadores devem estar atentos a essas dinâmicas e buscar integrar elementos culturais nos materiais didáticos e nas atividades de ensino.

A diversidade cultural dos alunos em cursos de idiomas a distância pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade. Segundo Tumolo, enquanto as diferenças culturais podem levar a mal-entendidos, elas também oferecem a chance de expandir

a compreensão cultural dos alunos e de “promover a diversidade como um recurso educacional” (Tumulo, 2006, p. 31). Atividades que incentivam a partilha de culturas podem ajudar a construir um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

O ensino de línguas a distância também deve abordar as diferenças culturais nas práticas de comunicação. Marcuschi (2008) argumenta que os estilos de comunicação variam amplamente entre diferentes culturas, e o que é considerado educado ou apropriado em uma cultura pode não ser em outra. Ensinar aos alunos essas sutilezas culturais pode melhorar sua competência comunicativa e ajudá-los a evitar mal-entendidos.

A adaptação dos métodos de ensino para atender às necessidades culturais dos alunos é um aspecto importante do ensino de línguas a distância. Os educadores devem ser flexíveis e estar dispostos a ajustar suas abordagens pedagógicas para garantir que todos os alunos possam participar e aprender de maneira eficaz. Cope e Kalantzis (2017, *apud* Fernandes *et.al*, 2022, p. 98) mencionam que,

No ambiente online, o professor pode fazer uso de práticas pedagógicas que privilegiem o uso de diferentes recursos multimodais e que estejam mais de acordo com os interesses, ritmos de aprendizagem e necessidades de seus alunos. Além disso, o ambiente online também favorece que os alunos trabalhem colaborativamente, aprendam uns com os outros e exerçam um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem (Fernandes *et. Al* 2022, p. 98-99).

A criação de um ambiente de aprendizado que celebre a diversidade cultural pode melhorar o engajamento dos alunos e promover uma atitude positiva em relação ao aprendizado de línguas. Hargreaves (2011) defende que atividades que incentivem a colaboração entre alunos de diferentes origens culturais promovem o respeito mútuo e a apreciação das contribuições únicas de cada cultura para o aprendizado da língua.

A avaliação do impacto sociocultural no aprendizado de línguas a distância é fundamental para entender como os alunos estão se beneficiando do curso e onde pode haver áreas para melhorias.

2.5 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As tecnologias digitais são objeto de percepções e opiniões divergentes: de um lado, existem defensores fervorosos de sua integração e uso, enquanto, do outro, há críticos que as reprovam categoricamente, sustentando que não produzem efeitos positivos no contexto educacional. Existe, ainda, uma perspectiva entusiástica que

considera as tecnologias como substitutas do aprendizado de línguas, especialmente devido à disponibilidade de softwares, tradutores, ferramentas de correção e uma vasta gama de conteúdos na internet. Contudo, ao ampliar a análise, nota-se uma profusão de conteúdos e previsões, muitas das quais carecem de embasamento científico sólido.

Ademais, a concepção de que a tecnologia pode substituir o educador, as aulas e o processo de aprendizado revela uma compreensão bastante restrita do fenômeno educacional. Se um software tradutor é visto como capaz de substituir o aprendizado de línguas, isso implica que a aquisição de uma língua adicional se resume apenas à tradução para a língua materna. Falar uma língua se torna, assim, algo supérfluo, sendo suficiente traduzir? A tradução é realmente capaz de assegurar uma comunicação eficaz entre os falantes? E quanto à dimensão cultural? No que se refere à educação, esta seria reduzida a um mero processo de memorização de termos? E o ensino de uma língua materna ou adicional consistiria apenas na repetição de frases? Tal concepção ignora a complexidade envolvida no ensino de uma língua, que abrange suas dimensões culturais, usos práticos e a produção linguística.

Diante destas considerações, afirmamos com convicção que as tecnologias não apenas têm o potencial de transformar a dinâmica das aulas, como também desempenham um papel complementar à função docente, ao invés de substituí-la. Ao contrário dessa visão pessimista e equivocada, as tecnologias ressaltam a relevância da profissão docente.

O ensino de línguas a distância apresenta desafios significativos, como a necessidade de manter os alunos motivados e engajados sem o contato físico direto. Tumolo (2006) observa que o isolamento pode levar à desmotivação, tornando essencial a implementação de estratégias que promovam a interação social e o sentimento de pertencimento. Ao mencionar uma entrevista realizada com uma professora em seu estudo, o autor relata o que ela disse que presenciou:

Seus relatos, baseados em observações, avaliações e conversas com seus alunos, confirmam a conquista dos objetivos propostos para o curso de pedagogia da UDESC na modalidade a distância: “O curso de pedagogia a distância possibilitou mudanças significativas na vida de meus alunos tanto do ponto de vista pessoal como profissional, já que nunca conseguiriam concluir curso superior morando em cidades tão distantes e sem estrutura universitária”; “Algumas alunas jamais teriam tido oportunidade de cursar a graduação, por causa das demandas de cuidados como os filhos e responsabilidade de manutenção do lar”; e “Vários alunos se sentiam gratos pela realização do sonho de ter um diploma de curso superior” (Tumolo, 2006, p. 30-31).

A criação de uma comunidade de aprendizagem é essencial para o sucesso da educação a distância, grupos de estudo virtuais e fóruns de discussão são ferramentas eficazes para incentivar a colaboração entre alunos e criar uma comunidade de aprendizagem. Atividades de grupo, discussões on-line e eventos virtuais são maneiras eficazes de promover a participação ativa e a troca de experiências. A gestão do tempo é outro desafio importante para estudantes de cursos a distância. A flexibilidade que caracteriza essa modalidade pode levar à procrastinação se os alunos não desenvolverem habilidades de autogestão.

A avaliação na educação a distância requer abordagens inovadoras para captar o envolvimento e a compreensão dos alunos. Marcuschi (2008) propõe o uso de avaliações contínuas e formativas, como *quizzes* on-line e projetos colaborativos, para oferecer uma imagem mais completa do progresso dos alunos. O feedback imediato e personalizado é crucial para ajudar os alunos a identificarem suas áreas de melhoria e avançar em seu aprendizado.

A comunicação eficaz é fundamental na educação a distância. Tumolo (2006) enfatiza a importância de estabelecer canais de comunicação claros e consistentes entre alunos e professores para garantir que as expectativas sejam compreendidas e que dúvidas sejam esclarecidas rapidamente. “Ferramentas como e-mails, chats e videoconferências podem facilitar essa comunicação” (Tumolo 2006, p. 30), mas é essencial que os educadores incentivem os alunos a participarem ativamente do processo. Somente com educadores qualificados é possível selecionar conteúdos de qualidade em meio à vastidão de informações disponíveis e promover experiências de aprendizagem significativas e colaborativas.

A personalização do aprendizado é uma estratégia eficaz para atender às necessidades e estilos de aprendizagem diversificados dos alunos. Hargreaves (2011) observa que as tecnologias educacionais permitem que os cursos sejam adaptados para oferecer conteúdo e atividades que correspondam aos interesses individuais dos alunos, aumentando seu engajamento e melhorando os resultados de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A FANFICTION COMO INSTRUMENTO

Neste capítulo, iremos discutir de forma breve a concepção dos gêneros do discurso desenvolvida por Bakhtin, o qual seus estudos vêm se tornando cada vez mais notáveis, envolvendo estudiosos, educadores, docentes-pesquisadores e documentos oficiais que o referenciam como uma construção teórica de significativa importância.

Fiorin, em sua obra *"Introdução ao pensamento de Bakhtin"* (2016), aponta a existência de duas correntes de estudiosos: aqueles que abordam a teoria como uma verdade absoluta, quase de maneira religiosa, e os que a reduzem de forma excessiva. Por isso, a seguir trazemos um breve relato sobre os gêneros discursivos, abalizando principalmente os gêneros textuais digitais, pois, nesta pesquisa o foco do estudo é o gênero textual fanfic que é digital.

3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para compreendermos a relevância do ensino a partir dos gêneros discursivos, é necessário revisitar os conceitos de texto e discurso. O termo "texto" refere-se ao objeto concreto e material que se exterioriza na forma de um gênero textual específico. Por sua vez, "discurso" diz respeito ao efeito gerado pelo texto ao se apresentar em uma determinada instância discursiva. A instância discursiva, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, refere-se “ato de dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, num determinado contexto histórico, em determinadas circunstâncias de interlocução” (Brasil, 1998). Em relação aos gêneros textuais, Bakhtin afirmou que

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assimilam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (Bakhtin, 1992, p. 282).

Assim, o discurso se manifesta linguisticamente por intermédio de textos que se concretizam no cotidiano e nas práticas sociais e comunicativas, por meio dos diversos gêneros textuais. É importante destacar que, ao nos referirmos ao texto, não

estamos limitando nossa definição ao texto escrito, mas sim considerando-o como um elemento dotado de significado sociocomunicativo. Podemos, portanto, afirmar que o trabalho com gêneros textuais é imprescindível para alcançar os objetivos do ensino de línguas adicionais, fundamentando-se na perspectiva de uso real da língua, a qual abrange situações cotidianas, formais e informais.

Em consonância com a perspectiva de Bakhtin (1992), torna-se evidente que cada gênero possui características e estilísticas singulares, de modo que não é apropriado restringir os gêneros discursivos a meros reflexos de situações discursivas formais e privilegiadas, nem ainda classificá-los em listas predefinidas sem abertura para a emergência de novos gêneros, os quais podem derivar de gêneros já estabelecidos e de outras formas de expressão linguística. Um exemplo claro da organicidade dos gêneros é o gênero das aulas expositivas virtuais, ou videoaulas, que se tornaram comuns na atualidade, surgindo das necessidades geradas pela ascensão da internet e da educação a distância. Bakhtin observou que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]” (Bakhtin, 2003, p. 279).

É igualmente imprescindível elucidar outro conceito que permeia o estudo dos gêneros textuais: os tipos textuais. Os tipos textuais são sequências estruturais e linguísticas definidas teoricamente pela sua natureza linguística, apresentando características sintáticas e relações lógicas específicas, as quais incluem a narração, a argumentação, a descrição, a exposição e a injunção. Assim, os tipos textuais estão associados aos aspectos formais do texto, enquanto os gêneros se relacionam aos aspectos funcionais, constituindo subclassificações dentro dos tipos textuais.

Nos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Textual, a noção de tipo textual vem sendo concebida, de modo geral, como um conjunto de traços que formam uma sequência linguística. A expressão tipo textual é, nesse caso, usada para designar cada tipo de sequência de enunciados que compõem o texto. Para Werlich (1973 apud Marcuschi, 2002), são cinco os tipos textuais: narrativo, descritivo, dissertativo (expositivo), argumentativo, injuntivo. Sua classificação baseia-se nas estruturas dos enunciados que compõem o texto, ou seja, na composição ou estruturação interna do texto (Marinho *et. al*, 2012, p. 18).

Portanto, é fundamental que o professor efetue uma seleção criteriosa dos gêneros a serem abordados nas aulas, sejam eles orais ou escritos. Tal escolha deve considerar critérios que levem em conta as diversas práticas sociais que os alunos poderão encontrar em sua vida cotidiana. Sobre os gêneros discursivos, recorreremos a Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

Bakhtin menciona que os enunciados são repletos de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais estão associados pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 297). Dessa maneira, as expressões que proferimos são resultado dos contextos das atividades em que estamos imersos, das vozes que assimilamos e que integram nossa construção enquanto indivíduos. Sobre campos da atividade humana, nos referimos “à orientação cultural e identitária de uma sociedade, na qual cada enunciado constitui uma resposta a outros enunciados” (Silva, 2017, p. 34).

Precisamos considerar os sujeitos como falantes provenientes de culturas distintas, cujas interações e cruzamentos geram uma rica diversidade de vozes, resultando em discursos variados ao longo do tempo. As vozes que convergem nessa interação são das mais variadas naturezas, refletindo as experiências dos indivíduos e os contextos pelos quais transitam. A comunicação humana é um processo dinâmico em que diferentes vozes e discursos se interagem, resultando na produção de novos enunciados que refletem as preferências e escolhas do locutor. A concepção de que os enunciados estão sempre relacionados a domínios de interação humana indica que a língua é influenciada pelo cenário social e cultural em que é empregada. Cada setor ou campo de atuação apresenta características únicas em termos de gêneros discursivos e enunciados, evidenciando a diversidade e a riqueza da comunicação nas várias dimensões da experiência humana. Sobre os campos da atividade humana, Fiorin menciona que

os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização na forma de enunciados (Fiorin, 2016, p. 61).

É relevante que o educador tenha consciência de que nos comunicamos sempre por meio de gêneros discursivos, e nossas escolhas são condicionadas pelo

campo da atividade humana, pelos interlocutores envolvidos, pelo tema em questão e outros fatores pertinentes.

É relevante compreender que, apesar da abrangência dos estudos dedicados aos gêneros discursivos, incluindo análises sobre sua estrutura e a existência de dicionários sobre o tema, a abordagem bakhtiniana não se propõe a classificar ou catalogar os diversos gêneros que existem. Isso ocorre porque a interação entre os seres humanos acontece através de gêneros, e as mudanças sociais que afetam a linguagem e a sociedade podem resultar na criação de novos destes, na modificação dos que já existem, até mesmo, na descontinuação de outros devido às exigências do ambiente social.

3.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

Desde o início, temos analisado a relevância de levar em consideração a realidade dos alunos em todas as decisões pedagógicas adotadas, especialmente no que diz respeito aos gêneros discursivos. Atualmente, estamos inseridos em uma sociedade profundamente influenciada pelas novas tecnologias de comunicação e informação; assim, os gêneros discursivos digitais se fazem presentes de maneira constante em nossa interação comunicativa. É importante que esses gêneros sejam estudados e incluídos no contexto do ensino de línguas.

