



**ROSÂNGELA ADRIANA DO AMARAL MEMENTO**

***WATTPAD*: FERRAMENTA DE INCENTIVO À  
LEITURA E À ESCRITA**

**LAVRAS - MG  
2023**

**ROSÂNGELA ADRIANA DO AMARAL MEMENTO**

***WATTPAD*: FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Memento, Rosângela Adriana do Amaral.

Wattpad: ferramenta de incentivo à leitura e à escrita / Rosângela  
Adriana do Amaral Memento. - 2023.

134 p. : il.

Orientador(a): Mauriceia Silva de Paula Vieira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras,  
2023.

Bibliografia.

1. Tecnologia digital na educação. 2. Indicadores para avaliação do  
Wattpad. 3. Ensino de leitura e escrita. I. Vieira, Mauriceia Silva de Paula.  
II. Título.

**ROSÂNGELA ADRIANA DO AMARAL MEMENTO**

**WATTPAD: FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA**

**WATTPAD: TOOL TO ENCOURAGE READING AND WRITING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 16 de março de 2023.

Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira   UFLA  
Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida   UFLA  
Dra. Susana Cristina dos Reis       UFSM

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira

Orientadora

Documento assinado digitalmente



MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Data: 31/05/2023 10:45:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**LAVRAS - MG**

**2023**

*Dedico ao meu pai Álvaro e à memória de minha mãe, Odete. Dedico também ao meu esposo Marcos e aos meus filhos, Marcos Vinícius e Gabriela, motivo que me impulsiona a realizar sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido saúde durante os desafios enfrentados neste percurso de estudo.

Aos meus irmãos, Edna, Júnio e Vítor, por terem cuidado de meu pai em minha ausência.

Ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, pela nobre chance de cursar o mestrado.

À coordenação do mestrado, professores e colegas, pelo conhecimento e pelas experiências compartilhadas.

À minha orientadora Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira, que conduziu todo o processo com sabedoria, incentivando-me a conhecer mais e proporcionando-me segurança para a construção dessa pesquisa.

À professora Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida, pelas contribuições apresentadas para o direcionamento do processo do estudo.

À professora Dra Susana Cristina dos Reis, pelos apontamentos, em especial, pela sugestão em acrescentar critérios de avaliação de artefatos digitais educacionais quanto aos aspectos: linguístico, pedagógico e tecnológico, para o procedimento de conhecimento do gênero digital, previamente, antes de usá-lo no contexto educacional.

Aqueles que não foram citados, no entanto, contribuíram indiretamente para que este trabalho fosse realizado, obrigada!

*“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.” (Paulo Freire)*

## RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais. As tecnologias digitais estão presentes em diferentes práticas sociais e, por intermédio delas, os sujeitos realizam tarefas diárias tanto no âmbito pessoal quanto no social. Interação em redes sociais virtuais, escrevem, enviam mensagens, comunicam-se de forma síncrona ou assíncrona, lêem notícias, livros, editam vídeos, tiram fotos, publicam, acessam aplicativos para fins de entretenimento, pagamentos, compras etc.; enfim, criam uma sociedade em rede (LÉVY, 1993; 1998; 1999). Diante desse contexto, este trabalho analisa o aplicativo *Wattpad* como recurso pedagógico para o trabalho em sala de aula, considerando-se que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade estão alinhadas às diferentes tecnologias e possibilitam que docentes e estudantes, em conexão, possam interagir, integrados ao mundo digital. Além disso, as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais possibilitam que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ampliem o letramento digital. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as potencialidades do *Wattpad* como recurso para o trabalho com as práticas de leitura e escrita no ensino médio. Para conseguir o objetivo apresentado, este estudo propõe: (i) analisar os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que compõem o *Wattpad*; (ii) compreender a relevância das tecnologias digitais como recursos para o ensino-aprendizagem; (iii) discutir sobre leitura e escrita mediadas pela tecnologia. A pesquisa está baseada em pensadores como: Rojo; Moura (2012), Vieira (2012; 2013), Reis; Gomes (2014), Reis (2017), Costa; Coelho; Tavares (2020), Chartier (1994), Soares (2002), Silva; De Faria; Almeida (2018), Ribeiro (2021), Coscarelli; Novais (2010), Almeida; Cerigatto (2016), Brasil (2018), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica em trabalhos acadêmicos em português sobre os possíveis usos das tecnologias digitais, em especial, o *Wattpad*, como estratégias pedagógicas com o ensino da leitura e da escrita. E, ainda, de natureza exploratória, procurou-se analisar o aplicativo *Wattpad* quanto aos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017). A pesquisa evidenciou que o *Wattpad* oferece recursos multimodais para desenvolver processo de ensino-aprendizagem no que se refere à leitura e à escrita em contexto digital. Contudo, é pertinente que o docente conheça os recursos, em potencial, disponíveis na plataforma, considerando critérios de avaliação que abranjam as dimensões linguísticas, pedagógicas e tecnológicas.

**Palavras-chave:** *Wattpad*. Tecnologias digitais. Formação de professor.



## ABSTRACT

The present work presents as its theme reading and writing practices mediated by digital technologies. Digital technologies are present in different social practices and through them, subjects perform daily tasks both in the personal and social spheres. Interact in virtual social networks, write, send messages, communicate synchronously or asynchronously; they read news, books, edit videos, take pictures, publish; access applications for entertainment, payments, shopping, etc., in short, becoming a network society (LÉVY, 1993; 1998;1999). Given this context, this paper analyzes the Wattpad application, as a pedagogical resource for working in the classroom, considering that contemporary reading and writing practices are aligned with different technologies, and allow teachers and students, in connection, to can interact, integrated into the digital world. In addition, pedagogical practices mediated by digital technologies enable the subjects involved in the teaching-learning process to expand digital literacy. This research has the general objective of understanding the potential of Wattpad as a resource for working with reading and writing practices in high school. To achieve the presented objective, this study proposes: (i) to analyze the linguistic, pedagogical and technological aspects that make up Wattpad; (ii) understand the relevance of digital technologies as resources for teaching and learning; (iii) discuss technology-mediated reading and writing. The research is based on thinkers such as: Rojo; Moura (2012), Vieira (2012; 2013), Reis; Gomes (2014), Reis (2017), Costa; Coelho; Tavares (2020), Chartier (1994), Soares (2002), Silva; De Faria; Almeida (2018), Ribeiro (2021), Coscarelli; Novais (2010), Almeida; Cerigatto (2016), Brasil (2018), among others. Methodologically, this is a bibliographical review of academic works in Portuguese, on the possible uses of digital technologies, in particular Wattpad, as pedagogical strategies for teaching reading and writing. Furthermore, of an exploratory nature, an attempt was made to analyze the Wattpad application regarding linguistic, pedagogical and technological aspects (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017). The research showed that Wattpad offers multimodal resources to develop the teaching-learning process with regard to reading and writing in a digital context. However, it is pertinent that the teacher knows the potential resources available on the platform, considering evaluation criteria that cover the linguistic, pedagogical and technological dimensions.

**Keywords:** Wattpad. Digital technologies. Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais .....	51
Quadro 2 - Indicadores para avaliação do Wattpad.....	77
Quadro 3 - Sequência de perguntas para orientar os critérios de análise do Wattpad.	78
Quadro 4 - Indicadores para avaliação do Wattpad.....	81
Quadro 5 - Indicadores para avaliação do Wattpad.....	94
Quadro 6 - Indicadores para avaliação do Wattpad.....	106

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Janela de apresentação do Wattpad .....	70
Figura 2 - Convite de participação .....	71
Figura 3 - Acesso ao Wattpad pelo Facebook .....	71
Figura 4 - Acesso ao Wattpad pelo Google .....	72
Figura 5 - Acesso por cadastro .....	72
Figura 6 - Acesso ao Wattpad pelo Facebook .....	73
Figura 7 - Preencher a senha do usuário .....	73
Figura 8 - Quando acessar pelo e-mail, usar nome de utilizador e senha.....	74
Figura 9 - Cria o perfil das predileções do leitor, escritor ou leitor-escritor .....	74
Figura 10 - Descrição das preferências do escritor.....	75
Figura 11 - Vencedores do prêmio Watty 2021 .....	76
Figura 12 - Vencedores do prêmio Watty 2021 .....	76
Figura 13 - Comentários sobre a história.....	83
Figura 14 - Apresentação de categorias e menu para produção de uma nova história.....	84
Figura 15 - Possibilidades de filtragem diante da categoria Romance por meio de tags .....	84
Figura 16 - Comentários do leitor sobre o livro .....	86
Figura 17 - Escrita inicial do primeiro capítulo do livro Mulher de traficante, de Morenacrif.	86
Figura 18 - Trecho inicial do primeiro capítulo do livro “O Alienista”, de Machado de Assis .....	87
Figura 19 - Trecho do capítulo 1 do livro: Obras exigidas para o Enem e outros vestibulares	87
Figura 20 - Quadro informativo sobre a descrição da história a ser criada.....	88
Figura 21 - Descrições do livro “Meu segurança”, de Vinnie Hacker de Swtzz.....	88
Figura 22 - Livro “Dead If You Do”, de Kate North .....	89
Figura 23 - Resultado da categoria Aventura: listas de tags e livros disponíveis para leitura .	90
Figura 24 - Capítulo do livro “Primeira Dama” e interação entre leitor e escritor.....	91
Figura 25 - Convite ao usuário do Wattpad para escrever, ler e interagir com as histórias .....	95
Figura 26 - Registro da capa do livro e descrição da história, para apresentação ao leitor.....	97
Figura 27 - Acesso ao Canva para criar a capa do livro .....	98
Figura 28 - Acesso ao Canva para criar a capa do livro .....	99
Figura 29 - A escrita do primeiro capítulo com possibilidade de acréscimo de informações..	99
Figura 30 - Apresentação em quadrinhos no primeiro capítulo de uma personagem .....	100
Figura 31 - Livro “Poderoso”, de Marlena Molina, usando o recurso vídeo .....	100

Figura 32 - Recurso áudio acrescentado para ouvir a história escrita .....	101
Figura 33 - Audiolivro compondo o primeiro capítulo em construção da autora Amaraler ..	101
Figura 34 - Aprendendo literatura de cordel pelo podcast .....	102
Figura 35 - Orientação para descrição da história, com índice e notas da história .....	103
Figura 36 - Acesso ao Assistente Virtual no canto inferior à direita.....	108
Figura 37 - Assistente Virtual direcionando as dúvidas do usuário .....	108
Figura 38 - Crescimento do Wattpad.....	110
Figura 39 - Wattpad em números .....	112
Figura 40 - Benefícios de desbloqueio de “Histórias Pagas” .....	113
Figura 41 - Opções de feedbacks para comentários com possíveis abusos na plataforma.....	114
Figura 42 - Continuação da guia “Denunciar comentário” .....	115
Figura 43 - Orientação da subguia “Não gosto do que estou a ver” para silenciar utilizador	115
Figura 44 - Guia “Código de Conduta”, “Central de Ajuda” do Wattpad.....	116
Figura 45 - Inserção de recurso no texto, com possibilidades de remoção e substituição .....	118
Figura 46 - Adição de itens, com base nas abas .....	119
Figura 47 - Central de Ajuda - conhecendo o Assistente Virtual .....	120

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO: CONSTRUINDO A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Tecnologias digitais da informação e comunicação: ferramenta de ensino- aprendizagem.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1.1 Evolução tecnológica .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2 Contexto digital.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1.3 Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.4 Tecnologia digital para o ensino da leitura e da escrita .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.5 Indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 Leitura e escrita na tela.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2.1 Leitura e escrita: um processo dinâmico de aprendizagem do impresso ao digital</b>	<b>55</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1 Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 Coleta de dados .....</b>	<b>69</b>
<b>3.3 <i>Corpus</i> da pesquisa e categorias de análise .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3.1 Passo a passo para criar uma conta no <i>Wattpad</i> .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3.2 Categorias de análise .....</b>	<b>76</b>
<b>4 ANÁLISES E DISCUSSÕES.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 O <i>Wattpad</i> como ferramenta educacional.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 Análise do <i>Wattpad</i> .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.1. Aspectos linguísticos .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.2. Aspectos pedagógicos .....</b>	<b>93</b>
<b>4.2.3. Aspectos tecnológicos .....</b>	<b>106</b>
<b>4.2.3.1 Conhecendo <i>Wattpad</i> e suas funcionalidades .....</b>	<b>107</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo A - Orientação para escrita da história .....</b>	<b>133</b>

## PREÂMBULO: CONSTRUINDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste preâmbulo, busco resgatar em minha memória as experiências acumuladas que contribuíram para as escolhas realizadas neste percurso, a começar pelo meu nascimento em 1971, a felicidade dos meus sete irmãos em me receber, a competição pela escolha do meu nome... São fatos contados por minha família. Estar em convivência com pessoas queridas, recebendo carinho, calor humano se tornou superior a situação financeira precária que vivíamos na época. Naquele tempo, meu pai era trabalhador rural e minha mãe também - além de exercer outras funções para ajudar no sustento da família, aliados aos meus irmãos, que realizavam trabalhos extras para contribuírem com a renda. Contudo, minha mãe incentivava-nos o estudo, pois sabia que apenas tínhamos um futuro melhor se conciliássemos a escola com o trabalho. Assim, eu auxiliava nas tarefas domésticas e estudava.

Minha infância também foi cheia de brincadeiras com os amigos e de convivência familiar marcada pelos casos e pelas histórias contadas por minha mãe, que me recordo, com emoção, dos momentos em que nos reuníamos para ouvi-los. Eu e meus irmãos aguardávamos com expectativa a hora de ouvir nossa mãe relatar histórias. Eram narrativas que provocavam medo e riso; era uma mistura de sentimentos que nos alegravam. Mesmo com pouca escolaridade, ela tinha uma pedagogia que nos cativava: seu olhar transmitia confiança e as explicações dadas, bem como os acontecimentos dos fatos narrados, pareciam reais. Ademais, nos educava usando exemplos e atitudes de fatos vivenciados na história contada. Hoje percebo que minha identidade docente iniciou nessa harmonia familiar.

Quando chegou o tempo de ir para escola, tive a sensação de contentamento, pois havia ganhado uma mochila nova com a imagem de *Tom & Jerry* (um desenho famoso da época) e contei com o incentivo da minha irmã Edna, que cuidava de mim para minha mãe trabalhar, que me falou sobre os benefícios de estudar. Porém, quando cheguei no espaço escolar, senti medo e insegurança, pois estava em um lugar diferente do qual eu estava acostumada. Com o passar do tempo, os desafios foram ficando mais naturais e fui me adaptando bem.

Neste período de estudo entre os anos de 1977 e 1979, eu me recordo de várias experiências que foram marcantes, uma delas quando estava na primeira série do primeiro grau (atual primeiro ano do ensino fundamental I). A professora fazia ditado das palavras estudadas no texto (conteúdo fragmentado, fora da realidade dos alunos), mas eu não conseguia escrevê-las. Porém, mesmo diante da dificuldade em aprender a ler e a escrever, com esforço e apoio de minha família, fui alfabetizada. Em lembrança, ainda estava viva a magia da contação de histórias da minha mãe, que me fez superar o medo do novo, colocando no lugar a coragem e a

ousadia. Hoje, percebo em concepções de vários estudiosos, entre eles Freire (1998), Soares (1998) e Rojo (2012), a relevância de se considerar vivências experienciadas por estudantes aliadas às práticas escolares, pois tornam-se fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Depois, ainda percorrendo o primeiro grau (hoje chamado de ensino fundamental II), tive a oportunidade de realizar várias leituras literárias, entre elas, um livro de Érico Veríssimo, “Olhai os lírios do campo”, que me estimulou a ler outros livros.