Para abordar os gêneros discursivos digitais, é necessário conceituar o que são esses gêneros, definir o que entendemos por tecnologia e, principalmente, reconhecer que simplesmente adicionar recursos tecnológicos à prática pedagógica, ou inserir textos em apresentações de slides, não é suficiente para afirmar que estamos trabalhando com gêneros discursivos digitais. Ao discutirmos tecnologia nas escolas, gêneros discursivos digitais e redes sociais, percebemos que existem debates recorrentes e certos (pré)conceitos entre os educadores, como a crença de que “os alunos não leem porque permanecem apenas na internet”; “os alunos escrevem de forma inadequada porque utilizam as redes sociais e a escrita informal da internet”; ou “eles não sabem escrever, apenas copiam”. Certamente, tais afirmações estão presentes no discurso de muitos educadores, não é mesmo? Será que essas assertivas são verídicas?

Propomos que realizemos um exercício reflexivo, considerando nossa trajetória escolar: Todos os colegas de sua turma, atualmente adultos, são leitores habituais?

Havia redes sociais durante sua infância ou adolescência? Seus amigos mais próximos apresentavam competência na escrita, de acordo com a norma culta? Quando estava no colégio e o professor solicitava uma pesquisa, você se dedicava a ler diversos textos de enciclopédias e livros, elaborando sua própria redação, ou recorria à prática de copiar, saltando linhas ou parágrafos?

Solicitamos que responda, de forma honesta, a todas essas indagações. Constatou suas reflexões? É provável que tenha evocado a memória de um amigo do colégio que não se destacava pela qualidade da escrita e que frequentemente cometia erros em relação à norma culta. É plausível que esse amigo tenha criado uma conta em uma rede social, como o Orkut, durante sua adolescência. Adicionalmente, é possível que você conheça alguém que nunca leu um livro na íntegra e que realizava cópias de resumos para fins escolares. Certamente, você já deve ter recorrido à biblioteca da escola para realizar uma pesquisa, copiando vários parágrafos de uma obra sem, ao menos, mencionar o autor, correto?

Essa era a abordagem de pesquisa em épocas anteriores: as redes sociais, a internet e os smartphones não eram parte integrante de nossas vidas, e, ainda assim, isso não garantiu que todos se tornassem leitores assíduos ou redatores competentes.

Diante disso, é fundamental desconstruir alguns desses (pré)conceitos acerca das novas tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional, um processo que só será efetivo por meio do aprofundamento no estudo do tema.

Para abordar o tema dos “gêneros discursivos digitais”, é imprescindível refletir sobre o conceito de “tecnologia”. Historicamente, o entendimento de tecnologia esteve associado a máquinas ou técnicas, referindo-se ao modo como uma determinada atividade é executada. Neste contexto, propomos considerar a tecnologia categorizada da seguinte maneira:

Físicas – são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Organizadoras – são as formas como nos relacionamos com o mundo e como os diversos sistemas produtivos são organizados. Simbólicas – estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde o modo como estão estruturados os idiomas escritos e falados até como as pessoas se comunicam (Brito e Purificação, 2011, p. 33).

No que diz respeito à tecnologia educacional, “a inserção de uma tecnologia física em uma aula sem mudança na metodologia, por exemplo, não significa uma mudança cultural na forma de ensinar” (Silva, 2017, p. 62). À luz do conceito bakhtiniano de “campos da atividade humana”, podemos afirmar que, apesar da

existência do ciberespaço, a tecnologia permeia diversos setores da atividade humana. Assim, ela também se encontra inserida no contexto escolar, o que evidencia a necessidade de sua discussão e integração nas práticas pedagógicas. Segundo Sheperd e Watters (1999, tradução nossa):

A combinação entre computador e Internet resultou na emergência dos gêneros digitais: uma nova classe de gêneros caracterizados por uma tríade – conteúdo, forma e funcionalidade. Usuários abordam amostras de gêneros digitais com certas expectativas sobre a funcionalidade, bem como da forma e do conteúdo.

Ao abordar os gêneros discursivos digitais nas aulas de língua, é importante considerar o contexto de produção, os interlocutores envolvidos e as intenções do emissor, da mesma forma que fazemos com os gêneros não digitais. Portanto, é pertinente estabelecer uma definição para o conceito de "gêneros discursivos digitais". Neste trabalho, propomos a seguinte abordagem:

Os gêneros digitais são reflexo da complexificação das esferas perante o advento da internet, cujos enunciados apresentam características tais como encurtamento dos textos, uso de links eletrônicos, uso da hipermídia, diferente aproveitamento de infográficos, entre outros. O desenvolvimento acelerado e o uso cada vez maior dos gêneros digitais devem-se, entre outros fatores, à interatividade proporcionada pela velocidade de trânsito das informações na rede que acontece não só de um internauta para com um texto, mas, também, de um internauta para outro, ou seja, entre indivíduos. A natureza dos gêneros discursivos em meio digital pode ser diferenciada de acordo com os elementos midiáticos incorporados, sendo possível a seguinte distinção: (i) gêneros digitais emergentes e (i) gêneros digitais importados de outras mídias (Ferraz, 2010, p. 131-132).

No contexto dos variados conceitos que exigem consideração ao analisar os gêneros discursivos digitais, é fundamental incluir a ideia de hipertexto. Segundo Gomes (2015), o hipertexto representa uma nova concepção de produção textual que, por sua inerentemente inacabada natureza, nunca se conclui ou se fecha. Não possui um início ou um fim claramente definido, não é linear e não apresenta sequências fixas. Tal definição implica o acesso a uma rede de informações a partir de um único texto. Um exemplo disso é uma pesquisa escolar na internet, que pode começar com uma simples consulta no navegador e se ramificar para diversos outros conceitos através de hiperlinks.

Em diferentes setores da vida humana, há tipos de enunciados que se mantêm estáveis e que são identificados como gêneros do discurso, refletindo as características específicas de cada área. Isso implica que a forma e a função da comunicação variam conforme o contexto social ou profissional. Além disso, na esfera digital, essa diversidade se expande ainda mais, visto que os gêneros digitais revelam

uma rica variedade que responde às particularidades e necessidades da comunicação contemporânea, adaptando-se às nuances da interação mediada pela tecnologia. Conforme afirmado por Silva (2017), esses gêneros incluem: “blogues, wikis, podcasts, chats, fóruns, vídeos e posts”. Assim, existe uma pluralidade de gêneros e de suportes, sendo que as comunidades virtuais frequentemente conglomeram muitos desses gêneros, como exemplificado pelo Facebook e, anteriormente, pelo Orkut.

a nova realidade social, consequente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais (PCNLP, 1998).

As novas demandas e necessidades mencionadas no excerto acima são diversas. A metodologia utilizada pelo educador deve ser adaptada, e a maneira pela qual o aluno interage com o texto também deve ser apropriada – são múltiplas mudanças que necessitam ser debatidas e implementadas no ambiente educacional.

Outro aspecto crucial que deve ser levado em conta ao refletir sobre a importância de trabalhar os gêneros digitais em sala de aula é a descentralização da informação, tema que já foi abordado anteriormente. O educador deve estar atento às novas configurações e formas de acesso à informação, buscando integrá-las ao ensino de todas as habilidades linguísticas. Isso implica que o professor não deve considerar apenas a pesquisa por meio da leitura de hipertextos na tela do computador; a produção textual para ambientes virtuais deve ser abrangente, explorando também a oralidade e a habilidade de escuta através das tecnologias.

É importante lembrar que o computador não é o único meio de acesso à informação e, em muitos casos, tem sido substituído pelos smartphones. A comunicação por meio de aplicativos de mensagens é extremamente comum, constituindo a base da comunicação cotidiana, utilizando não apenas texto, mas também áudios, emoticons, gifs, entre outros. A rapidez com que as informações são disseminadas cria uma vasta rede de conhecimento baseada no compartilhamento. Essa rede necessita ser discutida e incorporada nas práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, surgiram diversos gêneros discursivos, denominados “gêneros emergentes”, que requerem um conhecimento estruturado e aplicado de forma instantânea. Portanto, o trabalho escolar deve ser elaborado a partir da diversidade de gêneros e discutido em função de um leque variado de habilidades. A produção de conteúdos deve estar relacionada a realidades cotidianas; sempre que

possível, os gêneros utilizados pelos alunos devem ser incorporados às aulas, considerando a instantaneidade das informações.

O primeiro passo para integrar os gêneros discursivos digitais no ambiente escolar é ter conhecimento sobre os gêneros que os alunos têm utilizado e identificar os contextos em que esses gêneros circulam.

3.3 A FANFICTION E O ENSINO DE LÍNGUAS

A imaginação elevada ao extremo representa um paraíso no qual se desdobram eventos que não se concretizam na obra original. Utilizaremos o termo *fanfiction* o qual resulta “da fusão de duas palavras da língua inglesa, *fan* e *fiction*, e designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã original”. (VARGAS, 2005 p. 12). Uma *fanfiction* traz consigo uma profusão de elementos extravagantes, amores proibidos, cenas suprimidas, narrativas cotidianas, tramas alteradas e personagens inseridos em novos cenários.

Refletindo sobre narrativas em que o foco principal não reside na dinâmica entre os protagonistas, ou aquelas que constantemente instigam a imaginação, ou ainda aquelas em que um personagem querido se envolve com quem não deveria, uma *fanfiction* emerge como uma ferramenta de correção para essas situações e muito mais. Envolvendo tramas que incluem mortes, separações e momentos íntimos que poderiam ter ocorrido, mas infelizmente não se materializaram.

O universo das *fanfictions* abrange uma vasta gama de temas, desde animes, passando por musicais, até mesmo videogames. Para ilustrar, os números relativos a *fanfiction.net* (a plataforma mais notória neste campo) registram cerca de um milhão de *fanfictions* dedicados à categoria de livros, com Harry Potter liderando com aproximadamente 728.000 *fanfictions*, seguido por Crepúsculo com quase 220.000 escritos. Ademais, considerando outras plataformas de publicação, como a *Spirit Fanfiction* e *Fanficslandia* é seguro afirmar que o número de *fanfictions* escritos ultrapassa, sem sombra de dúvidas, a marca dos milhões.

Com a emergência da internet, surgiram novas modalidades de interação, resultando na constituição de novos gêneros comunicativos. Nesse contexto, a consideração de abordagens que priorizem a utilização destes gêneros como instrumento de instrução e aprendizado revela-se legítima e relevante, à medida que

os discentes estão, a cada dia, mais imersos em novas tecnologias, participando ativamente de redes sociais, websites e fóruns on-line.

A *fanfiction* apresenta-se como uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento da escrita, pois privilegia um conhecimento prévio dos estudantes e lhes proporciona a oportunidade de discorrer sobre temáticas de seu interesse pessoal.

Investir em gêneros como a *fanfiction*, portanto, pode ser uma estratégia eficaz para priorizar o princípio defendido por diversos estudiosos, os quais afirmam que a prática da escrita deve ter como ponto de partida aquilo que os alunos apreciam e dominam, direcionando-os para o que necessitam aprender. De acordo com Vargas

O dicionário Aurélio eletrônico apresenta a palavra “fã” como sendo originada do inglês “*fan*”, que, por sua vez, é a forma reduzida de *fanatic* – fanático, em língua portuguesa – e definida como uma gíria que designa “admirador exaltado de certo artista de rádio, cinema, televisão, etc.”, revelando o quanto essa prática está indiscutivelmente ligada à concepção contemporânea que a associa aos produtos culturais veiculado ao meio de comunicação em massa (Vargas, 2005, p. 14).

Os fãs engajados na produção e leitura de *fanfictions* geralmente são jovens adolescentes ou adultos jovens consumidores da cultura popular. Franquias como Harry Potter, O Senhor dos Anéis, Crepúsculo, mangás e animes despertam o interesse desses jovens, formando comunidades de fãs que não apenas consomem, “mas também desejam produzir narrativas envolvendo seus personagens preferidos” (Fontenele, 2015, p. 40).

Segundo Fontenele (2015), o público-alvo desse gênero tende a ser composto por adolescentes e jovens adultos, admiradores da cultura popular, a qual privilegia personagens emblemáticos como Harry Potter, que cativou a imaginação de inúmeros fãs; e Edward e Bella, da saga Crepúsculo, figuras que alimentam a imaginação de adolescentes, jovens e até mesmo adultos, classificando-os como entusiastas.

Tenório (2014) destaca que os textos produzidos por fãs nem sempre ocuparam o ciberespaço, ou seja, previamente à sua disponibilização na internet, os fãs costumavam interagir por meio dos chamados *Fanzines*, que eram periódicos feitos por fãs. Vargas (2005) também menciona que “essas publicações, comuns desde a década de 1970, apresentam uma estrutura basicamente caseira, com tiragem e circulação bastante modesta”. No entanto, tal meio de divulgação limitava o acesso a um número reduzido de pessoas. Dessa forma, os fanzines representavam

espaços nos quais indivíduos poderiam desenvolver narrativas com base em obras originais, denominadas *fanfictions*.

Tenório (2014) atribui a origem das *fanfictions* à necessidade dos leitores de elaborar enredos baseados em obras preexistentes, porém inserindo um toque pessoal, o que lhes conferia a oportunidade de dissertar acerca de obras que admiravam, modificando-as e interagindo com os autores das obras originais. Através do ciberespaço, tais fãs puderam compartilhar suas criações na internet, em plataformas específicas, possibilitando a transição das produções do papel para o meio online. Essa ação contribuiu significativamente para a ampliação do acesso a tais textos e para a divulgação deles, resultando em um aumento expressivo no número de leitores.