Nos anos posteriores, já no ensino médio, a leitura literária era incentivada para realização de ficha literária (uma avaliação sobre a obra lida). Li vários livros como “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto, e “Iracema”, de José de Alencar, dentre outros, que contribuíram para minha formação enquanto leitora. Contudo, as aulas de literatura eram baseadas em historicidade, biografia do autor e, mesmo a professora fazendo uma contextualização do conteúdo da obra, não existia uma articulação de ideias, de pensamentos e de experiências de leituras que conhecíamos. Cosson (2009) reforça a importância da motivação, da interação e do compartilhamento de leituras para materialização do entendimento do texto. O autor faz essa afirmação sobre o texto literário, porém, para a compreensão de outros assuntos que envolvem outros conhecimentos, é pertinente que se considere a dinâmica da interação integrada ao conhecimento como círculo contínuo de aprendizagem, independente do componente curricular que esteja sendo abordado.

A partir do término do ensino médio, vislumbrei passar no vestibular e ingressar em uma universidade; tinha vontade de ser professora na área de linguagens, aperfeiçoar minha escrita, aprofundar conhecimentos literários e aprender inglês. Então, fiz vestibular para área de Letras, no Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras, atualmente conhecido por UNILAVRAS. Para realizar a graduação, precisei conciliar trabalho e estudo. Durante este percurso de formação, houve contribuição para a melhora da escrita, foram propostos conhecimentos teóricos literários e melhorei o inglês. Contudo, hoje percebo que a pedagogia desenvolvida no ensino de línguas e literatura na graduação seguia o modelo semelhante ao do ensino médio.

Assim que terminei a graduação, tive a oportunidade de iniciar a docência na cidade de São Sebastião do Paraíso, em Minas Gerais. Nessa cidade havia mais possibilidades de vagas e trabalhei com as disciplinas de português e inglês por três anos; hoje conhecidas por componentes curriculares. Mesmo tendo concluído a graduação, notei que precisava aperfeiçoar o inglês, para assegurar um ensino de mais qualidade em sala de aula. Por isso, no mesmo ano, ingressei no Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA), onde fiz um curso de quatrocentas

horas, o que me proporcionou segurança para desenvolver práticas de pronúncia e atividades em sala de aula.

Em 1997, retornei para minha cidade e continuei trabalhando com as mesmas disciplinas em dois cargos, como professora designada (contratada), por mais quatro anos. Em 2001, fiz o concurso público para professores de primeiro e segundo grau, hoje incluídos como educação básica, nas disciplinas de português e inglês. Fui aprovada para as duas vagas. No ano seguinte, tomei posse concomitantemente em dois cargos em inglês. Até o ano de 2016 estive na sala de aula, agora exerço minha função na biblioteca.

Quando iniciei na sala de aula, tive dificuldades, procurei desenvolver dinâmicas de ensino-aprendizagem relacionadas à graduação e em cursos realizados. Outrossim, eu procurava interagir com outros professores, a fim de desenvolver práticas educativas adequadas à realidade dos estudantes de minha turma. Durante a dinâmica pedagógica, usava recursos tecnológicos da época, como retroprojetor, vídeos, fitas-cassetes, além do livro didático. Esses recursos, agregados aos textos, contribuíam para atrair a atenção dos alunos, ajudavam a conhecer o vocabulário e o texto em outras configurações, além de desenvolver a pronúncia, a análise da estrutura das frases e a produção da escrita. Nesse período, deparei-me com vários contratempos: alunos que não queriam participar, outros que eram mal-educados; todavia, consegui atrair a atenção da maioria dos alunos.

A partir de 2016, comecei a trabalhar na biblioteca, onde procuro desenvolver um trabalho de incentivo à leitura em conjunto com a equipe pedagógica da escola e professores, promovendo festivais de poesia, saraus, teatro e visitas à biblioteca. Atualmente, realizamos o festival artístico literário, em que os alunos participam com suas produções.

Em convivência com professores e estudantes, observo que o uso da *internet* e de redes sociais virtuais é constante. Eles usam para enviar, editar, postar mensagens, áudios, fotos, vídeos, leem livros, notícias, entre outras possibilidades. Logo, questionei: por que não aliar a possibilidade de integrar o arcabouço artístico dos alunos e as leituras que traziam as potencialidades em rede para uma produção de escrita maior?

Com a perspectiva de formação continuada, em 2018, participei de processo seletivo para fazer a especialização em Uso Educacional da *internet* pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) à distância. Fiquei feliz por ter sido selecionada, porque o curso tratava de assuntos pertinentes ao ensino-aprendizagem utilizando a *internet* como recurso complementar à sala de aula. Foi uma experiência nova estudar em um ambiente virtual e, no início, senti dificuldade para aprender o processo organizacional do curso, mas depois me acostumei. Este curso me possibilitou a minha primeira pesquisa orientada e desenvolvi o artigo “Incentivo à



Leitura e à Escrita Usando *Blogs* como Ferramenta de Ensino-Aprendizagem”, por meio de leituras e estudos bibliográficos sobre o uso de *blogs* como incentivo à leitura e à escrita.

Este estudo contribuiu para minha formação enquanto leitora e produtora de textos e percebi a relevância da leitura segura, ou seja, da importância de se verificar as fontes de informação que eram, com frequência, disseminadas em redes sociais virtuais. Por ser um curso à distância, senti a necessidade de construir minha própria aprendizagem, de forma mais autônoma e, em consequência, está contribuindo para minha formação docente. Segundo Masetto (2001), considerar o educando como protagonista da aprendizagem no ensino universitário é levar em conta seus desejos, é perceber suas potencialidades e dificuldades, além de chamá-los a parceria com colegas e professores para um ensino-aprendizagem voltado para formação humana e profissional.

Com o objetivo de vencer os desafios e contribuir com a prática docente, ingressei no mestrado profissional na UFLA, em 2021. Com a inquietude de buscar caminhos integrados às vivências sociais relacionados às práticas escolares para formação docente e por estar contribuindo com as dinâmicas desenvolvidas na biblioteca, delimito meu estudo no uso do aplicativo *Wattpad* como ferramenta pedagógica para o trabalho com a leitura e a escrita. Após a qualificação, por sugestão da professora Susana Cristina dos Reis, delimitamos a análise considerando os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos do uso do *Wattpad* e buscamos embasamento em um estudo dos indicadores para avaliação de tecnologias educacionais, gêneros digitais, *podcasts* ou jogos educacionais, conforme Reis (2017) e Reis e Gomes (2014). Nosso objetivo neste percurso é o de contribuir para o processo de formação docente.

Enfim, diante dessa trajetória de estudos, sinto-me vencedora em mais uma etapa de minha vida, contando com a colaboração e o apoio de meus familiares, em especial, de meus dois filhos e de meu marido. Por várias vezes nesse caminho não os acompanhei em atividades de lazer por estar elaborando tarefas de estudos. Ser mãe, mulher, esposa, professora e estudante de mestrado não são papéis fáceis de serem desempenhados ao mesmo tempo. Contudo, quando penso que minha pesquisa poderá contribuir para o processo de formação de novos professores, parece que o difícil se transforma em uma batalha vencível e o resultado ecoa e contagia os mais próximos. Hoje, percebo o quanto as experiências de pesquisas, de leituras e de prática como docente me constituem e me transformam em uma profissional e ser humano melhores.

## 1 INTRODUÇÃO

A todo tempo vem surgindo descobertas tecnológicas que influenciam formas de agir, pensar, se situar e se manifestar em espaços de maneira coletiva ou individual. Em tempos diferentes, a formação sócio-histórico e cultural vêm agregando conhecimentos e concepções à formação humana (KENSKI, 2003). A começar pela linguagem oral, depois a escrita e, nos dias de hoje, a linguagem digital - são linguagens que coexistem e que se relacionam. A linguagem digital abriga uma combinação de linguagens visual, verbal e sonora. Por meio de um dispositivo eletrônico, acessam-se imagens, cores, imagens em movimento, escrita e uma diversidade de sons (músicas, áudios, conversa interativa, entre outras possibilidades) (SANTAELLA, 2004 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 208).

Além disso, as linguagens articulam-se e formam o todo significativo do texto. Independente se o texto for impresso ou digital, para a construção de seu sentido é preciso considerar sua completude, isto é, considerar a sua configuração como um todo, desde o assunto abordado, a disposição dos conteúdos, as letras usadas, as cores, as imagens, o *layout*<sup>1</sup> da página, o suporte usado e as inferências estabelecidas com outros textos. O conjunto de recursos que compõem o texto (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010; RIBEIRO, 2021) impactam no processo de leitura.

O leitor, por sua vez, tem autonomia para gerar caminhos para interpretação, ativando seus conhecimentos prévios, percorrendo, dessa maneira, as trilhas do texto até chegar ao entendimento, reproduzindo outra configuração para o texto de origem (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010; RIBEIRO, 2021). Ademais, a leitura circunda já em compreensão dos componentes de imagens do texto, inclusive a construção de “inferências e a apreensão da ideia global do texto, a integração conceitual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando-se, ainda, os fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido” (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

A partir das tecnologias digitais, o leitor se encontra diante de múltiplas linguagens que se misturam, se articulam e se ramificam em trilhas que se desdobram em outras e assim por

---

<sup>1</sup> “*Layout* é uma palavra inglesa, muitas vezes usada na forma portuguesa “*leiaute*”, que significa plano, arranjo, esquema, *design*, projeto. Na área da arte gráfica, o *layout* é um esboço ou rascunho que mostra a estrutura física de uma página de um jornal, revista ou página na *internet* (como um blogue, por exemplo). O *layout* engloba elementos como texto, gráficos, imagens e a forma como eles se encontram em um determinado espaço. O *layout* gráfico pressupõe o trabalho de um designer gráfico, que vai trabalhar no formato e números de página e suas margens, números de colunas de texto e outros aspectos relevantes”.

diante, de modo que o círculo se repete em um contínuo. O leitor é quem escolhe o caminho para as prioridades das informações, selecionado *links* e páginas para percorrer. O processo de leitura acontece de forma organizada pelo leitor e independente de seus conhecimentos prévios, uma vez que o percurso escolhido será de acordo com o seu repertório (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010).

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão gradativamente presentes no dia a dia das pessoas e, com o advento da *internet*, atividades relacionadas ao campo do trabalho, ao campo pessoal e interpessoal estão sendo realizadas com auxílio de ferramentas tecnológicas. Há uma diversidade de recursos tecnológicos que contribuem para a realização de tarefas para o trabalho. Entre eles estão o envio de mensagens e interação; o uso de *e-mail*, *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram*, entre outras redes sociais virtuais; acesso aos aplicativos para realizar uma transferência bancária, uma compra, uma tarefa do trabalho. No campo pessoal e interpessoal pode-se utilizar das mesmas ferramentas digitais para compartilhamentos de informações, conhecimentos, interação em redes virtuais, contudo com objetivos diferentes.

Em relação à formação de leitores, é preciso considerar que, no ensino médio, de acordo com a área de Linguagens e suas Tecnologias, é recomendado que educandos experienciem práticas significativas em distintas “mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 477). Com propósito semelhante, o Plano Nacional do Livro e da Leitura explica que quando se reafirma “a centralidade da palavra escrita, não se desconsidera a validade de outros códigos e linguagens, as tradições orais e as novas textualidades que surgem com as tecnologias digitais” (BRASIL, 2014, p. 17).

Neste pensamento teórico, Lévy (1998) considera esse processo de aprendizagem relacionado ao domínio da tecnologia utilizada, em cada tempo e lugar, como vantagens, benefícios para uma vida de mais qualidade, assegurando ao ser humano o enfrentamento de atividades do dia a dia de forma qualitativa, impulsionando-o às novas aprendizagens.

O mundo virtual oferece benefícios para as pessoas, mas, para isso, é pertinente, conforme acentua a Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup>, “compreender, utilizar e criar

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

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” (BRASIL, 2018, p. 9), além de construir saberes, solucionar desafios e exercitar a autonomia e a capacidade de criar, tanto na vida pessoal quanto na coletiva.

Sustendados no conhecimento de que as práticas sociais relacionadas ao uso das tecnologias digitais estão presentes em atividades diárias dos discentes e docentes, a presente pesquisa elege como tema de discussão as práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais. Conforme Almeida e Valente (2007), é preciso reconhecer que as TDIC requerem novas competências, e, por isso, é exigida a prática de distintos letramentos. Dessa forma, é preciso produzir propostas questionadoras que partam da perspectiva de que estudantes, docentes e o público, de forma generalizada, possuem uma proximidade com as novas ferramentas digitais que lhes possibilitem manusear, ler, escrever e comunicar-se, utilizando dessas linguagens presentes no meio digital (ALMEIDA; VALENTE, 2007).

Além disso, estudiosos (ROJO, MOURA, 2012; CHARTIER, 1994; RIBEIRO, 2021; COSCARELLI; NOVAIS, 2010; ALMEIDA; CERIGATTO, 2016; VIEIRA, 2012; BRASIL, 2018) consideram que as linguagens que circundam o espaço digital, requerem um processo formativo que demandam competências e práticas de entendimento e construção de sentido de cada uma delas (multiletramentos). Ainda na perspectiva de formação do leitor autônomo, protagonista e capaz de interagir em “rede inteligente”, ler, selecionar informações criticamente, compartilhar, produzir artefatos e publicar, exercendo autoria e coautoria (LEVY, 1999; KENSKI, 2007; SOARES, 2002; SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018; CHIEREGATTI, 2018; COSTA; COELHO; TAVARES, 2020) são competências a serem desenvolvidas.

Ribeiro (2021) apresenta que os textos são “mutantes” em sua “concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação” (RIBEIRO, 2021, p. 11), portanto, um conceito que privilegie a escrita não definiria adequadamente o que é um texto. Um texto é atualizado pelos leitores a cada leitura; assim, o resultado de interpretação e compreensão segue o ciclo de mudanças e alterações, então, nenhum texto possui um único sentido já dado, pronto. Dessa forma, a leitura o renova e, em consequência, desencadeia a produção sujeita às novas transformações em circulação, resultando na constante delimitação do texto em movimento (RIBEIRO, 2021).

A prática da mutação dos textos ao longo da história provoca dinâmicas de leitura e de escrita transformadoras. Soares (2002) afirma que antes da criação da imprensa, a construção e difusão manuscrita dos textos determinavam sua propagação, o seu emprego e, em

consequência, os usos de escrita e de leitura eram exclusivos a poucos. Além disso, as cópias espalhadas do mesmo texto raramente eram iguais, os copistas mudavam o texto ora por erro ora por intermediação ciente. Por exemplo, quem redigia ou o leitor do manuscrito poderia modificar o texto, adicionado “títulos, notas, observações pessoais, porque espaços em branco eram deixados para essa finalidade” (SOARES, 2002, p. 153).

A partir da tecnologia da impressão, conforme afirma Soares (2002), padronizou-se a escrita, de maneira mais intensa que do que quando constituído o rolo e o códice, em alguma coisa “estável”, “monumental” e “controlada”. É considerado “estável” pela disseminação de cópias frequentemente repetidas; é “monumental” pelo motivo do texto impresso, mais intensamente que o escrito à mão, mantém-se e continua como um “monumento” a seu escritor e época, “controlada” pois várias instituições intermedeiam em sua construção e a normatizam. O texto não é apenas do autor, pois está sob controle do editor, do diagramador, do programador visual, do ilustrador, enfim, de todos que participam da produção, reprodução e distribuição de obras impressas com diversos suportes como: livros, jornais, revistas etc. (SOARES, 2002; CHARTIER, 1994; RIBEIRO, 2021).

Soares (2002) esclarece que, com as inovadoras dinâmicas do texto digital, são retomados aspectos de práticas do texto manuscrito em que copistas possibilitavam a participação de leitores para o acréscimo de escritas de notas, títulos, observações e outras alterações. O leitor intervinha na construção do texto. Na produção do texto impresso era o oposto, os textos eram repetidos, não havia possibilidades de interferência do leitor.

Em oposição ao impresso, o texto digital é mutante, não padronizado e menos controlado. Não é estático, pois da mesma forma que os copistas e leitores intervinham no texto com frequência, os leitores de hipertextos possivelmente intervêm neles, adicionando, mudando e direcionando as escolhas de leitura. O texto digital não é invariável, porque, como resultado de sua infrequência, é efêmero, inconstante e volátil. Há um controle menor (em comparação ao impresso), pelo motivo da enorme autonomia de construção de texto no contexto virtual e a respeito da qualidade de serviços veiculados e produzidos (SOARES, 2002).

Em adição, Eco (1996 citado por SOARES, 2002, p. 155) afirma que “os eventos de letramento” que ocorrem na cultura digital necessitam de novas atividades e novas competências de leitura e escrita: “Precisamos de uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria”.

A competência crítica mencionada por Eco (1996 citado por SOARES, 2002) significa habilidade leitora para navegar e conhecer os diversos recursos tecnológicos que o ciberespaço

oferece como os hipertextos e às hiperfídias, competência em selecionar a fonte para pesquisa, ler a informação comparando com outras, estabelecer inferências com outras leituras, tirar conclusões prprias.

Ademais, para navegar e conhecer “uma nova sabedoria”, pensadores analisam a relao da formao docente e do potencial educativo das TDIC. Silva, De Faria e Almeida (2018) perceberam, em trabalhos cientficos, a necessidade de se apresentar aos docentes o processo para adquirir prticas atualizadas e capacidades para mediar para e na comunidade integrada às tecnologias eletrônicas. E, ainda, ter professores em formao com um pensamento que vislumbre o cenrio de vivncia dos estudantes e seu vnculo com as ferramentas digitais, das quais tm possibilidades de se apresentarem, propiciando autnticos resultados e “efeitos nas crenas, percepes e prticas dos professores em contextos profissionais, potencializando a utilizao das tecnologias em contexto escolar” (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018, p. 1).

Dessa forma, os estudiosos acrescentam que so necessrias polticas pblicas que promovam e certifiquem procedimentos que ajudem o professor e seu preparo para a prtica das TDIC - de acesso gratuito, adaptados ao ambiente de ensino-aprendizagem, inventivos, apropriados e, especialmente, eficaz à qualificao pedaggica, tendo em vista a preparao de sujeitos com criticidade, que atuam e que sejam preparados para mudanas da prpria vida e do lugar em que vivem e participam. Logo, observadas diversas consideraes dos desafios para formao docente, fazem-se necessrias observaes quanto às atitudes que mostrem respostas eficientes e auxiliem os educadores (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018).

Diante das reflexes supracitadas, entende-se como necessria a implantao de polticas pblicas que visem à formao do professor em processo, para construir habilidade leitora, criativa, crtica, autnoma, protagonista diante das tecnologias digitais e, ainda, que seja capaz de considerar o repertrio de seus alunos para integrá-los ao mundo digital (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018).

Nesta perspectiva, tendo como ponto de partida a formao no Mestrado Profissional, este trabalho justifica-se como proposta norteadora para contribuir com a formao docente. Sabendo-se que o uso das tecnologias digitais est presente em prticas sociais vivenciadas por alunos e professores surgiram alguns questionamentos: Como usar as tecnologias digitais no ambiente escolar como prtica de leitura e escrita? Que ferramenta digital usar para desenvolver o ensino da leitura e da escrita? A partir desses questionamentos, delimitamos o problema que norteia o presente trabalho: Quais as potencialidades do aplicativo *Wattpad* para o trabalho com a formao de leitores e escritores no ensino mdio?

O *Wattpad* é uma ferramenta digital que possibilita uma participação protagonista, permitindo ao leitor-escritor ser autor ou coautor de obras escritas e participar da comunidade *Wattpad*. Esse aplicativo possibilita a participação colaborativa, onde a autoria se faz presente, oportunizando ao leitor editar e divulgar a própria obra. Conforme Almeida e Cerigatto (2016), o que era conhecido como “receptor”, considerado por estudiosos como “passivo”, manipulável, torna-se sujeito de ações bem determinadas perante as redes.

A partir do problema apresentado, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender as potencialidades do *Wattpad* como recurso para o trabalho com as práticas de leitura e escrita no ensino médio. Para atender a esse objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que compõem o *Wattpad*; (ii) compreender a relevância das tecnologias digitais como recursos para o ensino-aprendizagem; (iii) discutir sobre leitura e escrita mediadas pela tecnologia.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações e no *site* do *Wattpad*, com intuito de compreender os usos de tecnologias digitais, em especial, a formação de leitores e escritores no contexto escolar. Para isso, foram selecionados 04 artigos a partir das bases de dados, além de uma análise sobre as funcionalidades do *Wattpad* para navegar, conhecer, usar e divulgar no aplicativo, considerando-se os aspectos pedagógicos, linguísticos e tecnológicos que compõem a ferramenta.

Além desta introdução, esta dissertação segue disposta da seguinte forma. O segundo capítulo - O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramenta de ensino-aprendizagem - apresenta a transformação tecnológica que vem sucedendo em tempos históricos diferentes, apresentando costumes, crenças, hábitos, memórias e formas de agir em sociedade próprias de cada geração. Em qualquer tempo surgem invenções técnicas que inspiram ações, pensamentos e atuações de se apresentar em espaços de forma singular ou em comunidade. Todo conhecimento, atitudes, comportamentos, concepções e empreendimentos se compõem em linguagens que vêm se agregando, a começar pela oralidade, em seguida, o grafado e, atualmente, o eletrônico. São linguagens que representam o desenvolvimento tecnológico específico de cada tempo e, com o passar dos períodos históricos, vem se agrupando e se relacionando.

Em consequência, no contexto digital, as linguagens coexistem e resultam na hipermídia, favorecendo a diversidade de recursos digitais que se misturam e se transformam em outros, tal como textos escritos, imagens, vídeos, músicas etc (SANTAELLA, 2004 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 208).

Linguagens quando articuladas por meio de ferramentas digitais proporcionam troca de experiências, conhecimentos, comunicação entre pessoas da mesma idade ou não, em espaços diferentes, de forma imediata ou não (KENSKI, 2003), além de favorecerem um espaço interativo para o ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário desenvolver estratégias para se trabalhar tecnologias digitais no contexto escolar e Reis; Gomes (2014) e Reis (2017) sugerem indicadores para avaliar ferramentas digitais, a fim de que o professor analise o artefato digital escolhido antes de aplicá-lo no contexto de sala de aula. Dessa forma, o docente terá conhecimento da ferramenta escolhida para desenvolver práticas, abarcando os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos do artefato digital.

O terceiro capítulo - Leitura e escrita na tela - discorre sobre a mutação dos textos ao longo da história, o que provoca dinâmicas de leitura e de escrita transformadoras. A começar pelo manuscrito, depois o impresso até o digital. O texto não é estático, está em constante movimento, por isso defini-lo é complexo. A cada leitura seu sentido é renovado, desencadeando a produção sujeita às novas transformações em circulação, resultando na constante delimitação do texto em movimento (RIBEIRO, 2021). Além disso, a linguagem digital proporciona ao usuário leitor, escritor ou leitor e escritor várias possibilidades de trajetos para leitura e escrita; a hipermídia permite a construção de caminhos múltiplos para leitura e escrita na tela (CHARTIER, 1994; SOARES, 2002).

O usuário tem, em mãos, a autonomia de desenvolver estratégias de leitura, seguindo seu próprio trajeto de raciocínio e objetivo. Em tela, quando acessa a um *hyperlink*, é direcionado a destinos diversos e poderá realizar escolhas para o seu processo de construção da compreensão dos textos percorridos. O leitor, além de exercer a atividade de compreensão do texto, poderá estabelecer inferências com seu repertório de experiência, se revertendo ativo para fazer as modificações. Ele torna-se autônomo, de certa forma, para criar, alterar textos, produzir seu próprio material e difundir no ciberespaço (SILVA, 1999; COSCARELLI; NOVAES, 2010; RIBEIRO 2021).

Quanto à elaboração da escrita ou produção de qualquer objeto digital, o escritor tem a liberdade de gerar seu próprio produto, usando os recursos digitais disponíveis em aplicativos ou ferramentas digitais. Na elaboração de produtos digitais, é possível combinar, extrair, remodelar e transformar em objetos para divulgação. O livro digital é um exemplo de benefício para edição, produção e publicação (CHARTIER, 1994; SOARES, 2002; RIBEIRO, 2021).

Na sequência, o quarto capítulo apresenta o Percurso Metodológico desta pesquisa, centrado em uma abordagem predominantemente qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002) referente à importância do uso das tecnologias digitais, em especial o *Wattpad*, como



instrumento pedagógico para o ensino-aprendizagem, envolvendo leitura e escrita no contexto escolar. Trata-se de um trabalho de natureza exploratória, em virtude de buscar maior estreitamento com o assunto, ademais para esclarecer pensamentos e concepções (GIL, 2002).

Inicialmente, optou-se por uma revisão bibliográfica (VERGARA, 2014) com objetivo de selecionar trabalhos científicos e fontes, seguindo protocolos de busca, organizando-os em temáticas que se referem, em particular, às potencialidades do *Wattpad* para o ensino da leitura e da escrita. Em seguida, procedeu-se à análise do aplicativo *Wattpad*, a partir dos indicadores de avaliação de tecnologias digitais propostos por Reis; Gomes (2014) e Reis (2017), observando três aspectos: linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que constituem o *Wattpad*.

Por fim, o quinto capítulo - O *Wattpad* como ferramenta educacional - apresenta as análises e discussões sobre este trabalho e expõe as possíveis funcionalidades do *Wattpad*, desde o cadastro, à navegação, até o conhecimento dos benefícios e limitações do aplicativo para dinâmicas em sala de aula. Entre eles estão: acesso às categorias de obras para leitura, as possibilidades de interação perante comentários e troca de ideias para alteração de escrita do livro e a divulgação da própria obra.

As análises visam discutir as contribuições e restrições do *Wattpad* como ferramenta pedagógica para desenvolver práticas de leitura e escrita no contexto digital. Para isso, são apresentadas as funcionalidades da plataforma, considerando os indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais sugeridos por Reis; Gomes (2014) e Reis (2017) quanto aos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos. Em referência aos aspectos linguísticos, verificam-se as possibilidades de leitura, escrita e produção de textos que abarcam as multimodalidades presentes nos recursos disponíveis, além da viabilidade de divulgação da obra e interação entre os participantes por meio de comentários.

Em relação aos aspectos pedagógicos, as análises focalizam como os recursos multimodais oferecidos pela plataforma poderão contribuir para o processo de ensino da leitura e escrita de forma interativa no contexto escolar, de modo a desenvolver novos letramentos digitais que a plataforma do *Wattpad* possibilita.

Por fim, este trabalho apresenta as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Tecnologias digitais da informação e comunicação: ferramenta de ensino-aprendizagem

Este capítulo tem o objetivo de discorrer sobre as tecnologias, evidenciando que os recursos tecnológicos vêm evoluindo de geração em geração. Em qualquer período há concepções, comportamentos, formas de atuar, perceber a realidade, experimentar e vivenciar técnicas criadas. A construção social, histórica e cultural de um povo pode se manifestar, se mostrar em grupo ou em particular. São práticas de aprendizados que se compõem em conhecimentos, pensamentos, crenças e valores que acabam por influenciar as dinâmicas sociais (KENSKI, 2003). Em diferentes momentos da humanidade, existem formas de pensar, de se comportar, de acreditar e se manifestar em um contexto de vida. A iniciar no tempo do oral, seguidamente do registro e, no período atual, da informatização. São épocas de aprendizados que se constituem e se transformam em linguagens, em que o oral, o registro e a informatização se integram (2004, p. 392 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 208). O contexto digital permite vislumbrar o conjunto de linguagens, como imagens (em movimento ou não), vídeos, músicas, textos escritos com fontes e cores diversas, conversas interativas em redes sociais virtuais, entre outras.

Além disso, as tecnologias digitais permitem trocas de experiências, conhecimentos, comunicação entre pessoas de mesma idade ou diferentes, em espaços diferentes, de forma imediata ou não. Elas situam-se onipresentes no espaço virtual. Kenski (2003, p. 6) afirma que o processo de aprendizagem de conhecimento não necessita restringir-se apenas ao domínio individual, mas também, “pode se dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação”.

A hipermídia é composta por misturas de linguagens e mídias, especialmente, os sons e vídeos (ALMEIDA; CERIGATTO, 2016). Essa característica/especificidade gera práticas inéditas de aprendizagens como: aplicativos para pesquisa, *blogs*, jogos, entre outros programas eletrônicos que poderão ser acessadas no espaço virtual. Contudo, Kenski (2003) alerta sobre a necessidade de educadores compreenderem as particularidades dos artefatos e as maneiras mais aconselháveis de utilizá-los em projetos educacionais.

Em consonância, Reis; Gomes (2014) e Reis (2017) propõem critérios para avaliar artefatos digitais educacionais, contribuindo para verificação dos recursos tecnológicos que a ferramenta disponibiliza quanto aos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos.

Será mencionada neste capítulo a possibilidade do ensino das tecnologias digitais da informação e comunicação como recurso de ensino-aprendizagem. Para isso, seguem as seções: evolução tecnológica, contexto digital, ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais e indicadores para avaliação de tecnologias digitais.

### **2.1.1 Evolução tecnológica**

Segundo Kenski (2003), a evolução tecnológica já vem acontecendo desde o início da civilização com o desenvolvimento de prováveis formas de comunicação e de informação. Tecnologias criadas em determinado tempo histórico vêm mudando formas de pensar individualmente ou coletivamente de toda uma sociedade. A todo tempo as tecnologias são inventadas e reinventadas, “assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade da Informação ou Sociedade Digital” (KENSKI, 2003, p. 2). O saber cultural da humanidade vem sendo construído, gradativamente, a cada geração, de modo que os seres humanos, intermediadores, são considerados disseminadores, ao longo da história, de aparatos cognitivos que vêm sendo adicionados a cada tempo descritos pela humanidade. Em outras palavras:

O ser humano “está de pé sobre ombros de gigantes” e o efeito catraca<sup>3</sup> faz com que cada geração não recomece do zero. Essas modificações acontecem num processo dialético ao longo do tempo, de modo que um estágio do conhecimento sobre determinado objeto funciona como plataforma para o estágio subsequente. Típico da espécie humana, esse modelo de aprendizagem cultural é condizente com um aparato cognitivo que permite que apenas os seres humanos compreendam seus co-específicos como agentes institucionais e intencionais iguais a ele mesmo (VIEIRA, 2013, p. 3).