Como um gênero discursivo, é fundamental destacar que as *fanfictions* apresentam suas especificidades e classificações. De acordo com a pesquisa realizada por Fontenele (2015), podemos identificar as características e categorias de fanfics:

- Em relação à extensão:
 - "drabble": histórias com cem palavras;
 - "oneshot": narrativas com um único capítulo;
 - "shortfics": histórias breves compostas por alguns capítulos;
 - "longfics" a narrativas extensas divididas em vários capítulos.
- Quanto à estrutura:
 - "canon": *fanfictions* que seguem fielmente o cânone original;
 - "crossover": designa obras que misturam diferentes universos;
 - "darkfic": temáticas sombrias e angustiantes são conhecidas; em contraposição a essas temos as "waffy".
- Em termos de temática:
 - "amizade": *fanfictions* sobre amizades;
 - "citrus": abordam romances adultos;
 - "lolicon": retratam relacionamentos entre indivíduos de idades distintas.
- Referente a avisos:
 - "deathfic" indica que um personagem morre;
 - "fanon" refere-se a ideias popularizadas em outras fanfictions;
 - "original character": diz respeito a personagens criados pelo autor;

- "out of character": os personagens agem de maneira atípica;
- Sobre o estilo das fanfictions:
 - "fluffy", quando excessivamente doce;
 - "self insertion", quando o autor se insere na narrativa;
 - "realidade alternativa", quando um fato da obra original é alterado.

Em termos de gênero, segundo a mesma autora, as *fanfictions* podem abranger várias classificações, incluindo ação, aventura, terror, comédia, drama, fantasia, ficção científica, mistério, humor ácido, suspense e romance. As inúmeras categorias utilizadas para classificar as *fanfictions* evidenciam as diversas possibilidades de intervenção e reinterpretação que os autores exercem sobre as obras originais por meio de sua criatividade (Fontenele, 2015).

Nas palavras de John Swales (1990), os gêneros textuais emergem como uma resposta às exigências de suas respectivas comunidades discursivas, sendo elaborados de modo a refletir os valores inerentes à comunidade em questão. Dessa forma, os gêneros textuais convergem para atender às necessidades específicas de um grupo de interlocutores. Segundo Adair Bonini (2011), um gênero textual pode ser descrito como a maneira pela qual a linguagem é utilizada para agir e se manifestar. Essas concepções têm suas raízes no conceito de gênero proposto por Mikhail Bakhtin (2003), o qual define os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados".

A fundamentação das ideias acima remete a Bakhtin, destacando sua função comunicativa dos gêneros dentro de um contexto social. As *fanfictions*, como criações textuais e literárias elaboradas por fãs baseadas em obras existentes, exemplificam adequadamente o conceito de gêneros discursivos em constante evolução. Elas surgem como uma resposta direta às particularidades da comunidade de fãs, refletindo suas experiências, valores e interações. No ensino de línguas, as *fanfictions* oferecem um meio prático e engajador para que os aprendizes explorem e experimentem a linguagem de maneira criativa. Através desse gênero textual, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades linguísticas, desenvolvendo a escrita, a leitura crítica e a capacidade de argumentação, ao mesmo tempo em que se sentem parte de uma comunidade que compartilha interesses comuns. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais relevante e envolvente, mas também ilustra de forma prática como a linguagem pode ser

adaptada e utilizada em contextos comunicativos diversos, alinhando-se, assim, com as exigências e dinâmicas das comunidades contemporâneas.

É possível que você esteja se questionando sobre como o docente pode se preparar para integrar a *fanfiction* em suas aulas. Em primeiro lugar, é fundamental que você se familiarize com o tema. Ao realizar uma pesquisa na internet a respeito de *fanfictions*, constatará a existência de várias plataformas dedicadas à produção deste gênero narrativo.

Recomenda-se que você crie um cadastro em algumas dessas plataformas, explore suas funcionalidades e, indubitavelmente, leia algumas obras de *fanfiction*. Antes de implementar essa abordagem em sala de aula e como parte da preparação das suas aulas, reserve um momento para indagar aos alunos sobre o conhecimento que possuem a respeito do tema: já tiveram contato com leituras ou produções de *fanfictions*? Sugira que acessem essas plataformas por meio de seus dispositivos móveis ou em casa e realizem uma pesquisa sobre o assunto (a forma de acesso deve ser adaptada de acordo com a realidade do contexto em que estão inseridos).

A relevância das *fanfictions* na educação on-line reside na sua capacidade de engajar os alunos de maneira criativa e participativa. Ao incorporar *fanfiction* nas estratégias de ensino de línguas, por exemplo, os educadores podem aproveitar o entusiasmo dos alunos por personagens e cenários familiares para melhorar a aprendizagem, praticando a língua alvo escrevendo histórias, explorando gramática e vocabulário de forma contextualizada.

Além disso, as *fanfictions* promovem a leitura crítica e a interpretação de textos, pois os alunos precisam entender e se apropriar das características dos personagens e do mundo fictício para criar suas próprias histórias. Isso desenvolve habilidades de análise literária e escrita criativa. A comunidade de *fanfiction* também oferece um espaço para a colaboração e o compartilhamento de ideias entre os alunos, criando uma atmosfera de aprendizado social. Os estudantes podem dar feedback uns aos outros, melhorando suas habilidades de escrita e construindo confiança na língua alvo.

De acordo com Bakhtin (2003), a multiplicidade e diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas devido à inesgotável variedade de atividades humanas e à plenitude de gêneros de discurso presentes em cada uma dessas áreas de atuação. Nesse sentido, torna-se fundamental, a introdução dos alunos aos diferentes gêneros textuais, a fim de enriquecer o processo de trabalho com textos socialmente

relevantes. A linguagem característica de cada gênero pode ser contextualizada e explorada em aula, justificando a inclusão de planos de estudo baseados em pesquisas sobre gêneros autênticos no currículo, em contraposição a tipificações textuais desprovidas de relevância significativa para a vida dos estudantes.

Conforme Bakhtin (2003), os gêneros secundários, mais complexos e elaborados em contextos culturais específicos, como romances e pesquisas científicas, contrastam com os gêneros primários, compostos por situações discursivas imediatas, como diálogos do cotidiano. Mesmo os gêneros primários podem ser explorados no ambiente escolar, uma vez que, como ressalta Bakhtin (2003), mesmo nas conversas informais moldamos nosso discurso dentro de determinadas formas genéricas.

Koch (2002) aponta que, na perspectiva interacional (dialogica) da língua, na qual os sujeitos são entendidos como agentes/construtores sociais, “o texto passa a ser concebido como o local da interação, no qual os interlocutores, como sujeitos ativos, constroem-se e são construídos de modo dialogicamente” (Koch, 2002, p. 17). Nesse sentido, é relevante estimular a participação de alunos-autores e professores-autores em sala de aula, utilizando essas reflexões como ponto de partida para discussões sobre a produção textual.

Segundo Pinheiro (2010, p. 34), “se os sistemas de comunicação estão passando por grandes transformações, o estudo dos gêneros deve ser repensado dentro desse processo de mudança, levando em conta o mundo de seus usuários.” Dessa forma, percebe-se que “os gêneros são construídos historicamente e refletem as redes sociais dos interlocutores, justificando a abordagem da evolução desses gêneros no ambiente escolar a fim de concebê-los não como atributos imutáveis, mas como instrumentos suscetíveis a mudanças” (Pinheiro, 2010, p. 50).

No contexto deste estudo, a *fanfiction* é considerada um gênero textual, não digital, uma vez que sua produção não depende necessariamente de suportes eletrônicos específicos. No entanto, apesar de sua origem na linguagem escrita, a *fanfiction* é um gênero característico da internet, cujo propósito para este, é utilizá-lo como ferramenta de aprendizagem de língua adicional em contextos de educação a distância.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA: PROPONDO, ENSINANDO E APRENDENDO

Após as devidas contextualizações, por meio dos estudos mencionados anteriormente, a fim de embasar o presente estudo, torna-se imprescindível, neste capítulo, compreender de que maneira a língua adicional pode ser adquirida e ensinada utilizando a *fanfiction* como um recurso tanto para o processo de aprendizagem quanto como seu objetivo final.

Concordamos com a autora Stella Maris Bortoni-Ricardo, a qual menciona em sua obra “*O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*”, de 2008, que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais”, (Bortoni-Ricardo, 2008 p.35), para mencionarmos que essa pesquisa é de cunho qualitativo e com base no interpretativismo, que “é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.33).

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Assim, entendemos que a abordagem interpretativista é defendida como um caminho relevante para os profissionais da educação, especificamente aos professores, que são encorajados a incorporar práticas de pesquisa em sua rotina docente, adotando o papel de “professor pesquisador”. Isso implica numa transformação de sua prática pedagógica em um processo contínuo de investigação visando a construção do conhecimento em colaboração com os alunos, e que o objetivo da pesquisa qualitativa é compreender e interpretar fenômenos sociais dentro de um contexto específico, que pode incluir, por exemplo, a sala de aula. Essa abordagem sugere uma perspectiva mais abrangente e aprofundada da realidade social, valorizando as particularidades e a complexidade dos contextos estudados, ao contrário de buscar generalizações amplas que caracterizam abordagens mais positivistas.

Diante disso, para iniciar nosso estudo interpretativista, foram selecionadas duas *fanfictions* em língua espanhola: a primeira, baseada na série Vis a Vis⁶, a qual tem por título “*Libertad*”⁷(ANEXO A), para explorarmos os níveis A2-B1 da língua espanhola para adolescentes e adultos; a segunda, sobre o antigo desenho animado, Os Ursinhos Carinhosos, intitulada “*El nacimiento de un nuevo y hermoso amor*”⁸ (ANEXO B) e com esta *fanfiction*, a língua espanhola poderá ser aprendida a partir do nível A1 ao B2.

A título de informação, os níveis de competência em língua adicional, estão de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o qual descreve como estudantes de nível A1 como:

[...] capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (QECR, p. 49).

Para estudantes de nível A2, o QECR menciona que o indivíduo:

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas (QECR, p.49).

Por fim, para ser um aluno de nível B1, o sujeito deve ser

Capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto (QECR, p.49).

Na língua inglesa, foi proposta uma atividade cujo objetivo é aplicar os conhecimentos adquiridos na escrita (*writing*) para alunos de nível iniciante, A1 (*beginner*), os quais neste nível e sobre esta habilidade podem “solicitar ou transmitir

⁶ Disponível em: Netflix. Acesso em: 04 Jul 2024.

⁷ Disponível em: Vis a Vis - Libertad [Drabble | Rizos x Maca] | FanficsLandia – FFL. Acesso em: 04 Jul 2024.

⁸ Disponível em: Ositos Cariñositos - El Nacimiento de un Nuevo y Hermoso Amor | FanficsLandia - FFL. Acesso em: 04 Jul 2024.

informações pessoais por escrito”⁹, selecionamos a *fanfiction* intitulada “*Patronum*”¹⁰ (ANEXO C). Para alunos de nível B1 (*pre-intermediate*) e B2 (*upper-intermediate*), a *fanfiction* selecionada tem por título “*The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever*”¹¹ (ANEXO D) por ser um texto mais complexo e que requer melhor compreensão.

Ao concluir as propostas didáticas, será possível observar que aprender uma língua adicional em contextos de educação a distância, embora seja desafiador, é viável, principalmente quando se integram gêneros textuais que são acessíveis a todas as faixas etárias dos estudantes, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e contextualizado.

4.1 AS FANFICTIONS INSERIDAS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Nas instituições de ensino de idiomas, sejam elas públicas ou particulares, os livros didáticos desempenham um papel fundamental como principal recurso para os educadores em diferentes disciplinas. No contexto do ensino de línguas, essa premissa não se altera, uma vez que tais materiais didáticos constituem a base do trabalho docente, também servindo como uma introdução crucial para os estudantes no universo do aprendizado de um novo idioma. Contudo, considerando que o professor é a pessoa mais apta e familiarizada com as necessidades de seus alunos, há a possibilidade e a importância de introduzir novos recursos de ensino durante as aulas, contribuindo assim para a expansão do repertório linguístico dos estudantes. Dessa maneira, é incumbência do docente promover atividades dinâmicas e utilizar materiais autênticos que despertem o interesse dos alunos, de modo a estabelecer uma ligação mais significativa entre os conteúdos abordados em aula e o cotidiano dos aprendizes. Por “material autêntico”, entendemos que “autênticos son, por tanto, aquellos materiales producidos por hablantes nativos para nativos, sin ninguna preocupación pedagógica” (Plaza, 2013, p. 84).

⁹ Disponível em: Níveis de Inglês – Como funcionam os níveis CEFR? A1, A2, B1.... Acesso em: 4 jul. 2024.

¹⁰ Disponível em: História Patronum - Lily - História escrita por Renata_Maila - Spirit Fanfics e Histórias. Acesso em: 04 jul. 2024.

¹¹ Disponível em: História The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever - Single Chapter - História escrita por Zahaeju - Spirit Fanfics e Histórias (spiritfanfiction.com). Acesso em: 05 JUL 2024.

Diversos livros didáticos de inglês, ou de outras línguas, costumavam incluir imagens aleatórias como recurso para trabalhar construções frasais na língua alvo. Após a memorização dessas sentenças, os alunos eram submetidos a exercícios de preenchimento de lacunas com o intuito de avaliar sua aprendizagem em relação ao uso de determinadas expressões. As avaliações seguiam um raciocínio similar, centrando-se na memorização e na repetição de frases isoladas.

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, a prática não apresentava grandes diferenças; durante muitos anos, foram ensinadas frases desvinculadas de contextos, exercícios de preenchimento de lacunas e mera repetição. Tal abordagem resulta em um desempenho insatisfatório em relação à proficiência linguística, ou seja, o aluno não adquire a língua de maneira abrangente, carecendo de competência para se comunicar de forma plena e eficaz na língua alvo em questão, além de não conseguir produzir textos adequados em sua língua materna. Atualmente, tem-se observado uma diminuição significativa desse tipo de material didático, uma vez que a abordagem comunicativa e as abordagens linguísticas contemporâneas têm sido cada vez mais aplicadas ao ensino de línguas.

A atuação do professor, portanto, envolve a tarefa de identificar e responder às demandas específicas dos estudantes, buscando promover um ambiente de ensino mais engajador e eficiente. Ao introduzir materiais didáticos diversificados e atraentes, o docente não apenas enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também possibilita uma abordagem mais personalizada e alinhada com a realidade de cada grupo de estudantes. Com base em um conhecimento profundo das necessidades e interesses dos aprendizes, cabe ao professor o papel de agente facilitador, propiciando um ambiente educacional mais estimulante e propício ao desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma mais efetiva e significativa. Segundo a autora Greice da Silva Castela:

De acordo com Leffa (2003), as quatro etapas para a elaboração de materiais são: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na etapa de análise consideramos o perfil e as necessidades dos alunos em relação à aprendizagem da língua meta. O desenvolvimento se refere à elaboração propriamente dita das atividades, considerando os dados da etapa anterior. A implementação se refere à aplicação desse material. [...] E, a avaliação do material pode ocorrer por meio de pilotagem, de acordo com a qual o material aplicado é analisado e se necessário reformulado (Leffa, 2003 *apud* Castela, 2013, p. 21).

Na citação precedente, evidencia-se que, no âmbito da implementação, relacionada à utilização do recurso, tais como os planos de aula que serão expostos

posteriormente, torna-se imperativo o fornecimento de diretrizes de uso, a fim de viabilizar a aplicabilidade por parte de outros docentes.

Diante do exposto, com o intuito de oferecer apoio aos educadores de línguas adicionais, serão apresentados a seguir as sequências didáticas antes mencionadas, as quais seguem os preceitos da abordagem comunicativa, elaboradas para o ensino de língua espanhola e inglesa, baseadas em *fanfictions* escritas no idioma alvo, abrangendo todos os estágios de desenvolvimento do aprendizado. Relembrando que a abordagem comunicativa leva em consideração o contexto cultural da língua, incluindo um enfoque específico em suas variantes linguísticas e na prática comunicativa. Isso implica que as aulas, dentro dessa abordagem, priorizam a interação entre os alunos, promovendo o uso autêntico da língua alvo, ou seja, da língua em estudo, e, especialmente, a conexão do conteúdo com a realidade externa à sala de aula, por meio de situações problemáticas e práticas significativas.

Pela abordagem comunicativa os alunos têm que pôr a linguagem que aprendem em real uso, fora do contexto de ensino da língua. E, para que se caracterize a Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira, há que se computar duas características básicas do discurso: a interação, que envolve negociação de significados, e a concentração no desenvolvimento da competência comunicativa, definida como a habilidade capaz de se igualar à estruturação interativa do discurso, por meio da criação de estruturas hierárquicas que combinem proposições e elocuições, construindo unidades maiores de comunicação, pois, quando uma sentença é usada, ou o seu uso é apreendido num contexto comunicativo normal, ela ativa uma série de relações diferentes e o seu potencial significativo acontece num número de caminhos diferentes (Silva, 2001, p. 59).

Não se restringe apenas à tradução para a língua materna; é necessário compreender como os falantes nativos percebem o mundo e estabelecem relações, o que facilita uma compreensão mais aprofundada de como utilizam a língua, especialmente em sua estrutura direta. Utilizam-se textos elaborados em contextos reais de utilização linguística, priorizando-se a comunicação em detrimento da mera repetição de frases isoladas.

Ademais, serão fornecidas sugestões para a adaptação destas sequências conforme os diferentes níveis de proficiência, modalidades de ensino e necessidades específicas dos alunos e educadores.

Buscamos em todas as sequências didáticas, que o aluno estabeleça contato com o idioma, utilizando as quatro competências linguísticas de forma igualitária. Embora apresentem-se como exemplificações de aulas voltadas para o ensino e aprendizagem em ambientes de educação a distância, todas essas sequências

didáticas demonstram versatilidade para serem adaptadas e aplicadas em diferentes contextos educacionais¹²:

a) Sequência 1: língua espanhola - Fanfiction “Libertad”

Objetivos: Analisar e discutir as temáticas de liberdade, sacrifício e lealdade presente no texto.

Nível: A2-B1 - adolescentes e adultos

Competências: escrita, leitura, oralidade, vocabulário

Modalidade: aula on-line

Material necessário: Recurso on-line para tradução de palavras desconhecidas; ferramentas de videoconferência para interação em aulas a distância; plataforma para compartilhamento de textos e material de apoio.

Duração: 3 a 5 aulas de 60 minutos

Desenvolvimento:

Na sequência proposta, abordam-se diferentes temas relacionados com a liberdade, os desejos pessoais, as relações pessoais, os dilemas éticos, os valores e as ações solidárias. Primeiramente, introduz-se vocabulário relacionado com a liberdade e os desejos pessoais, discute-se a importância destes aspectos nos personagens do texto, e realiza-se um exercício de compreensão leitora centrado nos desejos de Estefania e seus sentimentos para com Macarena. Além disso, é atribuída a tarefa de escrever um parágrafo sobre um desejo pessoal e sua importância para o aluno. Em seguida, promove-se um espaço de discussão e comentários, em que os participantes oferecem feedbacks aos colegas. O processo é conduzido de maneira simplificada. A troca de ideias é encorajada, fomentando o desenvolvimento crítico e a interação busca enriquecer o aprendizado coletivo, visando aprimorar habilidades de escrita e comunicação.

¹² Não será apresentado um exemplo específico sobre como ocorreriam essas sequências em ambientes presenciais, pela razão de que as abordagens pedagógicas, os contextos, o número de alunos e os recursos disponíveis variam significativamente em relação ao que foi discutido neste trabalho. É inegável que as atividades propostas não são inovadoras ou inéditas; entretanto, apresentam um caráter diversificado que possibilita a exploração de diferentes gêneros discursivos e áreas do conhecimento humano. Todas as atividades aqui mencionadas podem ser implementadas e ajustadas conforme o contexto em que você se encontra, sendo crucial que o estudante seja considerado como eixo central do processo educativo. A partir da realidade do aluno, será possível decidir a adoção ou rejeição de qualquer atividade sugerida. Assim como ocorre com os gêneros de outros contextos, é fundamental ter em mente a realidade do estudante e o ambiente social em que ele se encontra. As atividades, independentemente de sua natureza, devem ter como foco primordial os alunos e suas realidades.

Em seguida, procura-se trabalhar a compreensão das relações pessoais e dos dilemas éticos presentes no texto. Analisa-se as relações entre os personagens, debate-se sobre as decisões de Estefania e os dilemas éticos que apresenta sua ação de querer ajudar a Macarena, e realiza-se um *roleplay* para explorar as emoções e conflitos dos personagens. A atividade escrita consiste em escrever um comentário de internet sobre a importância da lealdade nas relações pessoais, utilizando exemplos do texto.

Finalmente, reflete-se sobre os valores presentes no texto e sobre a importância da solidariedade e do sacrifício nas relações humanas. Promove-se a discussão sobre valores éticos como solidariedade, sacrifício, lealdade e amor, analisam-se as ações de Estefanía em relação a estes valores, e se debate sobre as decisões que tomariam os alunos em uma situação similar. A tarefa final consiste em criar uma colagem virtual ou um vídeo curto expressando um valor importante para os alunos e como o aplicariam em uma situação de conflito similar à do texto.

Se houver necessidade de adaptação, recomenda-se iniciar a primeira aula por meio da recitação oral do texto em língua espanhola. Posteriormente, sugere-se estimular os discentes a identificar termos desconhecidos e a debater seus significados em conjunto. Da mesma forma, visando aprimorar a competência gramatical, é aconselhável abordar as conjugações do pretérito indefinido e do pretérito imperfeito, elucidando, assim, o contraste entre os tempos verbais passados.

b) Sequência 2: língua espanhola – Fanfiction “Ositos cariñosos: el nacimiento de un nuevo y hermoso amor”

Objetivos: Introduzir a *fanfiction* e seus personagens; prática oral de expressões comuns;

Nível: A1/A2 - adolescentes e adultos

Competências: escrita, leitura, oralidade, vocabulário

Modalidade: aula on-line

Material necessário: Recurso on-line para tradução de palavras desconhecidas; ferramentas de videoconferência para interação em aulas a distância; plataforma para compartilhamento de textos e material de apoio.

Duração: 4 a 5 aulas de 60 minutos

Desenvolvimento:

A presente sequência didática tem o intuito de promover o aprendizado da língua espanhola direcionada a alunos de nível A1 e/ou A2 utilizando a *fanfiction* "*El nacimiento de un nuevo y hermoso amor*". O enfoque central está na abordagem comunicativa, que visa fomentar a interação e a utilização prática da língua em situações cotidianas. A sequência é dividida em quatro aulas, cada uma com objetivos específicos e atividades diversificadas que promovem o envolvimento dos alunos.

Na primeira aula, o objetivo primordial é introduzir a *fanfiction* e seus personagens, ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades de compreensão auditiva e leitura. Inicialmente, os alunos são apresentados à narrativa e aos personagens principais, como *Revoltosito*, *Gruñosito*, *Generosita* e *Alegrosita*. A leitura compartilhada de um trecho inicial da *fanfiction*, seguida da explicação de vocabulário, facilita a compreensão do texto. Em seguida, são propostas perguntas simples que visam verificar a compreensão do conteúdo lido. Para encerrar essa etapa, uma reflexão em pares permite que os alunos compartilhem suas impressões sobre a narrativa.

A segunda aula é voltada para a ampliação do vocabulário e a prática de expressões comuns relacionadas a atividades diárias. Os alunos são incentivados a criar um glossário com as palavras novas extraídas do texto, como "*comprar*", "*tienda*", "*máquina*" e "*jugo*". Por meio de jogos de vocabulário, como o uso de *flashcards*, os alunos praticam o significado das novas palavras de maneira lúdica. Além disso, os alunos são incentivados à criação de diálogos simples entre os personagens, integrando o novo vocabulário. A apresentação dos diálogos para a turma fortalece a prática da pronúncia e estimula a confiança dos alunos.

Na terceira aula, a ênfase é na introdução de estruturas gramaticais básicas, bem como na prática da conversação. As regras de construção de frases simples e interrogativas são explicadas com base nos diálogos presentes na *fanfiction*. A atividade de *roleplay*, em que os alunos encenam diálogos de forma livre, permite a aplicação prática das estruturas gramaticais aprendidas. Em seguida, são promovidas discussões em grupo, nas quais os alunos falam em espanhol sobre as atividades dos personagens, e compartilham suas experiências pessoais em relação a essas ações cotidianas.

Por fim, a quarta aula visa revisar os conteúdos abordados e estimular a criatividade dos alunos. A revisão do material é realizada através de um jogo de perguntas e respostas, que revisita vocabulário, personagens e eventos da *fanfiction*.

Em duplas, os alunos devem criar uma cena ou um desfecho alternativo para a história, empregando o vocabulário previamente aprendido. A apresentação das criações para a turma não apenas reforça o uso da língua, mas também promove um ambiente de colaboração e troca de ideias. Ao final da aula, uma reflexão final permite que os alunos compartilhem suas aprendizagens e experiências emocionais vividas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esta sequência didática propõe um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, fundamentado nos princípios da abordagem comunicativa e na prática efetiva da língua espanhola em contextos significativos. Cada aula é estruturada de maneira a interligar habilidades linguísticas, estimulando não apenas a compreensão da língua, mas também a expressão e a criatividade dos alunos.

c) Sequência 3: língua espanhola - *Fanfiction* “*Ositos cariñosos: el nacimiento de un nuevo y hermoso amor*”

Objetivos: Analisar os personagens e temas da *fanfiction*; escrita criativa; expressão oral;

Nível: B2 - adolescentes e adultos

Competências: escrita, leitura, oralidade, vocabulário

Modalidade: aula on-line

Material necessário: Recurso on-line para tradução de palavras desconhecidas; ferramentas de videoconferência para interação em aulas a distância; plataforma para compartilhamento de textos e material de apoio.

Duração: 4 a 5 aulas de 60 minutos

Desenvolvimento:

Esta sequência didática destina-se a alunos de língua espanhola em nível B2, utilizando a *fanfiction* “*El nacimiento de un nuevo y hermoso amor*” como objeto de estudo. Tal sequência se fundamenta nos princípios da abordagem comunicativa, que busca não apenas o ensino da língua, mas a promoção de um espaço de aprendizado interativo e reflexivo. A sequência abrange quatro aulas, cada uma estruturada com objetivos claros e atividades que favorecem a análise crítica, a prática da linguagem e a expressão criativa.

Na primeira aula, o foco é a análise e interpretação do texto, com um objetivo específico de explorar os personagens, temas centrais e a estrutura narrativa da *fanfiction*. Cada aluno recebe uma parte diferente do texto para leitura, o que propicia

a troca de informações sobre as diversas facetas da narrativa. Após a leitura, se reúnem para discutir sobre as motivações dos personagens e suas dinâmicas, utilizando perguntas orientadoras que induzem a reflexão crítica. Adicionalmente, uma análise temática engaja os alunos em uma conversa sobre as questões de amizade, amor e inovação presentes no texto, culminando em uma atividade reflexiva onde os alunos escrevem sobre seu personagem favorito, integrando o vocabulário apropriado.

A segunda aula tem como propósito expandir o vocabulário e introduzir expressões idiomáticas relacionadas ao cotidiano. Os alunos desenvolvem um glossário contextual, discutindo as expressões encontradas no texto, como "*hacer algo de corazón*" e "*estar en las nubes*", e suas conotações. A prática de *roleplay* oferece uma oportunidade rica para que os alunos desenvolvam diálogos em situações hipotéticas, incentivando a criatividade e a utilização variada do vocabulário aprendido. Além disso, em uma dinâmica de trabalho em dupla, os alunos são desafiados a construir novas interações entre os personagens, apresentando suas criações à turma de maneira que estimule o compartilhamento de expressões idiomáticas conhecidas.

Na terceira aula, o enfoque recai sobre a prática de estruturas gramaticais mais complexas e o desenvolvimento das habilidades argumentativas em língua espanhola. Inicialmente, uma apresentação gramatical revisita os tempos verbais utilizados na *fanfic*, como o pretérito e o presente, além da função do subjuntivo na expressão de desejos. Posteriormente, um debate temático é organizado, permitindo que os alunos defendam posições sobre questões emergentes da narrativa, o que os incentiva a empregar vocabulário apropriado e a estruturar seus argumentos com clareza. Um jogo de perguntas complementa essa atividade, desafiando os alunos a responderem utilizando as estruturas gramaticais discutidas. Para finalizar, os alunos redigem um ensaio que reflete sobre a importância da amizade e colaboração, relacionando-a aos aspectos abordados na *fanfiction*.