Kenski (2013) acrescenta que as tecnologias criadas em tempos diferentes, a serviço da comunidade social, modificam totalmente as maneiras de estruturar socialmente, em consequência, a comunicação, a cultura e a aprendizagem se transformam. Além disso, princípios e comportamentos atualizam-se por causa de uso ativo de tecnologias, provocando a necessidade da aprendizagem e de adaptações ao atual momento vivenciado pela coletividade (KENSKI, 2003). Para exemplificar essa situação, Eco (2003, A 16, citado por KENSKI, 2003, p.2-3) recorda que, na sua infância, presenciou a exclusão tecnológica vivenciada pelo cocheiro

---

<sup>3</sup> Para Tomasello (2003, p.51-54, citado por VIEIRA, 2013, p. 3), a metáfora da catraca permite dar conta do processo de transmissão cultural cumulativa, evidenciando que, no transcurso do tempo, as modificações necessárias são mantidas em dado artefato e servem como base até que surjam inovações que possam substituir as anteriores, sem ser necessário recomeçar sempre. Tal transmissão é essencial para manter a nova variante dentro do grupo, além de preservar a história do objeto.

por estar de idade avançada para tirar carteira e se atualizar como taxista. Considerando a evolução tecnológica, em todo tempo as inovações aparecem impactando as pessoas diante de desafios que conduzem aos enfrentamentos de novas aprendizagens.

Lévy (1993) pondera que, embora, nos dias atuais, não seja suficiente que os indivíduos tenham certas aprendizagens tecnológicas para serem consideradas dentro do processo social e econômico da sociedade da informação, é necessário que esses indivíduos se incluam dentro dessa comunidade como construtores inventivos dessas inovações.

Então, Lévy (1998) considera esse processo de aprendizagem relacionado ao domínio da tecnologia utilizada, em cada tempo e lugar, como uma vantagem para uma vida de mais qualidade, assegurando ao ser humano o enfrentamento de atividades do dia a dia de forma qualitativa, impulsionando-o às novas aprendizagens. Visto que essas aprendizagens não se restringem somente aos temas precisos ou a domínios próprios, elas ampliam-se em um sistema complexo, estabelecendo as convicções, as atuações, as formas de pensar individualmente e do círculo social onde a pessoa vive.

Além disso, o autor supracitado afirma que nas comunidades em que o oral e o escrito são preponderantes, o conhecimento é fundamentado na reincidência e proliferação, inerentes às práticas do saber; o que acontece, em especial, nas comunidades agrárias e pré-industriais, onde essas associações sociais consideram essencial o cultivo no campo. Pois, é na convivência e nos conhecimentos sobre as atividades rurais que o homem do campo se assenta, utilizando a tecnologia do arado e a energia animal para fazerem seus trabalhos e o transporte. A partir de comportamentos realizados no campo, originam-se concepções e princípios para os quais se direcionam normas de ensinar e aprender.

Lévy (1998) cita um exemplo sobre o ciclo das plantações e das colheitas que são figuradas para entender a existência e as concepções da vida por um critério em concordância com as estações da natureza. O autor estabelece, assim, uma metáfora das estações do ano e as colheitas com as fases da vida, incluindo as manifestações culturais: danças, músicas, festas, histórias e tradições. É através da reincidência, da predição dos resultados contínuos, que acontecem a propagação de costumes e a ponderação dos conhecimentos.

Nesse modelo de agrupamento, as aptidões e os aprendizados são vistos como bens culturais correntes, normalmente, reduzindo aquele local e grupo, de forma particular dos demais. Essas expressões culturais, conforme Kenski (2003), são adicionadas ao patrimônio histórico de um “povo”, de forma que as práticas e os valores adquiridos representam os saberes e o estágio de desenvolvimento da comunidade social em um período específico. Em grupos em que a escrita não existe, são ensinados desde a infância os valores e os saberes por meio de

atividades do dia a dia, em que as crianças auxiliam os adultos. O registro para lembranças para propagação das informações e conhecimentos eram armazenados na memória, uma vez que

a memória era a “ferramenta” que permitia o acervo de informações para posterior transmissão. A comunicação face a face ocorria no mesmo tempo e espaço e a presença dos interlocutores era essencial, fosse num sistema de negociação de turnos ou em comunicações para um grande número de participantes (VIEIRA, 2013, p. 2).

Ademais, Kenski (2003) acrescenta que as histórias e as lendas - lembranças do próprio grupo que eram recordadas nas reuniões e festas - propagavam as novidades de forma ágil a todo grupo, possibilitando benefícios e aprendizagens. Ainda na concepção de aprendizagem coletiva, as tarefas da comunidade não eram distribuídas individualmente, mas em grupo. De forma que todos compreendiam o valor e o saber de cada função (KENSKI, 2003).

Seguindo a evolução tecnológica, temos a descoberta da imprensa e o processo de produção de livros, onde foi apresentada uma novidade revolucionária para adquirir saberes, mantendo a difusão oral. Os livros mostravam-se em um contínuo temporal, sendo fácil seu deslocamento para espaços distintos, onde autores e leitores eram conduzidos a outros cenários e proporcionavam o início de uma aprendizagem em tempos e espaços indefinidos. Mesmo o livro sendo escrito há tempos, provocava um interesse pela informação. Em adição, autores de hoje privilegiam-se de escritas anteriores, em desenvolvimento simultâneo, para apresentação de novos pensamentos, permitindo sucessivamente a convicção e o saber (KENSKI, 2003).

A pesquisadora afirma que o escritor escreve para um leitor atemporal e de espaços distintos e, para realizar a leitura, são necessárias propensões de conhecimento, fundamentadas na compreensão e interpretação do texto e observações da leitura feita. Já nas associações fundamentadas na oralidade acontecem o inverso, uma vez que a ação de aprender é construída de maneira coletiva por todos os membros, no mesmo espaço. Com o advento do livro, o exercício da leitura com o objetivo de alcançar aprendizagem acontece de forma individualizada, solitária, direcionada a uma formação de uma “rede pessoal de conhecimentos” (KENSKI, 2003, p. 4).

Para o pensador Lévy (1999), nas comunidades orais os discursos eram coletados, a todo o momento, no mesmo cenário de produção. Quando surgiu a escrita, os textos suscitaram desvinculados do cenário real em que foram elaborados. Isso por que as mensagens escritas há cinco séculos, ou há cinco mil quilômetros de distância, com frequência, apresentavam dificuldades para o recebimento e para o entendimento do texto. Para superar esses problemas, certas escritas enviadas foram produzidas para conservar o mesmo sentido, independente da

situação (lugar, período) de recebimento. Lévy (1999) as considera mensagens “universais<sup>4</sup> (ciência, religiões do livro, direito do homem etc.). Conforme o filósofo, esta universalidade, obtida por causa da escrita fixa, apenas pode ser produzida, por conseguinte, diante de uma possível delimitação e conservação do sentido, resultando então em uma universal “totalizante”.

Para explicar a herança acumulada de saberes e comportamentos ao longo da história, o autor francês divide as comunidades em três fases: a oral, a escrita e o ciberespaço. No primeiro momento, as comunidades orais manifestavam-se culturalmente pela transmissão oral de geração em geração, todavia, eram consideradas fechadas em si mesmas, o conhecimento era restrito àquela comunidade. A seguir, com a vinda da escrita e do impresso foi possibilitado o registro do que era dito e experienciado pela comunidade, as ações e os acontecimentos seriam escritos e divulgados de forma abrangente, com finalidade de perpetuar a tradição e a cultura para outras épocas sem se perder o saber. No entanto, a escrita era filtrada de forma autoritária, com justificativa de um sentido “universal” para que todos tivessem o acesso à transposição escrita de forma padronizada, o que descaracterizava, assim, o essencial, a autenticidade do que era vivo na época.

Já na cibercultura, há um retorno às comunidades oral e escrita, todavia, vistas com o olhar dinâmico em que o oral e o escrito interconectam-se em um espaço e tempo indefinidos. Os conhecimentos, as informações, as conversas são compartilhadas de forma síncrona ou assíncrona. A qualquer momento, em qualquer lugar, a pessoa pode se informar e ser informado.

O tempo todo são criadas novas mensagens e novas aprendizagens tornam-se permanentes, multiplicando-se em ramificações, hipermídias. Enfim, as três comunidades integram-se, transformando-se em um espaço interativo, em que as informações e os conhecimentos são difundidos e compartilhados em um espaço multimodal independente de tempo e espaço (LÉVY, 1999). Segundo Lévy (1999, p. 247), “a cibercultura<sup>5</sup> expressa uma

---

<sup>4</sup> Para explicar o conceito de universal, Lévy (1999) exemplifica usando três categorias; a religião, a ciência e o ciberespaço. A religião provavelmente universal conduz os homens e os agrupa “virtualmente” em exposição, em sua “escatologia”, suas convicções. A ciência possivelmente expressa o crescimento intelectual do grupo dos seres humanos, sem exceções. “Os Sábios” são os agentes do gênero (espécie), e as conquistas do saber definido são as da “humanidade” em sua totalidade. Da mesma forma, a ideia de um ciberespaço que se tem como universalista é a conexão interativa entre seres falantes, conduzindo-os a atuarem na inteligência coletiva do gênero no ambiente onipresente. De maneira totalmente diferente, a ciência, as religiões universais liberam espaços virtuais em que o gênero humano depara-se consigo mesmo. Mesmo que o ciberespaço tenha aparência semelhante, agrupa gente de forma muito menos “virtual” em comparação com a ciência e as maiores religiões.

<sup>5</sup> Segundo Lévy (1999, p. 17), cibercultura designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Conforme autor citado, ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

mutação fundamental da própria cultura”, para o autor, a senha da “cultura do futuro é o conceito de universal sem totalidade”.

Nessa perspectiva, o “universal” quer dizer “a presença da humanidade para si mesma”. O universal acolhe o lugar, o momento do gênero (espécie), a sua confluência acontece de forma contraditória no lugar e tempo, não tendo lugar e tempo definidos. Já a totalidade, conforme o autor significa, “da unidade estabilizada do sentido de uma diversidade”. Lévy (1999) contrapõe esse sentido, almejando que essa unidade ou identidade sejam organizadas, dinâmicas ou multifacetadas, relutando os sentidos de automáticas, comuns, evidenciando, assim, um sentido fechado e não abrangente.

O pensador defende que a cibercultura “inventa outra forma de fazer advir à presença virtual do humano frente a si mesmo que não pela imposição da unidade de sentido” (LÉVY, 1999, p. 248). Para mostrar a materialização do conceito de universal e universal/totalidade ao longo da evolução sócio-histórico cultural e tecnológica das linguagens, ele divide em três grandes categorias: as comunidades de cultura oral, as comunidades utilizadoras da escrita e a cibercultura, correspondendo à globalização concreta das comunidades.

Na primeira categoria, o autor explica que as comunidades eram constituídas por uma multiplicidade de totalidades de práticas culturais ou valores, crenças, intelectualmente, restritas em si mesmas, o que não impedia, evidentemente, as reuniões e nem as interferências. Os homens eram, fundamentalmente, os líderes do grupo. Raramente, as propostas de culturas remotas abarcavam, sem exceção, todos os homens. Em acréscimo, os direitos, o saber, a técnica não eram conhecimentos universais. Para o autor, “o fechamento do sentido era garantido por uma transcendência, pelo exemplo e pela decisão dos ancestrais, por uma tradição” (LÉVY, 1999, p. 248). A difusão da cultura, das crenças, dos valores, dos comportamentos e dos conhecimentos próprios da tribo era feita de geração em geração, garantindo, dessa forma, a perpetuidade no tempo. No entanto, a capacidade de armazenamento na memória era limitada, logo, perdiam-se o tesouro cultural e vivências de ancestrais que ficavam esquecidas no tempo.

Na segunda, a escrita foi constituída por formas “civilizadas” para se comunicar, conduzindo à manifestação dinâmica da universalidade. O escrito e, em seguida, o impresso carregam perspectivas de dimensão imensurável da herança social. O acesso à universalidade é estabelecido, concomitantemente, no tempo e no espaço. O universal totalizante significa um aumento dos signos, a implantação dos sentidos e, ainda, a conquista de localidades e dominação humana. O primeiro universal é autoritário, sem mudança e contrapõe-se à pluralidade de culturas, acondicionando, dessa forma, um horizonte tendencioso que toda

cultura é idêntica em todo lugar e continuamente, nos excluindo aparentemente (o cosmo edificado pela ciência) ou unindo ao pré-estabelecido conceito abstrato (os direitos humanos). Essa concepção compactua com estranhos espaços virtuais como: “revelação, o fim dos tempos, a razão e o direito... Do Estado às religiões do livro, das religiões às redes da tecno-ciência, a universalidade se afirma e toma corpo, mas quase sempre da totalização” (LÉVY, 1999, p. 249), do prolongamento e conservação do sentido único.

A terceira etapa conserva a universalidade e dissipa a totalidade. Equivale ao período em que a humanidade direciona a formação de uma sociedade única pela economia mundial, pela impregnação das redes de comunicação – mesmo que a sociedade seja adversa e dissemelhante. A humanidade é uma espécie diferenciada que vive em uma sociedade única. Porém, de forma simultânea e contrária, a unidade de sentido se rompe, provavelmente por iniciar a elaboração da dinâmica da conexão e da interação de fato. As sociedades, integradas à rede universal, edificam e dissipam, frequentemente, suas “micrototalidades”, originando entre os presentes redemoinhantes de um “novo dilúvio”.

O novo dilúvio não apaga as marcas do espírito. Carrega-as todas juntas. Fluida, virtual, ao mesmo tempo, reunida e dispersa, essa biblioteca de Babel não pode ser queimada, as inúmeras vozes que ressoam no ciberespaço, continuarão a se fazer ouvir e a gerar respostas. “As águas desse dilúvio não apagarão os signos gravados: são inundações de signos” (LÉVY, 1999, p. 16).

Ademais, Almeida e Cerigatto (2016) afirmam que depois de se passar por períodos históricos em que a linguagem oral e escrita foram preponderantes em nossa comunidade, no presente, o que está em evidência é a terceira “era” da linguagem - a digital. Segundo as autoras, esta linguagem é fundamentada em códigos binários, incluindo o formato da oralidade e da escrita em novas configurações. Conforme Kenski (2007), as narrativas circulares e constantes do oral são rompidas junto com a remissão permanente e linear da escrita e mostram-se como uma inovação notável interminente, segmentada e, simultaneamente, criativa, comunicável e ágil.

Atualmente, as tecnologias digitais advêm com propostas desafiadoras e inovadoras que possibilitam acesso à informação de forma interativa. Lévy (1999) considera que o ambiente virtual constitui práticas, atitudes, pensamentos e comportamentos que se desenvolvem e se ampliam em conjunto com o ciberespaço. O estudioso descreve a interface como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17). Ele ainda acrescenta que particularidades presentes no espaço virtual são benefícios para o desempenho das pessoas, em especial, por possibilitar a interação de informações e a sua



construção de forma coletiva, permitindo a produção de comunidades fundamentadas na inteligência.

O espaço virtual permite interação em redes sociais e em comunidades virtuais para se informar sobre fatos, notícias, acontecimentos em locais próximos e distantes, além de possibilitar troca de conhecimentos e informações para se desenvolver atividades, seja no ambiente físico ou virtual. Dessa forma, essas ações, que podem iniciar no ambiente virtual e estender-se ao ambiente físico, servem para troca de aprendizagens em um grupo ou comunidade para fins de estudos ou mesmo para se beneficiar, como em um grupo de carona, por exemplo. No sentido contrário, partindo do espaço físico e se alongando ao virtual, há situações que se repetem em alguns ambientes escolares e universitários, como atividades e desenvolvimento de projetos que se iniciam presencialmente e se concretizam com postagens de vídeos, textos, músicas, comentários, fóruns etc.

Para Gonçalves (2011, p. 81 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 215), a liberdade centrada na emissão e nos favorecimentos de como usar as tecnologias digitais, oportuniza uma cultura colaborativa, em que todas as pessoas com recursos restritos, possivelmente disseminam “obras de arte, textos, notícias, filmes e músicas para um número amplo de pessoas conectadas à rede mundialmente.” Prado (2007 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 214) afirma que a liberdade do polo de divulgação produz uma reconfiguração de rede fértil de mídia, nas fases de construção, organização e publicação. Existe uma transformação evidente na forma de se comunicar verticalmente (dominadora, parcial) para a comunicação feita horizontalmente (maneira mais interativa entre enunciadores) (ALMEIDA; CERIGATTO, 2016).

Para Lemos (2004 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 216), a interatividade é uma das características fundamentais da cultura digital “pós-massiva”. O que era considerado antes como “receptor”, de fácil manipulação, notados por vários estudiosos como “passivo”, passa a ser visto como sujeito ativo diante da *web*, uma vez que o sujeito constrói e divulga sua própria produção de maneira autônoma e multissemiótica.

Esses benefícios que o ciberespaço disponibiliza possibilitam um avanço tecnológico para a interação, conhecimento e produção, favorecendo a autonomia do sujeito nas divulgações e na circulação dos artefatos produzidos. Assim,

Qualquer um pode informar e ser informado na rede, estes processos serão melhor “dominados” se competências suficientes forem desenvolvidas. Essa capacidade de participar de forma efetiva define o nível de “empoderamento” de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento. Não são somente as habilidades de comunicação e interação que estão em jogo (ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 214).

As maneiras de se comunicar ofertadas pelos computadores em plataformas, hipermídias, resultam em formas inovadoras de conhecer. São comportamentos, conhecimentos e participações compartilhadas em rede neste novo desenvolvimento de transformação que a comunidade vem vivendo (KENSKI, 2003).

Para Vieira (2013), as tecnologias digitais além de iniciarem novas formas de se relacionar socialmente, possibilitam ainda a propagação de mensagens *online* e, para a autora, também há múltiplos conhecimentos que circulam no ciberespaço. Além disso, as tecnologias digitais proporcionam, também, a dinâmica de diversas linguagens (verbais, visuais e sonoras) que circulam no ambiente digital. Aparece uma “uma nova realidade linguístico-textual - o hipertexto - que coloca desafios e possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e como prática social” (VIEIRA, 2013, p. 3). Conforme Kenski (2007), o hipertexto abriga “sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinados assuntos” (KENSKI, 2007, p. 32).

Vieira (2012) ressalta que o computador e a *internet* são matrizes essenciais que se transformam significativamente para comunicação e interação em sociedade, assim, também proporcionam multiplicidades de textos que se manifestam em dinâmicas verbais e visuais que compõem o sentido para leitura.

O computador e a internet fazem parte das tecnologias da informação e da comunicação e trouxeram em seu bojo mudanças substanciais, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura. A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multisssemiose possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos. Nesses gêneros, a relação entre palavra e imagem e outros recursos, como sons, *links*, artes gráficas, desenhos, fotos, permitem modos de ler diferenciados e trazem diversos elementos portadores de sentido. Assim, entende-se que a multisssemiose marca a sociedade contemporânea: sistemas de reconhecimento automático de voz, letreiros luminosos, *outdoors*, panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás, *emoticons* e outros elementos imagéticos e sonoros fazem parte das nossas vidas diárias, de uma forma ou de outra. (VIEIRA, 2012, p. 1-2).

Diante dessas transformações, é preciso repensar o ensino e a formação de professores, de modo que as tecnologias favoreçam o ensino-aprendizagem. A próxima seção abordará sobre o contexto digital.

### 2.1.2 Contexto digital

As novas tecnologias digitais propiciam locais virtuais totalmente diferenciados em comparação aos espaços físicos de aprendizagem. Segundo Kenski (2003), as particularidades desses ambientes para conversas afirmam o diálogo (síncrono e assíncrono) constante entre aqueles que usam, sendo caracterizado pela interatividade.

Além disso, a linguagem digital possui maneiras atrativas de informação e formação e conduz a pessoa a movimentos interativos de aprendizagem. Por meio de hipertextos, os dados ampliam-se e conectam-se após acessos. Conforme Radfahrer (1998, p. 115 citado por KENSKI, 2003, p. 7), a hipertextualidade acontece como continuação de textos dinamizados e conectados até mesmo com outros meios de comunicação, como som, fotos, vídeos, entre outros, contribuindo para divulgação de atos participativos de seus usuários, com o objetivo de conhecimento. Para Kenski (2003), a conectividade afirma a agilidade em acessar dados e comunicação entre pessoas, em um ou outro espaço e hora, certificando o desempenho de propostas em coletivo e a organização das tarefas. Esses três tipos: interatividade, hipertextualidade e conectividade asseguram a peculiaridade mostrada pelos espaços virtuais de estudo singulares ou em grupo.

Esse espaço de aprendizagem predispõe comunicação contínua entre estudantes de uma disciplina virtual com diversificados ambientes de conhecimento. Mediante maneiras síncronas ou assíncronas de interação, os educandos navegam no espaço de aprendizagem, fazendo escolhas de assuntos e de recursos desejados para obterem informações. Dessa forma, distanciam-se de padrões numerosos de orientação e afirmam conhecimentos particularizados. A versatilidade em acessar o contexto virtual proporciona a matização e a personalização de meios dinâmicos entre os conhecimentos convencionais e não convencionais (KENSKI, 2003, p. 8).

Os espaços virtuais são locais, que, ora funcionam para estudo ora para lazer, onde os usuários compartilham informações, conhecimentos e experiências, através de mensagens e hipermídias. Cada navegante tem autonomia para fazer suas seleções e traçar seus caminhos e metas de acordo com sua individualidade e interesses. Para Kerckhove (1997, p. 104 citado por KENSKI, 2003, p. 7), esses locais virtuais de conhecimento expressam-se como ambientes em que acontece a “mega convergência do hipertexto, multimídia, realidade virtual, redes neurais, agentes digitais e vida artificial...” (KERCKHOVE, 1997, p. 104 citado por KENSKI, 2003, p. 8). Kenski (2003) afirma que esse ambiente libera um critério compartilhado de configuração de momento e de ambiente, possibilitando a origem da *webness*. Para a autora, literalmente

exemplificando, *webness* é considerado protótipo projetado típico de uma sociedade digital em que acontece o desenvolvimento de aprendizagem, facilitando a interação entre os participantes na atividade de estudo. O diálogo, a troca e o compartilhamento de pesquisas são paridades a serem consideradas e o contexto digital deve experienciar, transparecer um espaço semelhante ao físico:

As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de telepresença. Ou seja, mesmo que os usuários estejam em espaços distanciados e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo (KENSKI, 2003, p. 8).

A fim de que as ações citadas pela autora se concretizem, é conveniente que existam estratégias didáticas que envolvam os participantes em um processo de aprendizagem interativa, em que as propostas de trabalho estejam em concordância com o componente curricular e, ao mesmo tempo, comecem a ser desenvolvidas a partir de experiências dos alunos e com a proposição de atividades e produções de trabalhos que envolvam práticas sociais. Os estudantes realizam tarefas, fazendo questionamentos, trocando ideias com os colegas e com professores e escolhendo caminhos para respostas aos desafios de trabalhos propostos. Kenski (2003) adiciona que a metodologia de ensino deve restringir-se em fazer perguntas, deixando os alunos trilharem caminhos diversos e individualizados, alcançando soluções e respostas livres.

Nessas circunstâncias, conforme a estudiosa, isso significa integrar as tecnologias digitais na educação como construção de aprendizagens “com” e “sobre” a utilização dessas TDIC e não apenas como “meio” ou “suporte” incentivadores de conhecimentos ou estimuladores da curiosidade dos discentes.

Para adequar essa prática no uso das TDIC nas escolas, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) elaborou e viabilizou de maneira aberta e gratuita o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018) que indica estruturas, definições e capacidades alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e direcionadas especificamente para o acréscimo de habilidades de procura e de prática das tecnologias nas escolas, além de propor uma análise sobre as práticas das TDIC.

Fundamentar-se nessas estruturas e nas competências apresentadas neste Currículo de Referência tem a possibilidade de orientar os dirigentes e docentes para executar a prática das tecnologias na circunstância escolar, não se detendo apenas ao conhecimento, ao incentivo e ao envolvimento dos estudantes, mas, além disso, como conteúdo de aprendizagem formando os estudantes para a prática das TDIC nos campos pessoal e profissional.

Ultimamente, tem-se discutido sobre a relevância do uso das tecnologias como forma reflexiva e crítica e pelo uso sensato. Por isso, compete também aos docentes exercitarem definições ligadas à segurança na rede, *cyberbullying*, checagem de fatos e informações (com destaque nas *fake news*) e o uso da tecnologia como instrumento de produção e compartilhamento de aprendizagens. Nesse contexto, o docente não necessita ser o conhecedor técnico do uso das ferramentas acessíveis, mas sim o intermediador que vai ajudar os discentes no pensamento a respeito de práticas superiores das TDIC.

Kenski (2003) acrescenta que uma nova pedagogia adequada aos contínuos desafios possibilita que estes sejam ultrapassados, com base na atividade em grupo e na reciprocidade de estudos e ideias. Em uma metodologia coparticipativa de estudo, os discentes necessitam ser instigados a empenhar-se em grupo para conseguir uma meta em comum.

Conforme Galembeck (2003 citado por KENSKI, 2003, p. 9), o processo de aprender coparticipativo permite que a aprendizagem gerada por meio de inter-relacionamentos não se resume apenas à difusão de conhecimento do docente para o discente. O autor aconselha, ainda, que a função do docente seja a de originar uma situação em que os discentes tenham a inventividade de construir seu próprio objeto de forma protagonista.

Kenski (2003) afirma que o processo coparticipativo de formação prediz a reciprocidade e trata-se, prioritariamente, de aperfeiçoar a capacidade dos discentes em atividades em grupo. Fundamentado em tipos de interações acentuadas e de livres manifestações, a prática coparticipativa conduz à adesão de ideias opostas. Nos espaços de conhecimentos virtuais ou presenciais, as pessoas auxiliam com seus pensamentos e pontos de vista para produção de aprendizagem e o desempenho particularizado e em grupo do conhecimento.

Existe uma correlação entre os participantes: docentes e discentes, sendo que os discentes se responsabilizam pela aquisição de seus conhecimentos específicos e também em ajudar o conhecimento de outros integrantes de sua classe, estendendo o auxílio para o conhecimento de demais classes de alunos (KENSKI, 2003).

Galembeck (2003 citado por KENSKI, 2003, p. 9) adverte que no grupo de participantes não deve haver um representante principal, mas que todos os elementos do grupo possam interagir expondo suas ideias e pontos de vista por meio de habilidades e fundamentos de aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Kenski (2003) confirma que essas estratégias conduzem os envolvidos para novas aprendizagens, costumes e ações que são solicitadas pela nova etapa de desempenho da coletividade. Estas propostas de trabalho almejam o desempenho de habilidades individuais e sociais apreciadas no grupo, tais como: cooperação em grupo; desafios

enfrentados em equipe; experiências, modos diferentes de organização; atitudes e posturas desempenhadas individualmente e em grupo para obterem solução de algum problema. A estudiosa acrescenta que as novas tecnologias digitais de comunicação e informação direcionam os sujeitos para conhecimentos inovadores e para que tenham a possibilidade de experimentar ideias, atitudes e atuações inventivas e novas.

Assim sendo, a evolução tecnológica vem acontecendo a todo tempo e está ligada a descobertas que contribuem para o fazer humano e aos aspectos sócio-históricos culturais. A linguagem tecnológica coexiste com outras linguagens, a começar pela cultura oral, depois a escrita e, nos dias atuais, a digital. As tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitam, de forma peculiar, a integração dessas culturas reconfigurando em linguagens sonora, verbal e visual. No contexto virtual, as linguagens integram-se e multiplicam-se, transformando-se em outras hiper mídias de conhecimento. Esse espaço sendo direcionado para ensino-aprendizagem oferece meios pedagógicos que contribuem para uma formação autônoma, onde o estudante navega e faz escolhas de trilhas de aprendizagem (KENSKI, 2003; VIEIRA; 2013; ALMEIDA; CERIGATTO, 2016; LÉVY,1999), ademais, podendo realizar modificações e criar outros produtos de estudo de acordo com seu grau de conhecimento.

A cultura digital possibilita, também, um processo de aprendizagem voltado para a interação: troca de experiências, posicionamentos de pensamentos entre aluno/aluno, professor/aluno, uma dinâmica de aprendizagem mediada pelo professor. Portanto, um espaço tecnológico digital oferece oportunidades de aprendizagem agregadas às linguagens verbal, sonora e visual possibilitando práticas pedagógicas desenvolvidas para além do ambiente escolar, materializando-se nas telas. As ações do acesso à rede contribuem para formação do estudante ou professor, podendo, ele próprio, elaborar seu trajeto de escolhas e produzir seu material de conhecimento em diálogo com os participantes.

### **2.1.3 Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais**

Ao longo da história, a evolução tecnológica vem impactando os modos de interação, de produção e de circulação de conhecimentos. Na atualidade, as tecnologias digitais possibilitam agregar diferentes recursos em um ambiente virtual. A linguagem oral se universaliza diante de postagens de áudios, *podcasts*, vídeos, músicas, entrevistas, entre outros recursos. A linguagem escrita é divulgada perante postagens de textos estáticos/em movimento, escrita de comentários em diversas redes sociais virtuais etc. As múltiplas linguagens do *ciberespaço* são constituídas pelo oral, escrito, visual e sonoro. Segundo Santaella (2004 citado

por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 208), “a hipermídia significa uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis”. Então, o ambiente virtual possibilita a participação, a atuação do usuário de forma protagonista desde a criação do artefato, a sua configuração e a sua publicação. Além disso, esse espaço permite a troca, o compartilhamento de informações e conhecimentos, desencadeando, assim, uma possível aprendizagem coletiva.

Dessa forma, os recursos tecnológicos eletrônicos vêm modificando comportamentos, valores e possibilitando a realização de atividades diárias como: transações bancárias, comercialização de produtos em rede, compras de artefatos, consultas médicas, compartilhamento de conhecimentos entre uma pessoa ou grupo, leitura de notícias e interação com pessoas de forma síncrona ou assíncrona. Este contexto dinâmico em rede revela o valor potencial de recursos digitais utilizados por pessoas para realização de tarefas sociais de forma virtual.

Segundo Kenski (2003), as tecnologias são criadas em tempos diferentes, a serviço da comunidade social e modificam totalmente as maneiras de se estruturar socialmente; em consequência, a comunicação, a cultura e a aprendizagem se transformam. Além disso, princípios e comportamentos se atualizam por causa de uso ativo de tecnologias, provocando a necessidade da aprendizagem e adaptações ao atual momento vivenciado pela coletividade. As informações, por exemplo, estão frequentemente mais próximas das pessoas e, sendo possível o acesso às referências, os sujeitos têm acesso às informações originais em dinâmicas interativas com frequência (KENSKI, 2007).