A quarta e última aula pretende fomentar a criatividade dos alunos através da escrita e da apresentação oral, integrando todos os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Os alunos têm a tarefa de criar uma cena para a *fanfiction*, na qual os personagens enfrentam um novo desafio que envolve a invenção de *Gruñosito*. As apresentações subsequentes visualizam a fluência na expressão oral e a correta articulação das ideias. Após cada apresentação, uma sessão de feedback construtivo

é realizada, permitindo que os alunos compartilhem suas impressões e sugestões. Por fim, uma reflexão escrita possibilita que os alunos relatem suas aprendizagens ao longo do curso, destacando vocabulários ou estruturas com os quais se sentem mais conectados.

Dessa forma, esta sequência didática oferece um espaço de aprendizado que não apenas facilita o domínio da língua espanhola, mas também promove um ambiente crítico, interativo e criativo. Utilizando a *fanfic* como base, os alunos exploram a linguagem em profundidade, desenvolvendo suas habilidades linguísticas e expressivas em consonância com os princípios da abordagem comunicativa.

d) Sequência 4: língua inglesa - Fanfiction “Patronum”

Objetivos: Desenvolver a habilidade de escrita, especificamente para solicitar e transmitir informações pessoais.

Nível: A1 (*beginner*) - adolescentes e adultos

Competências: escrita, leitura, oralidade, vocabulário

Modalidade: aula on-line

Material necessário: Recurso on-line para tradução de palavras desconhecidas; ferramentas de videoconferência para interação em aulas a distância; plataforma para compartilhamento de textos e material de apoio.

Duração: 3 a 4 aulas de 60 minutos

Desenvolvimento:

O principal objetivo desta sequência didática é auxiliar os alunos a desenvolverem a habilidade de escrita, especificamente para solicitar e transmitir informações pessoais. Através da utilização da *fanfiction* “Patronum”, os alunos serão expostos a um exemplo de narrativa emocional, que servirá de inspiração para a criação de uma carta ou e-mail pessoal. Essa atividade visa não apenas a prática de escrita, mas também a familiarização com expressões comuns e estruturas linguísticas simples, adequadas ao nível iniciante.

A sequência se inicia com a leitura compartilhada de um trecho da *fanfiction* “Patronum”. O trecho escolhido deve ser simples, mas capaz de ilustrar claramente como memórias e sentimentos são apresentados pelo personagem Snape. O trecho poderá ser disponibilizado com antecedência na plataforma utilizada pelo professor, ou apresentada em aula. Durante a leitura, o professor destaca palavras e frases chave que descrevem emoções e memórias, explicando seu significado e uso. Essa

etapa é essencial para contextualizar o conteúdo que será trabalhado e despertar o interesse dos alunos, conectando-os emocionalmente ao texto.

Após a leitura, o professor conduz uma discussão guiada sobre a forma como sentimentos e memórias podem ser expressos por escrito. Utilizando exemplos retirados do texto, a explicação inclui a introdução de expressões e frases úteis para descrever experiências pessoais, como *“I remember”, “I felt”, “It was a special day”*, entre outras. Inclusive, o professor aborda a estrutura básica de uma carta, e-mail pessoal ou pode-se utilizar aplicativos de mensagens, como o *Whatsapp*, incluindo saudações, introdução, corpo do texto e encerramento. A ênfase é colocada na simplicidade e clareza, adequadas ao nível de competência dos alunos.

Ao final da sequência, na última aula, cada aluno lê o texto do colega e oferece feedback, guiado por perguntas fornecidas pelo professor, como “O texto é claro?” e “As emoções são bem descritas?”. Em contextos de aulas presenciais, os alunos podem ser organizados em duplas para compartilhar seus textos. O professor então faz uma revisão geral, destacando boas práticas observadas e áreas que precisam de melhoria. Esse momento de feedback é crucial para consolidar o aprendizado, permitindo aos alunos reconhecerem seus avanços e compreenderem seus erros como parte do processo de aprendizagem.

e) Sequência 5: língua inglesa - Fanfiction “The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever”

Objetivos: Desenvolver a habilidade de escrita narrativa, com ênfase na descrição detalhada de eventos e emoções.

Nível: B1 (*pre-intermediate*)

Competências: escrita narrativa

Modalidade: aula on-line

Material necessário: Recurso on-line para tradução de palavras desconhecidas; ferramentas de videoconferência para interação em aulas a distância; plataforma para compartilhamento de textos e material de apoio.

Duração: 4 a 6 aulas de 60 minutos

Desenvolvimento:

Utilizando como base a *fanfiction “The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever”*, a atividade centra-se na criação de uma história curta sobre um encontro

sobrenatural, estimulando os alunos a explorarem aspectos criativos e descritivos da linguagem.

A sequência começa com a leitura conjunta de um trecho significativo da *fanfiction* selecionada. Este trecho é cuidadosamente escolhido para exemplificar descrições detalhadas de eventos e a expressão de emoções complexas dos personagens. O professor guia a leitura, destacando como o autor utiliza a linguagem para criar uma atmosfera envolvente e para transmitir as emoções intensas dos personagens envolvidos em situações sobrenaturais. Essa análise inicial serve para sensibilizar os alunos quanto à importância do uso adequado de vocabulário e estruturas gramaticais na construção de narrativas envolventes.

Seguindo a leitura, a aula avança para uma discussão aprofundada sobre a estrutura de uma narrativa. O professor apresenta os elementos essenciais que compõem uma boa história: introdução, desenvolvimento e conclusão. É enfatizado como a introdução deve estabelecer o cenário e os personagens, o desenvolvimento deve apresentar o conflito ou o evento central, e a conclusão deve resolver a trama de maneira satisfatória. Além disso, o professor explora vocabulário e expressões úteis para descrever eventos e emoções, utilizando exemplos do texto lido para ilustrar pontos importantes. A exploração do vocabulário inclui termos específicos para descrever criaturas sobrenaturais, emoções intensas e cenários atmosféricos, capacitando os alunos a enriquecerem suas narrativas.

Após a explicação teórica, os alunos são convidados a colocar em prática o que aprenderam. A tarefa é escrever uma história curta inspirada no universo da *fanfiction* “*The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever*”, descrevendo um encontro com uma criatura sobrenatural. Eles devem incluir elementos essenciais como a descrição do cenário, caracterização dos personagens e um evento central que motive a narrativa. O professor orienta os alunos a serem criativos e a utilizar o vocabulário e as estruturas discutidas, incentivando a expressão pessoal e a experimentação com a linguagem. Durante a escrita, o professor circula pela sala, oferecendo suporte e feedback individual, ajudando os alunos a superarem desafios específicos e a refinar suas habilidades de escrita.

Na etapa final, os alunos são solicitados a compartilhar suas histórias. Cada aluno lê sua narrativa para o grupo, e os colegas são incentivados a fornecer feedback construtivo. Este processo de revisão em pares é estruturado para focar na clareza da história, na coerência da estrutura narrativa e no uso eficaz do vocabulário. O

professor também participa ativamente, oferecendo comentários gerais e destacando exemplos de boas práticas observadas nas histórias dos alunos. Ademais, são abordadas estratégias para melhorar a escrita, como a revisão da escolha de palavras e a organização das ideias para aumentar o impacto da narrativa.

Esta sequência didática, não apenas desenvolve a competência narrativa dos alunos, mas também promove a expressão criativa e a confiança na escrita em língua inglesa. Ao final da atividade, os alunos são esperados a sentir-se mais confortáveis em elaborar narrativas detalhadas e a utilizar a língua inglesa para expressar ideias complexas e emoções de forma clara e envolvente. O uso de uma *fanfic* popular como base para a atividade facilita a conexão dos alunos com o conteúdo, tornando o aprendizado mais relevante e engajador.

f) Sequência 6: língua inglesa - Fanfiction “The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever”

Objetivos: Refinar as habilidades de escrita argumentativa e crítica dos alunos.

Nível: B2 (*upper-intermediate*)

Competências: escrita argumentativa

Modalidade: aula on-line

Material necessário: Recurso on-line para tradução de palavras desconhecidas; ferramentas de videoconferência para interação em aulas a distância; plataforma para compartilhamento de textos e material de apoio.

Duração: 4 a 6 aulas de 60 minutos

Desenvolvimento:

Esta sequência didática tem como objetivo principal refinar as habilidades de escrita argumentativa e crítica dos alunos de nível B2, utilizando como base a análise crítica da *fanfiction* “The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever”. A abordagem visa desenvolver a capacidade dos alunos de formular argumentos bem fundamentados e de expressar opiniões críticas sobre temas complexos e a construção de personagens.

A sequência inicia-se com uma discussão preliminar sobre temas recorrentes em histórias de fantasia e ficção sobrenatural, como amizade, lealdade, moralidade, e a luta entre o bem e o mal. O professor guia uma reflexão coletiva sobre como esses temas são frequentemente explorados em narrativas deste gênero e como eles se refletem na sociedade. Em seguida, é realizada a leitura em conjunto de um trecho

selecionado do texto, com foco específico nos temas abordados e no desenvolvimento dos personagens. Durante a leitura, o professor destaca elementos narrativos importantes, como a caracterização dos personagens, os conflitos apresentados e a forma como as emoções são transmitidas.

A partir da leitura e da discussão inicial, o professor introduz os conceitos fundamentais da escrita crítica e argumentativa. Explica-se como identificar e analisar temas em uma obra literária e como desenvolver uma tese clara para uma análise crítica. O professor também discute a importância de usar exemplos concretos do texto para suportar os argumentos apresentados, enfatizando a necessidade de uma leitura atenta e detalhada. Durante esta explanação, são fornecidos exemplos práticos de teses e argumentos bem construídos, e os alunos são encorajados a refletir sobre a relevância dos temas da *fanfiction* para questões sociais e éticas mais amplas.

Os alunos são então convidados a escrever uma análise crítica da *fanfiction*, focando em temas como amizade, lealdade e moralidade. A tarefa exige que os alunos formulem uma tese argumentativa clara e utilizem exemplos específicos do texto para apoiar seus argumentos. O professor orienta os alunos a explorarem como os personagens exemplificam ou desafiam estes temas e a considerar o impacto emocional e moral das ações dos personagens sobre o leitor. Durante a atividade de escrita, o professor se mantém atento as dúvidas dos alunos, e caso seja em aula presencial, o professor circula pela sala, oferecendo suporte individual e incentivando os alunos a aprofundarem suas análises e a considerar múltiplas perspectivas sobre os temas discutidos.

Na etapa de feedback, os alunos compartilham suas análises com os colegas. E em grupo, discutem as diferentes interpretações apresentadas e oferecem feedback construtivo sobre a clareza e a persuasão dos argumentos de cada análise. O professor participa ativamente desta discussão, fornecendo feedback detalhado sobre a estrutura argumentativa, a relevância dos exemplos utilizados e a profundidade da análise crítica. Ainda, o professor destaca boas práticas observadas nos textos dos alunos, como o uso eficaz de citações e a consideração de contra-argumentos, e oferece sugestões para melhorias, como a necessidade de uma tese mais precisa ou de uma argumentação mais coesa.

Esta sequência didática, alicerçada nos princípios da abordagem comunicativa, não só desenvolve a competência crítica e argumentativa dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda dos temas literários e da construção de

personagens. Ao final da atividade, espera-se que os alunos tenham aprimorado sua capacidade de articular ideias complexas de forma clara e persuasiva, utilizando a língua inglesa como meio de expressão crítica. A análise de uma fanfic popular oferece um contexto relevante e envolvente para o desenvolvimento dessas habilidades, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e motivador.

g) Sequência 7: Oficina de escrita criativa para alunos de língua estrangeira – inglês, espanhol etc. – e língua portuguesa, utilizando fanfiction”

Competências: escrita criativa

Modalidade: aula on-line

Material necessário: Recurso on-line para tradução de palavras desconhecidas; ferramentas de videoconferência para interação em aulas a distância; plataforma para compartilhamento de textos e material de apoio.

Duração: 3 aulas de 60 minutos

Desenvolvimento:

Nesta sequência didática, composta por três aulas, propomos como foco a temática da escrita criativa e a *fanfiction*. Compreendemos que a escrita criativa é uma forma de expressão que se distingue ao fazer uso da imaginação, permitindo o desenvolvimento de narrativas inovadoras e originais. Buchholz (2013, p. 2) diz que “escrita criativa é um termo usado para distinguir diferentes tipos de escrita – particularmente os que usam o domínio da imaginação da escrita em geral” (2013, p. 2).

No primeiro encontro, denominado "Introdução à Escrita Criativa", busca-se proporcionar aos alunos uma compreensão sólida do conceito de escrita criativa, destacando suas particularidades em relação à escrita convencional. Este momento inicial é fundamental para estabelecer as bases teóricas que orientarão as atividades subsequentes. O primeiro objetivo consiste em discutir as definições e características da escrita criativa, permitindo um contato direto com a diversidade de estilos e formas que ela abarca.

As atividades planejadas para esta aula incluem uma discussão guiada, em que os alunos compartilharão suas percepções sobre a escrita criativa. As reflexões coletivas serão registradas em um quadro online o que permitirá a construção coletiva do conhecimento e a troca de ideias. Além disso, será realizada a leitura de trechos de diferentes gêneros textuais que exemplificam a escrita criativa, como poemas,

contos e *fanfictions*, com o intuito de familiarizar os alunos com as diversas formatações e estilos presentes nesse âmbito.

Na sequência, os discentes serão incentivados a redigir uma breve reflexão sobre como a escrita criativa propicia uma interação diferenciada com a língua. Esta atividade não apenas estimulará o pensamento crítico, mas também permitirá que os alunos realizem uma autoavaliação em relação ao uso da linguagem e das suas potencialidades expressivas. Tal prática é essencial para a formação de leitores e escritores mais conscientes e engajados.