Almeida e Cerigatto (2016) afirmam que qualquer pessoa pode se informar e ser informado diante da *internet*, contudo, há necessidade de se desenvolver habilidades suficientes para melhor domínio do conhecimento. Vieira (2013, p. 2) adiciona que “há uma multiplicidade de artefatos (computadores, *ipods*, *ipads* etc.) que possibilitam que essas informações estejam disponíveis a um *click*”. Com pensamento semelhante das autoras supracitadas, a estudiosa acrescenta que existe uma série de novidades tecnológicas que desvendam um contexto em que provocações, oportunidades e ausências surpreendam não apenas o desenvolvimento pedagógico na escola, mas também, a comunidade de forma geral.

Se por um lado, há uma multiplicidade de artefatos (computadores, *ipods*, *ipads* etc.) que possibilitam que essas informações estejam disponíveis a um *click*, por outro, essa gama de “inovações” tecnológicas descortinam um cenário em que desafios, possibilidades e perdas caminham juntos e impactam não só o processo de ensino-aprendizagem escolar, mas a sociedade de modo geral. Assim, entendemos ser uma visão ingênua acreditar que as tecnologias atuais trazem apenas benesses ou propalar que as mudanças advindas dessas

tecnologias são as mais significativas, uma vez que toda mudança tecnológica se insere em um contexto sócio-histórico cultural e provoca alterações no contexto em que esse artefato faz parte. (VIEIRA, 2013, p. 2).

Assim, é pertinente um olhar crítico e consciente diante de tecnologias atuais, considerando-as como ferramentas de construção da aprendizagem, de forma que, para seu manuseio, é conveniente um processo de aprendizagem em que o sujeito desenvolva a competência para interagir e se comunicar em rede, de maneira independente, estabelecendo o patamar de “empoderamento” próprio do indivíduo para o processo do conhecimento.

Quando Kenski (2003) afirma que as tecnologias alteram a forma de se estruturar socialmente, acende uma provocação no ambiente escolar: como a escola está adaptando essa realidade digital às suas estratégias de ensino, tendo em vista que os estudantes estão integrados à sociedade da informação: leem, acessam dados, fazem pesquisas, tiram fotos, produzem vídeos, tem acesso a uma diversidade de recursos digitais e interagem no espaço virtual?

Silva, De Faria e Almeida (2018) são cautelosos quando se referem ao conhecimento dos alunos sobre as tecnologias digitais. Explicam que os estudantes chegam às escolas com informação moderada dos dispositivos eletrônicos, apresentando enorme proximidade com tais tecnologias. Contudo, há caminhos desafiadores para programar as TDIC no fazer pedagógico, mesmo que os alunos façam uso frequente dessas ferramentas eletrônicas.

O reconhecimento de que as TDIC exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais. [...]. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas modalidades e meios de expressão (ALMEIDA; VALENTE, 2007, p. 23).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular<sup>6</sup> (BNCC), a ampliação de competências e habilidades ligadas às práticas de criticidade e responsabilidade das tecnologias digitais estão presentes tanto de modo “transversal” – existentes em todas as áreas do conhecimento e enfatizadas em inúmeras competências e habilidades com conteúdos de conhecimento diversos – como de modo “direcionado” com o objetivo de ampliar competências ligadas à prática de uso dos recursos e linguagens digitais - isto é, para a ampliação de

---

<sup>6</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).



competências de entendimento, prática e produção de tecnologias digitais de informação e comunicação em inúmeros usos sociais, conforme salienta a competência geral:

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, p. 9).

Conforme Almeida e Cerigatto (2016, p. 213), o leitor da nova geração já criou habilidade de leitura e escrita de forma interativa com os conteúdos e possui a autonomia de colaborar na produção, tornando-se “consumidor e ao mesmo tempo produtor de narrativas, imagens, vídeos etc. no cenário da *web 2.0* e do hipertexto”. Kenski (2003) confirma que as tecnologias digitais de comunicação e informação proporcionam diferentes meios inovadores de aprender, assim como desenvolvimento acentuado de interação, de inserção do educando a um espaço da realidade virtual. Os traços das inovações tecnológicas digitais possibilitam o uso das habilidades humanas em procedimentos distintos de aprendizagem. O diálogo proposto por *softwares* especiais e pela *internet*, possibilita “a articulação das redes pessoais de conhecimentos com objetos técnicos, instituições, pessoas e múltiplas realidades” (KENSKI, 2003, p. 5).

A aprendizagem deixa de ser um processo solitário de construir conhecimentos; ela acontece de forma coletiva e integrada, dialogando assuntos com pessoas em regiões distintas, de idade, sexo, condições físicas, áreas e grau de formações diferentes. Para a estudiosa, grande quantidade de produtos inovadores é criada através do manuseio de formas diferenciadas das tecnologias de última geração. Por isso, é preciso que educadores compreendam as peculiaridades no uso dessas ferramentas e as maneiras mais aconselháveis de utilizá-las em projetos educacionais. Kenski (2003) afirma que:

(...) a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso do suporte (ligar a televisão ou o vídeo ou saber usar o computador e navegar na *internet*) já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais (KENSKI, 2003, p. 5).

Frequentemente, o uso inadequado das ferramentas tecnológicas prejudica o desempenho pedagógico e a confiança em usar as tecnologias para fins educativos. O mau uso desses recursos tecnológicos afeta o ensino e origina uma sensação contrária em relação ao uso em outras tarefas educacionais, criando um desafio complicado de ser vencido. A sociedade

atual exige que o uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem de maneira adequada requer bom desempenho dos educadores.

As tecnologias possuem suas particularidades, então, é necessário juntar as propostas pedagógicas às ferramentas tecnológicas para se adequarem aos objetivos norteadores do planejamento da escola. A autora supracitada menciona a utilização de televisão, cinema ou vídeos como exemplos de recursos (utilizados segundo suas particularidades e da própria área educacional) como um exemplo de atividade utilizando tecnologias para ajudar na veiculação de informação, no sentido único, para um público grande ou uma quantidade menor de alunos que estão reunidos presencialmente em um mesmo espaço físico.

Entretanto, quando a estratégia de ensino envolve um mínimo de interação (com a informação ou com outras pessoas) e exige a particularização de meios, “os recursos decorrentes do uso do computador (e seus periféricos e *softwares* específicos) e da *internet* dão novas características para o desenvolvimento de aprendizagens” (KENSKI, 2003, p.5). Isso significa que as práticas para o uso dessas tecnologias exige um vasto saber de suas particularidades tecnológicas e comunicacionais e que devem estar ligadas ao saber profundo das metodologias de ensino e dos procedimentos de aprendizagem (KENSKI, 2003).

Para Kensky (2003), as tecnologias digitais de informação e comunicação dão origem a momentos e ambientes educacionais inovadores. As maneiras modernas de educar em um ou outro lugar, em um ou outro tempo são ampliadas, começando pela necessidade de modificações pedagógicas para todos. Em momento de atualizações ágeis, o saber científico-tecnológico desenvolve uma função crescente e centralizadora como razão de atuação econômica e social e requer que o grupo todo participe do dinamismo de conhecer (TORTAJADA; PELÁEZ, 1997, p. 207 citado por KENSKI, 2003, p. 6).

Esses estudos, contudo, extrapolam aptidões e atributos conseguidos por meio de repetições e lembranças do que foi comunicado e aprendido de acordo com que era imposto nas comunidades predominantemente orais. E, ainda, extrapolam o processo de compreender, de praticar e de observar conforme desenvolvimento de ensino das comunidades da escrita. A formação em diálogo com as tecnologias digitais de informação e comunicação descreve-se pela implicação entre o oral e o escrito, resultando em um desempenho básico de novas tendências de argumentar – como um disfarce e partição de dados – ademais, estimulando modos recentes de perceber e sentir (KENSKI, 2003, p. 7).

Conforme Santaella (2004, p. 392 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 208), “toda nova linguagem traz consigo novos modos de pensar, agir, sentir. Brotando da convergência fenomenológica de todas as linguagens (...)”. A linguagem digital abriga uma

combinação de linguagens: visual, verbal e sonora, em que, por meio de um dispositivo eletrônico, acessam-se imagens, cores, imagens em movimento, o escrito, a diversidade de sons (músicas, áudios, conversa interativa, entre outras possibilidades).

Atualmente, os indivíduos encontram-se em contínua formação e renovação, de forma que “as pessoas nunca se encontram plenamente ‘formadas’” (KENSKI, 2003, p. 7). O desempenho dialógico com dados recentes no dia a dia situam-nas em circunstância de constantes conhecimentos.

Kenski (2003) acrescenta que essa interação incessante redireciona as aprendizagens frequentes para formação individual e social. “Esse movimento constante leva-nos à redefinição do processo de aquisição de conhecimentos, caracterizados como saberes personalizados, flexíveis e articulados em permanente construção individual e social” (KENSKI, 2003, p. 7).

Esses conhecimentos individualizados podem ser modificados em conversas com novas aprendizagens em ambiente virtual, contrariando a elaboração de descobertas pré-estabelecidas, tradicionais. Dessa forma, são representados como compreensões livres e mutantes que possibilitam a formação do indivíduo.

Em análise sobre a relação da formação docente e do potencial educativo das TDIC, Silva, De Faria e Almeida (2018) perceberam, em trabalhos científicos, a necessidade de se apresentar aos docentes o processo para adquirir atualizações práticas e/ou capacidades para mediar para e na comunidade voltada para mídias eletrônicas. Além disso, é preciso que o professor seja formado, vislumbrando o cenário de convivência social dos alunos relacionado às ferramentas digitais em uso, das quais têm possibilidades de se apresentarem, propiciando autênticos resultados, “efeitos nas crenças, percepções e práticas dos professores em contexto profissionais potencializando a utilização das tecnologias em contexto escolar” (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018, p. 1).

Dessa forma, os estudiosos acrescentam que são necessárias políticas públicas que promovam e certifiquem procedimentos que ajudem o professor e seu preparo para a prática das TDIC, de acesso gratuito, adaptada ao ambiente de ensino-aprendizagem, inventiva, apropriada e, especialmente eficaz à qualificação pedagógica, tendo em vista a preparação de “cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar-se e transformar a própria realidade que atuam” (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018, p. 11). Observadas diversas considerações dos desafios para formação docente, fazem-se necessárias, agora, observações quanto às atitudes as quais mostrem respostas eficientes e auxiliem os educadores (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018).

Por isso, mesmo sabendo que os recursos tecnológicos digitais fazem parte do repertório de uso diário de docentes e discentes, é pertinente que sejam desenvolvidas estratégias de aprendizagem para formação docente que estendam aos vários usos sociais das ferramentas digitais de forma reflexiva, crítica, significativa, ética e autônoma. Para que docentes e, em consequência, os discentes utilizem o meio virtual, leiam, comuniquem-se, produzam textos e interajam nas diversas modalidades que a hipermídia possibilite. Os alunos imersos na era digital acessam dispositivos eletrônicos com facilidade, contudo, podem manipular informações sem criticidade e discernimento. Então, é importante que o processo de aprendizagem de uso consciente (reflexiva, crítica, significativa, ética e autônoma) faça parte da formação do professor para aquisição de habilidades que aprofundem essas competências (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018).

Portanto, usar as TDIC integradas ao ambiente escolar é uma tarefa desafiadora, conforme afirmam Silva; De Faria; Almeida (2018). Depende não apenas de professores e gestores, mas também de políticas públicas com olhar de determinação para o investimento na educação, percorrendo a estrutura física, equipamentos, *internet* de qualidade e formação contínua do professor. Um aspecto fundamental a ser considerado em relação ao uso de tecnologias digitais diz respeito às potencialidades que os recursos oferecem para o processo de ensino-aprendizagem (SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018).

#### **2.1.4 Tecnologia digital para o ensino da leitura e da escrita**

Diversas pesquisas têm apontado as contribuições das tecnologias digitais para o ensino da leitura e da escrita, e esta pesquisa segue este alinhamento. Ao eleger o aplicativo *Wattpad* como foco de análise, busca contribuir para as reflexões sobre o uso de tecnologias no campo educacional.

Conforme Coelho; Costa; Santos (2019), o *Wattpad*, inicialmente, não foi feito para ser trabalhado em ambientes escolares. Por mais que seja uma empresa inventiva que vem crescendo e expandindo seus segmentos de mercado, a sua pretensão não se relacionava como prioridade à orientação pedagógica. Contudo, os pesquisadores transformaram as funcionalidades tecnológicas da empresa editorial em práticas de leitura e escrita para o ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Os estudiosos realizaram uma pesquisa de estudo de caso numa escola tradicional de São Paulo, da rede pública, de nível médio, com 22 alunos (entre 15 e 17 anos) e professores.

Para esse propósito, estabeleceram dois objetivos específicos para serem cumpridos, a saber: o primeiro era conhecer e caracterizar as funcionalidades do aplicativo; o segundo era executar prováveis dinâmicas como ferramenta de proposta pedagógica no ensino médio brasileiro.

Para implementarem a proposta, estabeleceram uma sequência didática neste estudo de caso, acompanharam e identificaram a possibilidade de agregar as redes sociais digitais no contexto de atividades em grupo. Além disso, tornou-se evidente a possibilidade de ponderar especificações de análise de habilidades gráficas, gramaticais e discursivas, mesmo tendo particularidades próprias, uma vez que elas interceptam-se, em especial, no desenvolvimento da produção escrita. Os pesquisadores verificaram que o manuseio do *Wattpad* em práticas em grupo permitiu desenvolver habilidade discursiva satisfatória e aumentou o índice de aproveitamento das demais habilidades também. Para os pensadores, a escola, além de acolher as tecnologias digitais, precisa realizar um planejamento sem destituir as características e potencialidades dos artefatos digitais.

Em resumo, eles concluíram que não adianta somente usar um aplicativo de *smartphone* para apresentar um conteúdo didático. É preciso também planejar o uso, determinando dinâmicas e especificidades de avaliação em todo percurso do desenvolvimento e após o processo.

Com visão semelhante, Costa, Coelho e Tavares (2020) também apresentam reflexões e problematizações sobre o uso do *Wattpad* para desenvolver potencialidades nos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem na escola. Conforme os pensadores, as potencialidades educacionais são dinâmicas da equipe escolar (docentes, discentes, gestores e outros profissionais afins) incorporadas às ferramentas (didáticas, sistematizadas, administrativas etc) e artefatos (materiais, funcionais, tecnológicos, entre outros) para melhoria do desenvolvimento de experiências pedagógicas.

Segundo os autores, *Wattpad* é uma plataforma inovadora que possibilita a prática de leitura e escrita de modo inventivo, permitindo um ou outro cibernauta publicar e divulgar suas histórias com outros participantes da rede, não sendo necessário o pagamento da impressão digital da obra, sem custo pela leitura ou mensalidade para a rede social virtual. Em análise do objeto de pesquisa, em um contexto sem finalidade pedagógica no aplicativo *Wattpad*, os pesquisadores verificaram um texto elaborado por uma jovem escritora (principiante). Perceberam as potencialidades presentes nessa ferramenta, gerando uma diversidade de possibilidades pedagógicas que permite escrever textos com temas variados.

O processo de escrita não se restringe apenas a uma produção elaborada, a uma “única consciência criadora”, mas, de outra maneira, suscita a dinâmica do diálogo, da troca de experiências leitoras. Ademais, o tempo e o espaço transformam-se em uma ação conjunta, única, combinando ações de comunicação entre pessoas. A interação poderá acontecer em espaços diferentes, de forma síncrona ou assíncrona.