Já na segunda aula, intitulada "Explorando o Mundo das Fanfics", o foco recai sobre a familiarização dos alunos com exemplos de *fanfictions*. O principal objetivo é que os alunos sejam capazes de analisar e discernir as características que conferem singularidade a essas narrativas. Para tanto, os alunos serão organizados em duplas, e cada um terá a tarefa de analisar uma *fanfiction* escolhida pela dupla. A apresentação dos resultados da análise para a turma será um momento importante de troca de ideias e de construção conjunta do conhecimento.

Além da análise de exemplos, será promovida uma discussão guiada, na qual os alunos identificarão e discutirão os elementos presentes nos textos, incluindo os componentes fundamentais da narrativa, como trama, personagens e ambientação. Essa atividade aprofundará o entendimento dos alunos sobre a construção de uma narrativa e a importância de cada um dos elementos em sua composição. Outro ponto abordado nesta aula será a importância da criatividade na reinterpretação de universos já estabelecidos, destacando como a escrita criativa pode contribuir para enriquecer a experiência literária.

A última aula, intitulada "Criando Sua Própria *Fanfiction*", terá a finalidade de estimular a prática da escrita criativa, permitindo que os alunos coloquem em prática os conceitos discutidos anteriormente. Inicialmente, os alunos poderão escolher um universo literário ou cinematográfico de seu interesse e participar de uma sessão de brainstorming para gerar ideias para suas *fanfictions*. Essa atividade visa incentivar a criatividade e a originalidade, fundamentais no processo de criação literária. A seguir, apresentamos alguns exemplos de *fanfictions* que podem ser produzidas ou adaptadas:

- *Língua Portuguesa*: "Harry Potter e a Escola de Magia Brasileira" - Harry Potter e seus amigos são convidados para uma escola de magia brasileira, onde eles

enfrentam criaturas mágicas locais, aprendem feitiços únicos e descobrem segredos surpreendentes sobre o mundo bruxo no Brasil.

- *Língua Espanhola*: “La Casa de Papel: Nuevos Robos” - Nesta *fanfiction*, os personagens da série “La Casa de Papel” se reúnem para planejar novos assaltos e enfrentar desafios inesperados enquanto continuam no mundo do crime.
- *Língua Inglesa*: Uma *fanfiction* que se desenrola no mundo de “Star Wars”, onde novos Jedi e Sith entram em conflito, trazendo novas nuances para a saga. Outra opção seria uma *fanfiction* ambientada no universo de “Doctor Who”, explorando aventuras do Doutor com um novo companheiro.

Em seguida, cada aluno será orientado a elaborar um esboço de sua *fanfiction*, abordando aspectos relevantes como personagens, ambientação e enredo. Esse planejamento facilitará a organização das ideias, proporcionando um direcionamento para a construção da narrativa. Posteriormente, os alunos iniciarão o processo de escrita de suas histórias, utilizando sua imaginação para desenvolver novas narrativas a partir de universos já estabelecidos.

A avaliação da aprendizagem será realizada de forma contínua, com enfoque na participação dos alunos nas discussões e nas atividades de escrita criativa ao longo das aulas. Ao final da sequência didática, será promovido um espaço seguro para os alunos compartilharem suas *fanfictions*, permitindo a troca de feedbacks entre pares. Através dessa sequência didática, busca-se não apenas ensinar os fundamentos da escrita criativa, mas também fomentar o interesse pelo ato de ler e escrever, utilizando as fanfics como uma prática engajante e lúdica, capaz de motivar os estudantes a explorarem sua criatividade, expressão literária e competências linguísticas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Para esta dissertação, fundamentamos nossas pesquisas em diversas teorias. Reconhecemos a Linguística Aplicada como a área que investiga a linguagem em suas diferentes manifestações e nas variações que ocorrem em diferentes contextos sociais, permitindo uma compreensão mais ampla da comunicação no cotidiano.

Além disso, as teorias de Vygotsky nos ofereceram uma perspectiva crucial ao enfatizar a importância da interação nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky argumenta que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação do sujeito e na construção do conhecimento, reforçando a ideia de que o aprendizado é um processo social. Os estudos de Bakhtin contribuíram para a análise da formação dos gêneros discursivos e destaca a importância do contexto interativo na constituição desses gêneros.

Essas teorias se articulam de maneira a valorizar a interatividade, o contexto cultural e a construção social do conhecimento no ensino de línguas, oferecendo um embasamento sólido para a prática pedagógica e a formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade. A partir das análises e reflexões realizadas neste estudo, podemos considerar que a nossa pesquisa efetivamente logrou abordar os objetivos propostos, conforme delineados na pergunta de investigação e nos objetivos gerais e específicos.

Nossa investigação confirma a viabilidade de aprender uma língua por meio do gênero *fanfiction* em um contexto de ensino e aprendizagem a distância. Com base nas teorias de Vygotsky e na evidência da função comunicativa dos gêneros textuais, o estudo reafirma que a linguagem é um fenômeno social, que ganha significado em contextos variados. Através da exploração das especificidades e potencialidades das *fanfictions*, o estudo demonstrou como esse gênero pode ser um canal eficaz para a prática linguística, promovendo a criatividade e o engajamento dos alunos.

Em relação à possibilidade de ensinar uma língua adicional com base nesse gênero, discutimos na pesquisa de maneira aprofundada as abordagens linguísticas aplicáveis. Ressaltamos a conexão intrínseca entre a abordagem comunicativa e o uso das *fanfictions* no ensino de línguas, evidenciando diversas maneiras pelas quais essa metodologia se alinha às necessidades do aprendizado.

Destacamos que a integração ao contexto cultural é uma característica fundamental da abordagem comunicativa. As *fanfictions*, como criações textuais que

refletem as experiências e valores das comunidades de fãs, inserem o processo de aprendizagem em um ambiente cultural que é relevante e significativo para os alunos. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também torna a linguagem mais acessível e aplicável, ao ligá-la diretamente ao mundo social dos estudantes.

A flexibilidade das sequências didáticas que propomos para a utilização das *fanfictions* permite que os educadores desenvolvam atividades adaptáveis a diferentes níveis de proficiência. Essa adaptabilidade é crucial para atender às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo e personalizado, que se ajusta ao ritmo e aos interesses de cada estudante.

Outra consideração importante é o incentivo à prática linguística. Ao engajar-se com *fanfictions*, os alunos têm a oportunidade de explorar e experimentar a linguagem de maneira criativa. Essa exploração não só reforça o aspecto comunicativo da aprendizagem, mas também destaca a aplicabilidade da linguagem em situações cotidianas, facilitando a conexão entre teoria e prática.

O uso de *fanfictions* no ambiente educacional também promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais. Através dessa metodologia, os alunos podem aprimorar suas capacidades de escrita, leitura crítica e argumentação de forma envolvente, alinhando-se aos interesses e à dinâmica do grupo. Este aspecto de engajamento é um princípio central da abordagem comunicativa, que valoriza a interação e a colaboração entre os estudantes.

A conexão entre a abordagem comunicativa e o uso das *fanfictions* no ensino de línguas exemplifica a busca por metodologias que sejam não apenas relevantes, mas também engajadoras. Essa relação propõe um ensino que alia prática linguística a contextos sociais e culturais significativos, preparando os alunos para uma comunicação mais eficaz e contextualizada.

Foi possível observarmos como as narrativas de fãs se conectam com as práticas pedagógicas atuais, sustentadas por princípios da aprendizagem comunicativa e das tecnologias educacionais. Assim, o gênero *fanfiction* se apresenta como um recurso inovador que pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em ambientes de educação a distância.

Além disso, ao considerar a *fanfiction* como uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem de línguas, a pesquisa explorou seus benefícios pedagógicos, destacando a capacidade deste gênero em criar uma experiência de aprendizado

mais autêntica e relevante, alinhada com as dinâmicas sociais. A análise das *fanfictions* revelou não apenas a construção linguística, mas também um espaço de interação cultural, onde os estudantes podem refletir sobre suas experiências grupais e identidades, características fundamentais na perspectiva sociointeracionista.

Ao dissertarmos sobre os gêneros textuais e os conceitos sociointeracionistas no contexto do ensino de línguas a distância, nosso estudo contribuiu para uma compreensão mais ampla das dinâmicas envolvidas nesse fenômeno educacional. Por meio da fundamentação teórica que propomos, criamos conexões entre a prática pedagógica e as particularidades dos gêneros textuais, evidenciando a necessidade de abordagens que reconheçam e valorizem o contexto social e cultural dos aprendizes.

Dessa forma, podemos afirmar que a pesquisa não apenas responde à pergunta inicial de investigação, mas também contribui significativamente para o campo da educação linguística, sugerindo um modelo interativo e dinâmico que pode ser aplicado em variados contextos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância. O uso da *fanfiction*, ao facilitar a prática das quatro habilidades linguísticas, emerge como uma estratégia promissora para professores e alunos que buscam tornar o aprendizado de uma língua mais envolvente e contemporâneo. Abrimos, assim, novas investigações sobre os possíveis desdobramentos da *fanfiction* na educação à distância, incentivando uma exploração contínua desse gênero dentro de um quadro educativo moderno e flexível.

Não se pode esgotar o estudo de todos os gêneros discursivos ou das distintas formas de trabalho em aula; contudo, algumas premissas essenciais devem ser levadas em consideração. Entre os aspectos mais relevantes, destacamos: a criação coletiva, as diversas modalidades de interação, a celeridade na disseminação de informações e os variados recursos que podemos empregar na comunicação. Importa ressaltar que os gêneros discursivos digitais não se limitam à forma escrita, o que nos permite trabalhar as quatro habilidades linguísticas, tanto na língua materna quanto em línguas adicionais.

Ademais, é fundamental que consideremos, assim como fazemos com os gêneros oriundos de outras esferas, a realidade dos alunos e o contexto social no qual estão inseridos. As atividades devem, portanto, partir da experiência dos discentes e das suas realidades. O conhecimento profundo dos estudantes é o ponto de partida para um trabalho eficaz com os gêneros discursivos digitais.

Cabe ainda mencionarmos que o educador deve estar atento às transformações sociais que se refletem nas práticas linguísticas. Assim, o ensino não deve estar baseado em gêneros que se tornaram obsoletos e que, muitas vezes, estão desconectados da vivência dos alunos. Em última análise, é crucial lembrar que nos comunicamos por meio de gêneros discursivos, e não por palavras isoladas. Todos os enunciados carregam discursos e vozes, sendo fundamental que nós, como educadores, compreendamos as vozes que compõem nosso próprio discurso e o discurso de nossos alunos, a fim de garantir a efetividade de nossas ações no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. **Pequena história da Educação a Distância no Brasil**. Rio de Janeiro: IPAE, [20--]. Disponível em: <https://www.ipae.com.br/ead/historia.htm>. Acesso em: 11 ago. 2024.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 26-30.

ARETIO, Lorenzo García. **Educación a distancia hoy**. 2. ed. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRETO, Hugo. Aprendizagem por televisão. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 466-472.

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Santa Catarina, ed. 1, ano 2011, n. 11, p. 149-175. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MRrTPxZBghpGv6v3f33cwtm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermobilidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-197.

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

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

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

BROWN, Henry Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Pearson Education, 2001. Disponível em:

<https://archive.org/details/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CARDOSO, Silvia Helena; BASTOS, Deborah Helena Markowicz; SABBATINI, Renato Marcos Endrizzi. **Uma Visão Geral da Educação a Distância**. Curitiba: Edumed. 2000. Apresentação de Power Point. 24 slides. color. Disponível em: <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

CASTELA, Greice da Silva. Leitura, escrita e oralidade e espanhol como língua estrangeira: da teoria à prática. In: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto. (Org.). **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 35-50.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 129-142.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum de Referências para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Edições ASA, 2001. Disponível em: file:///C:/Users/gipra/Downloads/3Quadro_Europeu_Ref_Linguas.pdf. Acesso em: 04 Jul 2024.

CURRAN, Charles A. **Counselin-Learning: a whole person model for education**. New York: Grune & Stratton, 1972. P&B. ISBN: 9780808907879 0808907875. Disponível em: <https://archive.org/details/counselinglearni0000curr/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DEL BIANCO, Nelia. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 73-81.

ELIASQUEVICI, M. K. **Educação a distância: orientações para o início de um percurso**. 2. ed. Belém: EDUFPA, 2009.

EL NACIMIENTO de un nuevo y hermoso amor. Disponível em: Ositos Cariñositos - El Nacimiento de un Nuevo y Hermoso Amor | FanficsLandia - FFL. Acesso em: 4 jul. 2024.

FARIA, Adriano Antonio. **A história do Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade TUIUTI do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1489>. Acesso em: 25 set. 2024.

FERNANDES, Alessandra Coutinho *et al.* Multiletramentos em ação: critérios para escolha e uso de ferramentas educacionais digitais. In: FERNANDES, Alessandra Coutinho; HAUS, Camila; RAIMUNDO, Clarice Maria. (Org.). **Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 90-121.

FERRAZ, Flávia Sílvia Machado. Gêneros digitais e a hipertextualidade. **Revista do GEL**, São Paulo: Universidade de São Paulo, ed. 7, ano 2010, p. 127-144, 29 dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/84/0>. Acesso em: 12 out. 2024.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FONTENELE, Cristiane de Mendonça. **Letramento digital, práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental: o gênero fanfic do consumo à produção**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2015.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 56-63.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. **Rádio Sociedade: a primeira emissora de ciência do Brasil**. 2004. Disponível em: [http://www.fiocruz.br/radiosociedade/media/J_OJ_1923_A-radio-telefonica-e-a-educacao-popular_\(p27\).jpg](http://www.fiocruz.br/radiosociedade/media/J_OJ_1923_A-radio-telefonica-e-a-educacao-popular_(p27).jpg). Acesso em: 02 ago 2024.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 04 dez. 2024.

HARGREAVES, Luiz Henrique Horta. **Ensino de inglês à distância, análise de diferentes cursos**. Brasília: Clube dos autores, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, ano 2006, p. 166-181, Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 6 ago. 2024.

HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Org.). **Sociolinguistics. Selected Readings**. London: Penguin, 1972. p. 269-293.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, [20--]. Disponível em: (5) O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso | Clarissa Jordao - Academia.edu. Acesso em: 15 jul. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**, Campinas: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 51-77.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMSH, Claire. **Language and Culture**. 1 ed. Oxford: Oxford University, 1998. Disponível em: <https://archive.org/details/languageculture0000kram/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 14 ago. 2024.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981. Disponível em: Second Language Acquisition and Second Language Learning - Cover. Acesso em: 10 ago. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, San Jose, Califórnia, v. 28, p. 27-48, dev. 1994 Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587197>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, San Jose, Califórnia, v. 35, p. 537-560, dev. 2001 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy?enrichId=rgreq-52a4888a390ada5f14376f221f4bcsc=publicationCoverPdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. 2. ed. New York: Routledge, 2011. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203832530/language-teacher-education-global-society-kumaravadivelu>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Key concepts in language learning and language education. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge, 2011.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIBERTAD. Disponível em: Vis a Vis - Libertad [Drabble | Rizos x Maca] | FanficsLandia - FFL. Acesso em: 4 jul. 2024

LISTA 10. **As 10 cidades brasileiras com mais e menos acesso à internet**, 2012. Disponível em: <https://lista10.org/tech-web/as-10-cidades-brasileiras-com-mais-e-menos-acesso-a-internet/>. Acesso em: 22 nov. 2024.

LOZANOV, Georgi. **Suggestology and outlines of suggestopedy**. New York: Gordon e Breach, 1978. P&B. Disponível em:

<https://archive.org/details/suggestologyoutl00geor/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Kátia Morosov. Educação a Distância e o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre o ideal e o possível. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, ed. 70, 2021, p. 1429-1447. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO08>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Janice Helena Chaves; DACONTI, Geruza Corrêa; CUNHA, Gustavo Ximenes. **O texto e sua tipologia**: fundamentos e aplicações. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.5, 2012. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/janice/O%20texto%20e%20sua%20tipologia-Marinho-Dacanti-Cunha.pdf. Acesso em: 6 jul. 2024.

MELLO, Carlos Alberto; BLEICHER, Sabrina; SCHUELTER, Giovana (org.). **Fundamentos da EaD**. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2017. color. Disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=1844&chapterid=1413>. Acesso em: 6 jul. 2024.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. color. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/pt-br/material-de-apoio/biblioteca/livros/polidocencia-na-educacao-a-distancia-multiplos-enfoques>. Acesso em: 6 jul. 2024.

MOORE, Michael. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EAD. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 28-33.

NÍVEIS DE INGLÊS – como funcionam os níveis CEFR? A1, A2, B1... Disponível em: Níveis de Inglês – Como funcionam os níveis CEFR? A1, A2, B1... Acesso em: 4 jul. 2024.

PATRONUM. Disponível em: História Patronum - Lily - História escrita por Renata_Maila - Spirit Fanfics e Histórias. Acesso em: 4 jul. 2024.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, José Luiz. (Aut.). **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-24.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros (digitais) em foco**: por uma discussão sócio-histórica. São José do Rio Preto: Alfa, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2870/2644>. Acesso em: 6 set. 2024.

PLAZA, Carlos Ferrer. El uso de material auténtico en la clase de E/LE: explotación didáctica de un spot televisivo. In: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto. (Org.). **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 83-95.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (org.). **Linguística aplicada**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. color. Disponível em: https://poslinguistica.paginas.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

RODRIGUES, Flávio Luis Freire. A produção de texto na perspectiva da escrita criativa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, ed. 4, ano 2015, p. 5-13, 24 mai. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332659929_A_producao_de_texto_na_perspectiva_da_escrita_criativa. Acesso em: 15 ago. 2024.

RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_bfTSRIAH6fZjZKN1pJWTJMTFU/view?resourcekey=0-p6NFv6g-JLk20dAMPJzY. Acesso em: 25 ago. 2024.

SILVA, Daíne Cavalcanti da. **Os gêneros discursivos digitais no livro didático de língua portuguesa: um possível campo de hibridação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/49091/R%20-%20D%20-%20DAINE%20CAVALCANTI%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SWALES, John. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Disponível em: <https://archive.org/details/genreanalysiseng0000swal/page/n7/mode/2up>. Acesso em: 25 mai. 2024.

TENÓRIO, Gisleine de Oliveira. **A inserção de fanfictions no ambiente escolar: uma proposta de sequência didática**. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/412t.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

THE VAMPIRE DIARIES: friends, always and forever. Disponível em: História The Vampire Diaries: Friends, Always and Forever - História escrita por Zahaeju - Spirit Fanfics e Histórias. Acesso em: 5 jul. 2024.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen. **Ensino a distância: horizontes para o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Fragmentos, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/8202>. Acesso em: 13 Set 2024.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **Do fã consumidor ao fã navegador-autor: o fenômeno fanfiction**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/869>. Acesso em: 13 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porta Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXO A – FANFICTION *LIBERTAD*

Ansiaba la libertad, como cualquier otra chica que se encontraba en ese lugar tan infernal. Quería sentir el sol sobre su oscura piel, el viento acariciando su rizado cabello y la suavidad de cualquier otra prenda que no fuese ese horrible y cutre traje amarillo de prisionera.

Lo ansiaba como nunca había ansiado algo en su vida y, afortunadamente para ella, estaba muy cerca de conseguir el tercer grado. El tan deseado tercer grado. Poder respirar aire fresco durante unas horas era algo con lo que llevaba soñando demasiado tiempo.

Pero... había algo que le preocupaba más que su propia libertad.

Cuando observó por la ventanilla como Macarena, su rubia, se cuestionó si deseaba tanto esa libertad condicional. Pensándolo detenidamente... tampoco era algo que mereciese tanto la pena.

Salió de su cubículo, dejando a la abogada hablando sola, para entrar al vecino, con superioridad.

Miró al abogado, con desprecio. Lo conocía, claro que lo conocía después de haber pasado tanto tiempo en la cárcel. No iba a permitir de ninguna de las maneras que defendiese a Macarena, si es que abogaducho sabía defender, claro.

—Hola, Federico —saludó con normalidad, acariciando a cabeza de la rubia en el proceso. Se sentó en la mesa para seguir hablando, aun usando ese tono tranquilo, como si no le importase anda de lo que sucedía: —¿Vas a salvar alguna presa con tu talento legal o... solo has venido a tocarte la polla por debajo de la mesa mientras le miras las tetas?

Metió dos dedos en su boca, haciendo el gesto de querer vomitar. Le daba asco esa cara, le daba asco que le mirase las tetas a su novia, le daba asco pensar lo que podía hacer para aprovecharse de ella teniendo en cuenta lo necesitada que estaba.

La miró, con severidad.

Le explicó que no podía dejar que ese asqueroso hombre la defendiese, debía contratar otro abogado.

Pero ella no podía, claro, las cuentas de sus padres se encontraban bloqueadas y su hermano estaba de vacaciones. ¿Qué más podía hacer? Debía aguantar con ese hombre.

Entonces Rizos supo que debía hacer algo por ella. Debía conseguir el dinero de la manera que fuese para pagarle un buen abogado.

Se iba a enfadar, estaba claro, porque no le gustaba que la morena hiciese cosas por ella. Pero le daba igual, porque sabía que Maca no podía hacer nada sin su ayuda.

Estaría arriesgando su posibilidad de tercer grado, sí. Pero había algo que Estefanía deseaba, anhelaba y amaba más que la libertad: Macarena. Y haría cualquier cosa por ella, cualquier cosa.

ANEXO B – FANFICTION EL NACIMIENTO DE UN NUEVO Y HERMOSO AMOR

Es otro día en Quiéreme Mucho. Ha pasado un año desde que Revoltosito y Alegrosita se volvieron novios. Durante todo este tiempo, los dos han mantenido su relación sin ningún inconveniente. Los ositos hacen lo que cotidianamente hacen. Comprar comida, ir a la Pradera del Color, a la Biblioteca del Saber, a la Plaza Cariño, a donde sea que se les ocurra ir.

Generosita: Hola, Gruñosito.

Gruñosito: Hola, Generosita.

Generosita: Que hermoso día es hoy, ¿verdad?

Gruñosito: Sí que lo es.

Generosita: ¿Cómo has estado tú, Gruñosito?

Gruñosito: He estado bien. ¿Cómo has estado tú?

Generosita: También he estado bien. ¿Hoy tienes algo que hacer en tu taller?

Gruñosito: Sí, voy a fabricarle una máquina de cubos de hielo a Revoltosito.

Generosita: ¿Y por qué vas a hacer eso?

Gruñosito: Porque él me lo pidió. Dentro de un mes será verano y Revoltosito me pidió que le fabricara una máquina de cubos de hielo para tener hielo cuando quiera beber jugo o bebidas. ¿Tú tienes algo que hacer hoy?

Generosita: Yo solamente voy a ir a comprar mi almuerzo a la tienda. En una hora será hora del almuerzo. ¿Tú no vas a almorzar?

Gruñosito: Sí, también lo haré, pero primero empezaré a construir esa máquina.

Generosita: Está bien. Nos vemos en otro momento.

Gruñosito: Hasta luego.

Generosita se va. Gruñosito entra a su taller y observa unos planos y toma las herramientas necesarias y todo lo demás y comienza a construir. Generosita entra a la tienda, encontrándose con Divertosito que ya va a salir.

Divertosito: Hola, Generosita.

Generosita: Buen día, Divertosito.

Generosita sostiene la puerta y Divertosito sale. Ella cierra la puerta y se va a buscar su comida por diferentes pasillos.

Generosita: A ver, el jugo de manzana está por aquí.

Generosita avanza por tres pasillos y encuentra el jugo de manzana.

Generosita: Ah, aquí está.

Toma la botella de jugo y la mete en la canasta.

Generosita: Ahora, a buscar los vegetales.

Generosita camina a otro pasillo y encuentra las legumbres.

Generosita: Estas lentejuelas estarán bien para comerlas.

Generosita toma la bolsa de lentejuelas.

Generosita: Ahora buscaré el arroz y luego las patatas y ya estoy lista.

Generosita va a otro pasillo más y encuentra las patatas, así que ahora avanza por dos pasillos más y encuentra el arroz. Generosita paga todo, devuelve la canasta y sale de la tienda con su almuerzo. En tanto, Gruñosito está construyendo la máquina.

Gruñosito: Esta pieza va aquí. Esta otra pieza va acá y ésta va aquí. Creo que voy a terminarla hoy.

Gruñosito comienza a sentir que se le seca la garganta y decide ir a buscar un vaso de jugo. Se va a su cocina, toma un vaso y abre el refrigerador y saca la jarra de jugo y se sirve su jugo y se lo bebe. Luego vuelve a su taller. 25 minutos después, empieza a sentir hambre. Recuerda que todavía no ha comprado su almuerzo, así que sale de la casa a la tienda. Toma una canasta y comienza a buscar la comida.

Gruñosito: A ver, necesito más jugo y algunos sándwiches. También compraré jalea de uva.

Gruñosito encuentra su comida y la jalea de uva en diferentes pasillos, luego se va a la caja registradora, paga todo y devuelve la canasta y sale a su casa con su comida.

Gruñosito vuelve a su casa y comienza a cocinar. Mientras tanto, Generosita termina de cocinar sus lentejuelas, ya que comenzó a cocinarlas desde antes que Gruñosito llegara a su casa. Ella se sirve su comida y un vaso de jugo de uva y con una cucharada tras otra, se come sus lentejuelas y bebe su jugo. Generosita termina de comer y lava todo y se va al baño a lavar la boca. Después, va a su habitación y se acuesta en su cama a leer una revista. En tanto, a Gruñosito le falta poco para terminar de comer. En pocos minutos, Gruñosito termina de comer, lava todo y se lava la boca en el baño y se devuelve a su taller para continuar con lo que hacía. Después de 35 minutos, termina de construir la máquina de hielo.

Gruñosito: Sé que a Revoltosito le gustará cómo quedó. Sé que le gustará cómo la construí. Ahora mismo se la llevaré.

Gruñosito abre la puerta del taller y sale con la máquina a la casa de Revoltosito.

Gruñosito llega a la casa de Revoltosito y sube las escaleras y golpea su puerta un par de veces.

Gruñosito: REVOLTOSITO, ¿ESTÁS AQUÍ?

Gruñosito espera unos segundos y Tuercas le abre la puerta.

Gruñosito: Hola, Tuercas. ¿Revoltosito está aquí?

Tuercas le asiente con la cabeza y llama a Revoltosito, quien llega inmediatamente.

Revoltosito: Hola, Gruñosito.

Gruñosito: Hola. Aquí te traje la máquina de hielo que me pediste que te construyera.

Revoltosito: Muchas gracias.

Gruñosito se frota su barriguita y saca una gran nube que toma la máquina de hielo y la sube hasta la puerta.

Gruñosito: ¿Dónde quieres que la deje?

Revoltosito: En la cocina por favor.

Revoltosito y Tuercas se hacen a un lado y Gruñosito entra con la máquina y la deja en la cocina y su nube de insignia regresa a su barriguita.

Revoltosito: ¿Cómo funciona la máquina?

Gruñosito: Cuando quieras sacar hielo, debes presionar el botón que tiene dibujado un cubo de hielo.

Revoltosito mira el botón.

Revoltosito: ¿Ése de ahí?

Gruñosito: Sí, es ése. Sólo te dará un cubo de hielo, pero si quieres dos cubos de hielo, presiona dos veces el botón, si quieres tres cubos de hielo, presiónalo tres veces. El número de veces que presiones el botón será el número de cubos que obtendrás. ¿Entiendes?