Para os autores, as funções do *Wattpad*, em sua totalidade, são exercitadas a favor da ascensão da prática pedagógica. Eles também analisaram outra contribuição do aplicativo: a potencialidade de produção e publicação do texto simultaneamente. Essa ação permite a interposição do leitor mediante opiniões e recomendações. Sendo que as sugestões poderão ser aceitas ou não pelo escritor de acordo com a composição do objeto criador.

Os pensadores ressaltam a possibilidade de acrescentar, na educação básica, o uso do *Wattpad* como forma de prática de ensino, em primeiro momento inserido no componente curricular de Língua Portuguesa (embora apontem que poderia ser adequado também para outros componentes, como História, Geografia, Artes etc). Para esse propósito, estudiosos estimulam reflexões para educadores e pesquisadores sobre discussões, questionamentos, propostas de alternativas que precisam fazer parte do contexto do dia a dia escolar. A prática da convivência com os alunos durante as aulas tornaria-se um espaço de pesquisa, acertos e redirecionamentos de estratégias. Os pensadores propõem, então, o início da integração das tecnologias digitais no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Com o pensamento de se utilizar uma ferramenta digital para o ensino-aprendizagem relacionada às práticas sociais vivenciadas por estudantes, Fischer, Grimes e Vicentini (2020) escolheram o gênero *fanfictions*. Conforme as estudiosas, as *fanfictions* podem ser conceituadas como ficções escritas por fãs originadas de uma obra já existente e são divulgadas, em rede, principalmente, entre jovens estudantes. O estudo tinha o intuito de entender analogias existentes entre dinâmicas de letramento na escola e a escrita gamificada de *fanfictions* com o auxílio das tecnologias digitais.

Conforme Fischer, Grimes e Vicentini (2020), o objetivo no estudo de um gênero não se restringe à forma como prioridade, mas nas maneiras de como desenvolver conhecimentos do gênero, favorecendo aprendizagens de maneiras específicas. As propostas mediadas pelas pesquisadoras foram práticas de leitura e escrita com *fanfictions* realizadas no cenário de um clube de inglês, com cinco pessoas.

Neste trabalho, os alunos tiveram possibilidade de expressarem diferenciados letramentos por meio de *fanfictions*, o que é comprovado pelas predileções quanto ao emprego das tecnologias digitais nas atividades propostas para o uso das *fanfictions*. O gênero apresenta

possibilidades diferenciadas de emprego, considerando a produção da leitura e da escrita. A investigação em obras originais é um exemplo de possibilidade que estimula a leitura em aplicativos ou em outras ferramentas digitais, fundamentando-se para a escrita de uma nova versão. As pesquisadoras afirmam que essa prática permite o diálogo entre letramentos, viabilizando “a construção de sentidos, as identidades socialmente situadas, as relações de poder e de autoridade intrínsecas às práticas de letramentos de sujeitos” (FISCHER; GRIMES; VICENTINI, 2019, p. 1189).

As pensadoras acreditam que as atividades com as *fanfictions* concederam às pessoas o sentimento de autonomia enquanto introduzidas em um cenário de formação, resultante da utilização de suas experiências adquiridas a respeito do gênero e a respeito de práticas sociais que circulam na sua rotina. Além disso, a escrita gamificada possibilitou a formação das pessoas perante o compartilhamento de ideias diante dos membros do grupo e por meio de pesquisas feitas em rede. Essa prática de atividade gamificada com *fanfictions* permitiu aos alunos protagonismo e segurança a fim de projetarem, eles mesmos, o caminho de seus estudos, não precisando da frequência de ensino dos professores.

Como resultado dessa pesquisa, as estudiosas destacam a pertinência da escola em considerar os diferentes letramentos que compõem percursos de alunos com particularidades próprias bem diferentes. A começar pela diversidade de letramentos onde a escola possa incluir discentes e docentes em dinâmicas que de fato permitam a formação de experienciar vivências significativas.

Segundo Fischer, Grimes e Vicentini (2020), é preciso também que o docente perceba e esteja em frequente contato recíproco com pessoas que conhecem inovações tecnológicas e com estratégias organizadas, para que ele consiga não somente apresentar o argumento de sua insuficiência, afirmando que os discentes são mais habilidosos em utilizar ferramentas digitais. Além disso, a pesquisa indicou que a colaboração e a troca de experiências são percursos para produções mais cooperativas e favorecem o processo de aprendizagem da escrita em um pensamento mais interativo (dialógico), começando pelo pensamento sociocultural dos letramentos.

As análises realizadas de dinâmicas de letramentos com *fanfictions* indicam que uma maneira construtiva de se trabalhar é favorecer que os estudantes leiam e escrevam textos relacionados a esse gênero, seja por percursos que descrevam a Sala de Aula Invertida (SAI)<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup> Na Sala de Aula Invertida, “o estudante inicia a aprendizagem fora do ambiente escolar e termina na sala de aula, onde, trabalhando em grupo, elabora uma determinada tarefa e apresenta os resultados ao

seja por diferentes planejamentos que incluam dinâmicas de letramentos significativas. Diante de estratégias que estendam às situações reais e caminhos que direcionem à experiências de leitor dos docentes, com olhares investidos em proporcionar estímulo e comprometimento em dinâmicas de letramentos.

Almeida e Silva (2020) realizaram um estudo sobre as *fanfics* e suas influências nas práticas de letramentos literários digitais de alunos do ensino médio. Os autores fizeram uma pesquisa de campo em duas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco, aplicando questionários com esses alunos e obtiveram como resultado da pesquisa que 62,3% não conhecem *fanfics* e 83% não tem hábito de ler *fanfics* em rede. Apesar de não conhecerem o gênero, cerca de 39,6% dos estudantes informam que desejam que os docentes de literatura desenvolvam a prática com *fanfics* no ambiente escolar.

Para os pesquisadores, no contexto da evolução tecnológica que todos estão vivenciando, a equipe escolar deve fomentar experiências para estimular letramentos literários utilizando artefatos digitais, para desenvolver dinâmicas de leitura e escrita orientadas à literatura. Conforme os estudiosos supracitados, as *fanfics* tornam-se instrumentos pedagógicos essenciais para motivar essas dinâmicas de aprendizagem no ensino médio visto que os estudantes estão curiosos nas analogias entre literatura e outras multimesmose presentes no mundo digital. As *fanfics* são maneiras diferenciadas de contação de histórias por meio de conexão da realidade e ficção. Mediante as *fanfics*, o público juvenil e adulto global desenvolve afinidades para si e para protagonistas mundialmente conhecidos, apresentando a cultura do local onde estão inseridos, caracterizando, assim, práticas discursivas populares.

Nesse pensamento, os estudiosos propõem que, diante dessa ferramenta tecnológica, professores proporcionem aos estudantes formas diferenciadas de aprender, principalmente, considerando os eventos de letramentos novos que incluem a tríade: leitura, escrita e tecnologia. Assim, consideram discursos diversos e fazem uso de instrumentos digitais no ambiente eletrônico, propiciando o desenvolvimento da coautoria na produção textual, possivelmente, criando um gênero em circulação na *internet*. Dessa forma, contribuem com o objetivo de construir integralmente cidadãos com habilidades de ler e de escrever textos que apreciem os mais diferentes gêneros que circulam no mundo digital.

Conforme De Almeida, Silva (2020), as práticas tornam-se mais significativas quando se desenvolvem analogias entre o que se ensina na escola e o que está circulando no meio social

---

grande grupo” (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016, apud FISCHER; GRIMES; VICENTINI, 2020, p. 1186).



de convivência dos estudantes as práticas. Ainda nesse contexto de aprendizagem, essa pedagogia propicia práticas de valorização cultural de obras produzidas no local, em oposição às obras prestigiadas.

Enfim, em todos os estudos listados acima, o uso das tecnologias digitais é considerado como um potencial recurso pedagógico para desenvolver práticas de leitura e escrita na educação básica. Além disso, há ferramentas digitais que proporcionam uma aprendizagem compartilhada de experiências vivenciadas, possibilitando um ambiente de estudo em tempo e espaço indefinidos. Contudo, para serem inseridas no ambiente escolar, é pertinente que a escola, enquanto sistema constituído por infraestrutura, equipe pedagógica, corpo administrativo e discentes, tenha possibilidades de oferecer um ambiente próprio para desenvolver práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais.

### **2.1.5 Indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais**

Conforme Reis; Gomes (2014), Reis (2017), Bulla; Vanz (2022), o uso de ferramentas digitais, gêneros digitais, jogos digitais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem quando usados de forma sistematizada, ou seja, verificando suas potencialidades e restrições quanto ao uso pedagógico. Para Reis (2017), o uso de jogos digitais no procedimento da dinâmica de aprendizagem escolar deixa de ser uma peculiaridade, estendendo sua aplicação aos estudos de diversas áreas, como: Ciência da Computação, Educação, Artes Visuais e Multidisciplinar.

Reis (2017) apresenta publicações realizadas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros e destaca que há uma diversidade de práticas em relação ao uso desses artefatos em cenários variados, contudo, não há, até então, uma discussão acerca de que maneira os jogos, possivelmente, seriam agregados em situações de aprendizagem no ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais, visando proporcionar a legitimidade na prática do ensino de línguas. Alves (2012), citado por Reis (2017, p.1), explica que, no Brasil, pesquisas a respeito de utilização de jogos no desenvolvimento de práticas de ensino começaram na metade dos anos 2000, ao mesmo tempo em que iniciavam-se, no ensino superior, os processos de projetos de jogos, em especial, nos estados de Rio de Janeiro e de São Paulo. Já na Bahia, as investigações iniciaram em 2012 e buscaram a interdisciplinaridade com os campos de Comunicação, Psicologia e Artes (ALVES, 2012, citado por REIS, 2017, p. 1). Por conseguinte, Reis (2017) procura mostrar as conquistas desse assunto, no campo da Linguística Aplicada e, ainda, busca entender a maneira que desenvolve-se a integração de jogos digitais, principalmente, na

pedagogia de ensinar língua inglesa como idioma secundário/aditivo. Hoje, a partir do conhecimento tecnológico em crescimento e de diversas formas de interagir, a participação e a dinâmica de emprego da língua em situações concretas de uso acontecem de forma significativa (REIS, 2017).

Segundo Bulla; Vanz (2022), artefatos digitais possibilitam o entendimento de linguagens, em rede, diante da organização de indicadores para verificação, oferecem meios alternativos e o uso prático durante o processo de ensino-aprendizagem em linguagens, além de fortalecerem os letramentos que os discentes trazem quanto ao uso da língua; propiciando aos professores a realização de atividades no espaço virtual.

De acordo com Alves (2012, citado por REIS, 2017, p. 1-2 ), para serem consideradas como atividades pedagógicas, é pertinente que as ferramentas digitais sejam entendidas como não-lineares. De forma que sejam desenvolvidas dinâmicas interativas por meio de estudos fundamentados na insconstância, abarcando combinações e viabilizando estratégias para diversas particularidades do conhecimento e afetivas.

Bulla; Vaz (2022) propõem, aos docentes, o ensino da língua por meio de ferramentas tecnológicas, fundamentando-se em oito dimensões, a considerar: “interface, acesso, recursos, contexto, gêneros discursivos, interação e interlocução, produção e *feedback*” (BULLA; VANZ, p. 6, 2022). Ademais, as autoras, para explicarem as oito dimensões, apresentam perguntas que orientam o professor a um olhar crítico e organizado, afim de escolher a ferramenta como prática de ensino-aprendizagem. Para isso, indicam, para análise da ferramenta, considerar o contexto de uso (síncrono ou assíncrono) da ferramenta e a elaboração de atividades pedagógicas a serem arquitetadas para as duas possibilidades.

Bulla; Vanz (2022) partindo, então, dessa organização para observação da ferramenta, pretendem colaborar com o processo de formação docente, desenvolvendo laços efetivos entre docentes e ferramentas tecnológicas; estimulando, dessa forma, a criticidade e a informação a respeito de instrumentos tecnológicos para finalidade didática no contexto digital.

Com pensamento semelhante quanto ao uso de artefato digital para fins pedagógicos, Reis (2017) discorre a respeito de práticas de jogos digitais, tanto para estudo investigativo como para dinâmicas pedagógicas com o uso desses recursos, fundamentadas em trabalhos acadêmicos divulgados no campo da linguística aplicada, em especial, mediados por jogos digitais para verificação de que maneira pesquisadores avançam quanto ao uso de jogos, por meio de planejamentos e práticas desenvolvidas no ensino-aprendizagem.

Conforme autora supracitada, em análise dos trabalhos acadêmicos, observou-se que não havia percursos que direcionassem essas organizações, porque nas investigações,

principalmente, em pesquisas mediadas por jogos digitais, os trabalhos eram novos e apontavam para várias perspectivas sobre o emprego de jogos, como exemplos: protagonismo do participante, multissemiótica, troca de conhecimentos, informações etc. Essas abordagens colaboram consideravelmente com as pesquisas do campo, contudo, não direcionam os recursos de entretenimento dos jogos para uma pedagogia de ensino-aprendizagem.

Fundamentada nos pressupostos teóricos e nas práticas, Reis (2017) pondera que o desafio maior no campo da linguística aplicada seja desenvolver jogos educacionais que abarquem a recreação combinada ao ensino de assuntos e habilidades para refletir, participar, analisar e desenvolver um olhar crítico sobre os assuntos apresentados nos jogos, além de instigar aprendizagens colaborativas.

Ademais, Reis (2017) descreveu um planejamento de ações que integram jogos digitais durante o espaço de aprendizagem de língua inglesa, no campo acadêmico, como possibilidades de agregar o debate acerca do emprego desses jogos no ensino de idiomas, tendo como objetivo a vivência dessas ações vinculadas à pedagogia utilizada no espaço escolar. Para isso, a autora fundamentou-se na pedagogia dos multiletramentos e de gêneros para direcionar essa finalidade.

Conforme Reis (2017), o contexto acadêmico vivenciado por ela é de produção de pesquisa e a integração de jogos digitais no ensino de língua estrangeira, no curso de Letras, teve como finalidade proporcionar a dinâmica de multiletramentos no campo universitário, além de facilitar a preparação de docentes na área de Letras com inovadoras habilidades que ultrapassam o conhecimento de ensinar idiomas.

Para esse fim, a autora desenhou orientações que direcionam a configuração do jogo pedagógico digital e propõem ações didáticas, usando idiomas, dinamizadas por jogos digitais para serem experimentadas no espaço escolar. No entanto, essa ação requerer dinâmicas e novas práticas para o conhecimento do uso da ferramenta digital visando ensino-aprendizagem. Logo, Reis (2017) reforça a necessidade de um preparo e de um estudo organizado antecipado sobre o artefato digital, assim como pressupostos teóricos didáticos práticos para nortear a realização de tarefas.