Revoltosito: Sí.

Gruñosito: Si quieres apagar la máquina, presiona este botón rojo que dice "Apagar". Si quieres encenderla, presiona este botón verde que dice "Encender". ¿Entiendes?

Revoltosito: Sí. ¿Y debo enchufar la máquina para que funcione o debo ponerle alguna batería?

Gruñosito: No se enchufa y las baterías no son necesarias para esta máquina. Esta máquina es eléctrica, pero es inalámbrica y nunca habrá peligro de electrocución. Si otros ositos quieren usar la máquina, pueden usarla sin cuidado, esta máquina no causa ningún peligro. Aunque alguien la tocara con las manos mojadas, nunca podría electrocutarse. Y no necesita mantenimiento. A esta máquina nunca se le termina el hielo. Sus celdas de energía son auto-recargables. La recarga de la energía es rápida. Si se le termina la energía, solamente hay que esperar cinco minutos para que vuelva

a tener sus celdas de energía al 100%. Algo muy bueno sobre la máquina, es que por ser inalámbrica y por tener sus propias celdas de energía y por ser celdas de energía auto-recargables, no se quedará sin energía eléctrica si tu casa llega a sufrir un apagón, porque esta máquina seguirá funcionando si quieres encenderla. Y lo último, es que la máquina es completamente a prueba de toda clase de fallas. Nunca sufrirá cortos circuitos, nunca se sobrecargará de energía, nunca sufrirá ningún desperfecto, nunca le ocurrirá nada malo.

Revoltosito está mucho más que contento.

Revoltosito: Lo has pensado todo. Pensaste en todo para esta máquina.

Gruñosito: Así es. Quería que la máquina fuera perfecta y quería que todos tus posibles deseos estuvieran satisfechos.

Revoltosito: Muchas gracias, Gruñosito. Esta máquina es lo mejor que has inventado después de Tuerkas. ¿Es necesario hacerle una prueba a la máquina para ver si funciona?

Gruñosito: No, no es necesario hacerle ninguna prueba. Pero si así te sientes más seguro, entonces haz una prueba.

Revoltosito: Está bien, gracias.

Revoltosito presiona el botón verde y la máquina se enciende. Ahora presiona el botón rojo y la máquina se apaga. Vuelve a presionar el botón verde y la máquina se enciende de nuevo.

Revoltosito: Gruñosito, ¿por dónde salen los cubos de hielo?

Gruñosito señala por dónde.

Gruñosito: Por este agujero cuadrado. Cuando presiones el botón para sacar un cubo de hielo, un tubo de cuatro centímetros de largo sale del agujero y el cubo de hielo sale en un segundo, pero siempre debes recordar poner el vaso debajo del agujero antes de que el tubo salga, porque si lo olvidas, el cubo de hielo puede caerse al suelo.

Revoltosito: Bien, siempre lo tendré en cuenta. Siempre lo recordaré. Ahora, espera un momento, iré a buscar un vaso.

Revoltosito se va a la cocina y regresa con un vaso. Pone el vaso debajo del agujero y presiona el botón, el tubo sale y en un segundo, un cubo de hielo cae dentro de su vaso.

Gruñosito: Y una cosa más. En caso de que sufras alguna lesión o si alguien más se lesiona y esas lesiones requieren usar hielo, puedes usar los cubos de hielo para

reducir cualquier hinchazón, aunque tampoco te garantizo que no produzca escalofríos.

Revoltosito: Está bien, lo entiendo. Muchas gracias.

Gruñosito: De nada. ¿Hubo algo que no te haya quedado claro con la máquina?

Revoltosito: No, todo me quedó perfectamente claro. Gracias de nuevo por la máquina.

Gruñosito: De nada. Antes de irme, ¿quieres que te construya alguna otra cosa?

Revoltosito: Sí, y espero que no te moleste.

Gruñosito: No te preocupes. Cuando debo ayudar, lo hago. ¿Qué otra cosa quieres?

Revoltosito: Quisiera que me fabriques un farol de mano de luz eléctrica, para tener algo para iluminarme en la oscuridad, en caso de que mi casa sufra un apagón. Y quisiera que sea del mismo color que mi pelaje. Y también quisiera que también le fabriques uno a Alegrosita. Y quisiera que los fabriques como fabricaste la máquina de hielo, con celdas de energía auto-recargables y todas esas cosas y que sea del color del pelaje de ella, porque creo que así le gustará más.

Gruñosito: Está bien. Te traeré el tuyo en cuanto lo haya terminado.

Revoltosito: De acuerdo. Nos vemos.

Gruñosito: Nos vemos después.

Gruñosito sale de la casa y se va a su taller. Toma sus herramientas y comienza a fabricar los faroles. Fabricar los faroles le toma menos tiempo del que le tomó fabricar la máquina de hielo. Después de terminarlos, sale del taller, cierra la puerta y se va para la casa de Revoltosito llevando los faroles en las manos. Sube las escaleras hasta la puerta, deja un farol a su lado y golpea la puerta un par de veces. Revoltosito abre la puerta inmediatamente.

Gruñosito: Aquí está tu farol.

Se lo entrega.

Revoltosito: Gracias, Gruñosito.

Gruñosito: Supongo que sabrás cómo encenderlo y apagarlo.

Revoltosito observa dos botones.

Revoltosito: Con el botón verde se enciende y con el rojo se apaga, ¿verdad?

Gruñosito: Exacto. ¿Quieres tú ir a darle su farol a Alegrosita?

Revoltosito: Aunque quisiera, prefiero que tú se lo des, porque prefiero que ella sepa desde un principio que tú hiciste el farol, en lugar de que piense que yo lo compré, porque yo no puedo tomar el crédito por algo que tú hiciste, porque el crédito por los

faroles te corresponde a ti. Y si te pregunta porqué tú le llevas el farol y no yo, por favor dile porqué. ¿Está bien?

Gruñosito: De acuerdo, lo haré. Nos vemos en otro momento.

Gruñosito se va para la casa de Alegrosita. Llega a la casa y golpea la puerta un par de veces y Alegrosita abre la puerta inmediatamente.

Alegrosita: Hola, Gruñosito.

Gruñosito: Hola, Alegrosita.

Alegrosita: ¿A qué vienes?

Gruñosito: Vine a traerte este farol.

Le muestra el farol.

Gruñosito: Le hice uno a Revoltosito y él me pidió que te hiciera uno a ti también.

Alegrosita: ¿Y por qué tú me traes el farol, él no pudo traérmelo?

Gruñosito: Dijo que aunque quisiera, prefería que yo te lo diera, porque prefirió que tú supieras desde un principio que yo hice el farol, en lugar de que pensaras que él lo había comprado, porque así como él lo dijo, no puede tomar el crédito por algo que yo hice, porque el crédito por los faroles me corresponde a mí. Espero que entiendas.

Alegrosita: Ten calma, Gruñosito, lo entiendo bien.

Alegrosita le recibe el farol.

Alegrosita: Gracias por el farol. Y dale mis agradecimientos a Revoltosito.

Gruñosito: De acuerdo.

Alegrosita cierra la puerta y Gruñosito se devuelve a la casa de Revoltosito. Golpea la puerta y Revoltosito le abre.

Gruñosito: Ya le di el farol a Alegrosita y me pidió que te diera sus agradecimientos.

Revoltosito: Está bien.

Gruñosito: Nos vemos.

Revoltosito: Hasta pronto.

ANEXO C – FANFICTION *PATRONUM*

It was dark in the room, the moonlight barely passed through the curtains, but this was fine to Snape since he couldn't see himself. He could feel his cold tears down his face due to the pain in his heart. Today was Lily's death birthday. It seemed that she died yesterday by the way he felt the pain.

Snape still remembered when he found Lily. She had laid down on the floor in a strange position with her eyes opened. The baby was crying, but Snape hadn't heard it because, in that moment, he could only see Lily. Even now he could feel her cold skin in his fingers. Also, he could smell her perfume.

Snape put his hands on the pockets of his clothes, taking off his wand. Like the tear that was dropping out of his eyes, a silver smoke line left out from his wand, making a bright silver deer. Fortunately, a rare thing happened: Snape did smile. It was small and a little melancholic, but was his best. The truth was that Snape could smile with Lily. The bright deer approached to Snape, who touched his snout in the point of his nose, making him feel happy.

- Oh, Lily... This is the only thing with me that was yours... | miss you.

The deer winked its eyes and shook its ears; Snape sighed. Then, the animal rubbed its head on Snape's hand, making Snape caress him. In a rush of emotion and nostalgia, Snape hug the deer. - will always love you, Lily... Always. The deer looked in his eyes and, the next second, dissolved itself in a silver cloud of smoke, letting Snape crying in the darkness.

ANEXO D – FANFICTION THE VAMPIRE DIARIES: FRIENDS, ALWAYS AND FOREVER

Sometimes certain things happen later in life while other occurrences, instances, or circumstances happen much earlier than they should have according to fate or destiny. For a young werewolf named Hayley, her life changed prior to her meeting Klaus while she was in Mystic Falls searching for her real family as she had been doing for a long time now, ever since she was a thirteen-year-old girl abandoned by her adoptive family.

September 17th, 2011, 5:30 pm. That was the day when everything changed for her. Hayley remembers it still even now as she sits upon a bar stool, holding a short glass of whiskey loosely in one hand as she boredly and yet so very easily is listening to the ongoings of some conversations men between the far table in the back of the bar. Her bar to be exact. She hadn't had enough money to afford hardly anything really, but stil had just enough funds to buy this bar that was out in the remote eastern mountains of the Appalachians. She didn't usually stick around much especially when there were people who were just passing through, but tonight she had nothing better to do as of right now. As she sat there, her mind went back to that night.

Dark storm clouds covered the skies late one evening; streaks of lighting flashing in contrast to the darkness and lightening up certain areas of Mystic Falls. The town was busy enough with the so-called animal attacks that were occasionally reported by the officers and even the sheriff, but anyone who wasn't human knew that those attacks were from something entirely else. Most of the humans were obviously to it, but some who knew a few of the supernatural's who resided within the town had an insight into what was really going on around here.

As the storm continued on, Hayley was walking down the sidewalk heading to a bar to have a few drinks. She didn't have anything else to do and she still hadn't new able to find anything about her family. While she was walking, she had the sensation she was being followed but whenever she'd look over her shoulder, she never saw anyone. Passing many old buildings, she continued on until she got to one that was at the far end of the town. Glancing over her shoulder, she til didn't see anyone around but yet she got that sensation of being followed

Heading inside carefully, she looked around cautiously just in case there was someone else here, but she saw no one. Sighing, she brushed hair away from her face

and walked further into the building before she heard a loud noise to her right. She stopped walking and waited for whoever it was to show themselves. For a few minutes, there was silence. Still, she waited. Another couple of minutes passed before she caught movement in the shadows to her right by a broken window. Before she could think though, the person was moving with blinding speed towards her and they grabbed her by her throat, using their speed to slam her backwards into the concrete floor.

The impact was enough to cause the concrete to crack beneath her as she lay there, coughing to get air back into her lungs once her capture had released their grip on her neck. After she had gotten air into her lungs, she moved as if she was going to sit up when that person appeared standing over her. A sinister look was on their face as they gazed down at her.

She hadn't ever felt afraid before, but the way this man was staring at her caused her to feel an immensely strong feeling of terror. She knew he was a vampire but couldn't figure out what kind. Not that she really cared. He advanced upon her once more and grabbed her by the neck again harshly. His fangs came out and he sank them into her neck; his venom being injected into her werewolf veins. By all means she should've been killed by the venom, but strangely it mixed with her werewolf blood. He snapped her neck and then left her lying on the floor in the building after he vanished.

Minutes later, she woke up with a strong craving for blood. Getting to her feet, she left the building and killed the first thing she saw which was a young teen boy. She attacked him and dragged him back to the building where she then ended his life; sinking her fangs into his neck and drinking his blood while she held him in her hands like a viper, not letting him go even as he attempted to get free. His dark red blood ran down his neck and stained her clothes, but she until didn't release him. Not until his lifeless body collapsed to the floor which was how she left him before going to get others as she was still thirsty for blood.

Years passed and she learned how to control it overtime, having taught herself. She fed off those she only compelled and no longer just any innocent lives. One day while she was out in the woods, she wondered about her werewolf side and decided she'd try to shift into a wolf. It took her a few tries but eventually she got it and then wandered through the woods for the rest of the day before she came back to where her clothes were lying. Shifting back, she bent down and began to get dressed. Once she was dressed, she headed through the woods to the cottage she lived in.

Hayley blinked as the memory replayed itself in her mind before she got up from the counter and walked behind the bar, starting to clean the dirty glasses that humans had used and also the one she had just used. After she had cleaned up the glasses and told everyone else, she was closing the bar for the night, she waited for them to leave. When they had done so, she left as well; locking up the bar and walking to her vehicle that she owned. When she finally got home, she had the sense of someone else being inside.

Shutting off her vehicle, she vamp sped up to the front door and opened it up, sighing in relief when she heard music playing loudly in the living room and an even more familiar British voice over the music in the household once she had entered it.

Rebekah held a bottle in her hand as she stood by the fireplace in the female hybrids home, having waited long enough for her newest friend to get done with her job although it still didn't quite make sense to her but she didn't bother to ask whenever Hayley did something. Unless it was something stupid, but that hardly happened.

"Oh, you're finally here. Great, great. Now we can drink until we pass out.", She remarked as she watched Hayley close the door behind her and then upstairs only returning seconds later in other clothing and sitting down on the couch, a tired expression written on her face.

Despite being worn out from work, drinks with the original vampire seemed like the best way to end the evening. So, Hayley got up and vamp sped into the kitchen to grab more drinks before coming back to Rebekah who already had a variety of different other drinks set out on the table. She chose one of them and walked back to the other part of the living room after she had added the others to the rest on the table

"My day went lovely", She replied to Rebekah with a heavy amount of sarcasm in her tone of voice before she rose the bottle in her hand to her lips after she had opened it and took the cap off, drinking it.