Quando se pensa em ensino-aprendizagem envolvendo ferramenta digital, Reis (2017) enfatiza a importância de critérios fundamentados para sua análise. Reis; Gomes (2014); Reis (2017) apresentam os seguintes indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais/gêneros digitais ou jogos educacionais:

Quadro 1 - Indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais

Aspectos linguísticos	<p><b>Objetivo</b> – Este indicador tem como finalidade verificar a razão essencial do emprego da ferramenta/jog digital. Para tal fim, o docente precisa atender aos questionamentos que seguem: é um aplicativo para construir, elaborar, potencializar alguma coisa? Ou então é utilizado apenas para proporcionar diálogo, troca de experiências entre os participantes? É um aplicativo que viabiliza a habilidade de usar a língua no que se refere à conversação, ao desenvolvimento da escrita e da leitura, à leitura e produção de textos literários, à permissão de ouvir a leitura de textos por meio de áudio e o entendimento do oral? Ou então um aplicativo que possibilita à aptidão para permitir divertimento e passatempo?</p> <p><b>Tema</b> - Neste indicador o docente tem a possibilidade de pesquisar por meio de análise conteúdos/assuntos/temas em debate, por meio dos recursos digitais disponibilizados pelo aplicativo. Algumas perguntas orientadoras para a verificação são: há probabilidade de articular um ou outro tema/ponto, permanecendo em rede a esse aplicativo? Há recurso digital nele que permita argumentar, formar, incentivar a ler qualquer assunto exclusivo? Por exemplo: “meio ambiente, educação sexual, diversidade cultural e linguística, letramento digital, aprendizagem de idiomas, aspectos culturais, educação, letramentos acadêmicos, ciência e inovação, conflitos e resoluções, ativismo” (Reis, 2017, p. 118), literatura entre outros?</p> <p><b>Registro da língua</b> - Este indicador contribui com o docente para reconhecer os graus que a língua é utilizada: popular/erudita nos recursos do aplicativo, além disso, no que se refere às opções do vocabulário no campo <i>online</i>. A fim de nortear a pesquisa, propõe-se pensar a respeito da ferramenta/jogo digital como perspectiva de emprego da língua erudita como processo comunicativo para dialogar alguma coisa ou para debater alguma temática? Tem a possibilidade, nessa situação, de usar a língua popular, por meio de dialetos e palavras familiares? De que forma os participantes utilizam a língua quando se comunicam: editam seus comentários, criam, produzem seus textos e publicam?</p> <p><b>Eventos comunicativos/gêneros e atividades sociais no aplicativo</b> - Recomenda-se analisar, no aplicativo: de quais modos expressivos são configuradas as produções escritas, orais, hipermidiáticas que circulam na ferramenta/jogo digital em que os discentes vão estar em contato, quando iniciarem o procedimento interativo entre os participantes do aplicativo?</p>
Aspectos pedagógicos	<p><b>Concepção de linguagem</b> – Neste indicador é verificado se as linguagens da ferramenta digital têm como intenção desenvolver a criticidade do usuário e, ainda, questiona se estabelece um ensino-aprendizagem voltado para troca de experiências leitoras entre os usuários, ou funciona apenas como objeto de estímulo e de conhecimento centralizador: o sujeito aprende sem a oportunidade de questionamento e sem a prática da interação entre os participantes.</p> <p><b>Níveis de ensino</b> - Verifica-se a que faixa etária a ferramenta digital se destina: infantil, juvenil ou maior de idade? E, considerando a dinâmica de ensino da língua e a interação entre os participantes, observa-se a que estágio de compreensão do idioma o recurso exige do estudante, no que se refere à reciprocidade de aprendizagens, tendo como critério os estágios “básico, pré-intermediário, intermediário ou avançado” (REIS, 2017, p. 119).</p> <p><b>Habilidades Linguísticas e Multiletramentos</b> - Verifica-se, na ferramenta digital, a possibilidade de proporcionar o discurso oral e o seu entendimento, a grafia, o ato de ler diante de ações desafiadoras proporcionadas por eventos de comunicação no recurso digital. Analisa-se, também, quais outras potencialidades que o recurso digital pode desenvolver no estudante: interação em grupo, reflexão crítica, desenvolvimento de multiletramentos etc.</p> <p><b>Princípios/abordagens de ensino e aprendizagem</b> - Analisa-se como o ensino-aprendizagem da língua é sugerido na ferramenta, se é no viés de eventos sociais ou como ensino da língua desvinculado do uso social.</p>
	<p><b>Formato do recurso e possibilidade de download</b> - Objetiva reconhecer se a interface que proporciona o instrumento digital permite a dinâmica do uso em equipe ou individual,</p>

Aspectos tecnológicos	e, além disso, se viabiliza a prática da utilização do instrumento digital de forma <i>offline</i> ou somente <i>online</i> .
	<b>Tempo/duração</b> - Objetiva mostrar o período que o participante precisou para finalizar um estágio ou concluir todo percurso do que foi proposto na atividade do recurso digital.
	<b>Recursos extras</b> - Analisa-se a viabilidade de interação entre os jogadores por meio de comentários e troca de experiências entre os participantes. Ademais, verificam-se a possibilidade de troca de informações com a equipe de ajuda do recurso digital, recorrendo a redes sociais virtuais e <i>chats</i> e também desvender a periodicidade em que o grupo gestor renova a ferramenta digital.

Fonte: Adaptado de Reis (2017).

Conforme Reis, Gomes (2014), Reis (2017), os indicadores apresentados no Quadro 1 possibilitam analisar ferramentas educacionais digitais/jogos em busca de promover planejamentos pedagógicos por meio de questionamentos e análise do artefato digital, considerando as dimensões linguísticas, pedagógicas e metodológicas.

A dimensão linguística é constituída pelos indicadores: objetivo, tema, registro da língua e eventos comunicativos. Em relação ao objetivo, são apresentados questionamentos referentes à finalidade da ferramenta para desenvolver a leitura, a escrita, a oralidade, entre outras possibilidades quanto ao uso da língua. No que se refere ao tema, questiona-se sobre a possibilidade de trabalhar com o artefato digital no contexto escolar assuntos diversos, como: meio ambiente, letramentos acadêmicos, letramento digital, literatura, a fim de promover estratégias de atividades para despertar a criticidade.

Ainda na dimensão linguística, a respeito do registro da língua, pede-se para analisar e identificar as modalidades de uso da língua: informal ou culta e no contexto de comunicação, se há viabilidade de editar comentários, produzir textos e publicá-los para interação entre os participantes. No que concerne a eventos comunicativos/gêneros e atividades sociais no aplicativo, questiona-se se as configurações apresentadas permitem modos expressivos como: elaboração escrita, discurso oral, inserção de hiperlinks que orbitam na *web*, em redes sociais virtuais e em aplicativos para compor a produção de um artefato para publicação. Além disso, se o aplicativo disponibiliza quais gêneros discursivos e literários podem ser desvendados.

No que se refere à dimensão pedagógica, os indicadores são formados pelos índices: concepção de linguagem, níveis de ensino, habilidades linguísticas e multiletramentos e princípios/abordagens de ensino e aprendizagem. Em relação à concepção de linguagem, investiga-se sobre um ensino sociointeracionista, em que o usuário interrelaciona-se com outros participantes da plataforma para troca de informações e conhecimentos durante a execução de tarefas possibilitadas pelo aplicativo ou se o processo de comunicação acontece privilegiando apenas o locutor e a mensagem que ele edita, não havendo reciprocidade entre locutor e interlocutor.

No que tange aos níveis de ensino, busca-se sondar a idade a que se destina o artefato digital e, quanto ao processo de aprendizagem, se é possível avançar em estágio de aprendizagem, usando tais indicadores: “básico, pré-intermediário, intermediário ou avançado” (REIS, 2017, p. 119). Em relação às habilidades linguísticas e multiletramentos, questiona-se, na ferramenta tecnológica, a permissão de desenvolver os discursos oral e escrito, a leitura e a possibilidade de se elaborar um artefato digital constituído por multissemioses. No que compete aos princípios/abordagens de ensino e aprendizagem, verifica-se como o procedimento pedagógico para o ensino da língua é proposto; se o uso da língua é apresentado como prática social ou não, relacionado com a realidade de uso.

As dimensões tecnológicas são integradas pelos critérios, a saber: formato do recurso e possibilidade de *download*, tempo/duração e recursos extras. No formato do recurso e possibilidade de *download*, verifica-se a possibilidade de utilização da ferramenta em grupo ou em particular e se permite a dinâmica de uso de forma *offline* ou apenas *online*. No que se refere à duração, analisa-se quanto tempo precisa pra terminar um estágio ou terminar todo processo apresentado para realizar a dinâmica sugerida na ferramenta digital. Quanto aos recursos extras, se é permitida a dinâmica do diálogo entre os participantes do artefato digital por meio de comentários e a possibilidade de diálogo com a equipe de ajuda para responder às dúvidas com a relação a ferramenta digital, além da verificação do tempo que o grupo gestor gasta para atualizar as informações do aplicativos.

Em observação aos estudos de Reis; Gomes (2014); Reis (2017); Bulla; Vanz (2022), conclui-se que os indicadores para se avaliar o artefato educacional contribuem para o docente conhecer potencialidades e restrições do objeto digital, a fim de planejar atividades adaptadas ao contexto escolar em que trabalha. Essa prática possibilita formar participantes protagonistas, capazes de editar e produzir artefatos digitais para divulgação.

Consideram-se os critérios apresentados por Reis e Gomes (2014); Reis (2017) bastante pertinentes para a análise de recursos digitais. Na busca de promover estudantes autônomos, produtores, distribuidores de produtos digitais e indivíduos capazes de identificar, no contexto digital, as multissemioses presentes

A próxima seção abordará sobre a importância de reconhecer a multiplicidade de linguagens que compõe o contexto digital para compreensão da página lida.

## 2.2 Leitura e escrita na tela

Conforme Ribeiro (2021), os textos estão em constante transformação, a começar pela forma de produção e configurações usadas, como: letras, formatação, tamanhos, instrumentos utilizados, suporte para divulgação; que são aspectos que constituem o texto em sua completude para gerar sentido quando o leitor o lê (RIBEIRO, 2021). Além disso, a leitura realizada do texto o renova, resulta em produções que se dispõem conforme o repertório de conhecimento do leitor e, assim, em movimento, o sentido do texto vai se modificando quando disseminado, fomentando o frequente desenho do texto em ação (SILVA, 1999; COSCARELLI; NOVAES, 2010; RIBEIRO, 2021).

A prática da mutação dos textos ao longo da história provoca dinâmicas de leitura e de escrita transformadoras. Soares (2002) afirma que antes da criação da imprensa, a construção e a difusão manuscrita dos textos determinavam sua propagação, o seu emprego e que, em consequência, os usos de escrita e de leitura eram exclusividade de poucos. Além disso, as cópias distribuídas das obras dificilmente eram semelhantes, uma vez que os copistas alteravam-nas por engano ou conscientemente, inserindo acréscimos de apontamentos e comentários particulares, pois havia locais para esse fim (SOARES, 2002).

Conforme Soares (2002), a tecnologia da impressão é evidenciada pela escrita padronizada, sendo considerada mais convencional que a escrita constituída no rolo e no código. O impresso é definido, alicerçado pela circulação de abundância de exemplares distribuídos e diferenciado pelo processo de sua elaboração, tendo instituições que intermedeiam em sua construção e o regulam para publicação - a começar pela produção, configuração, edição e circulação do objeto artístico a ser distribuído. Enquanto o texto manuscrito tem seus aspectos singulares relativos ao produtor da escrita e ao período em que foi escrito, não oportunizando ao leitor adicionar ideias (SOARES, 2002).

Já os textos digitais possibilitam a participação ativa de leitores, reintegrando, assim, particularidades desenvolvidas dos textos manuscritos por copistas, permitindo adições de observações e de títulos em lugares vagos para esse propósito (SOARES, 2002). Os textos digitais facilitam práticas de edição, produção e distribuição de materiais criados por autores, não sendo necessário aprovação de editoras para publicação de obras (CHARTIER, 1994; SOARES, 2002; RIBEIRO, 2021). No entanto, contrariando a dinâmica do manuscrito e do digital, o impresso não permite a mediação do leitor, pois apresenta uma perspectiva sequencial, seguindo caminhos determinados por quem o produziu e editou.

As linguagens, a todo tempo e com suas peculiaridades, vêm modificando suas configurações para circulação e leitura. Enquanto a impressa é estática, sequencial, permitindo somente trajetórias determinadas pelo autor e outros participantes que contribuem com as materialidades que constituem o todo significativo da obra, as linguagens manuscrita e digital se interceptam, compondo um texto que pode ser alterado com acréscimo de algo pelo leitor posteriormente (SOARES, 2002).

Ademais, a linguagem digital, em especial com a hipermídia, possibilita ao leitor ser ativo para fazer as modificações, tornando-o autônomo, de certa forma, para criar e modificar textos e produzir e difundir seu próprio material (CHARTIER, 1994; SOARES, 2002; RIBEIRO, 2021).

Para tratar mais sobre esse assunto, segue a seção: leitura e escrita: um processo dinâmico de aprendizagem do impresso ao digital.

### **2.2.1 Leitura e escrita: um processo dinâmico de aprendizagem do impresso ao digital**

A leitura de um texto, em sua completude, considera a sua configuração como um todo, desde o assunto abordado, a disposição dos conteúdos, as letras usadas, as cores, as imagens, o *layout* da página, o suporte usado, tudo compõe a unidade, produzindo o sentido para quem lê (RIBEIRO, 2021). O leitor, por sua vez, reproduz o significado do texto, ativando seus conhecimentos prévios, percorrendo, dessa maneira, a mutação do objeto de leitura até chegar ao entendimento, reproduzindo outra configuração para o texto de origem (COSCARELLI; NOVAES, 2010). Na estratégia de prática de leitura é essencial considerar os conhecimentos sócio-históricos culturais para fomentar o ensino dinâmico do ato de ler e, em consequência, a produção escrita (SILVA, 1999).

Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos. (...) o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, lingüísticas, afetivas, atitudinais etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando idéias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto (SILVA, 1999, p.16).

Conforme Ribeiro (2021), os textos mudam, passam por alterações históricas, sociológicas e tecnológicas de um determinado tempo e, da mesma forma, os conceitos sobre eles. Os textos são “mutantes” em sua “concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação” (RIBEIRO, 2021, p. 11), ou seja, apenas um conceito não



definiria o que é um texto. Se ele é inconstante e volátil o desenvolvimento de seu produto também o é. Ademais, a leitura o renova e, em consequência, desencadeia a produção sujeita às novas transformações em circulação, resultando na constante delimitação do texto em movimento (RIBEIRO, 2021).

As transformações ocorridas nos textos ao longo do tempo, resultam em dinâmicas de leitura e de escrita em movimento. Conforme Soares (2002), antes da existência da imprensa, a produção e a divulgação de manuscritos estabeleciam sua disseminação. Além disso, os escritos copiados dificilmente eram parecidos, uma vez que o leitor tinha a possibilidade de realizar acréscimos no texto, pois “espaços em branco eram deixados para essa finalidade” (SOARES, 2002, p. 153).

Com a invenção da imprensa, considerada uma mudança intensa, houve alteração marcante nos modos de construção, reprodução e distribuição da escrita, o que, por consequência, alteraram substancialmente os usos sociais e individuais de leitura e de escrita – mudando o letramento, ou seja, o estado ou condição da pessoa que participa de práticas nas quais tem função básica a escrita (SOARES, 2002). Contudo, Chartier (1998 citado por SOARES, 2002, p. 153) alerta que um livro manuscrito (principalmente nos seus derradeiros séculos, XIV e XV) e um livro após Gutenberg fundamentam-se nas iguais sistematizações que se fundamentam as do códex<sup>8</sup>. Por isso, o autor revela que a autêntica mudança é a invenção do códex.

Além disso, Chartier (1994) explica que a primeira revolução foi técnica, em meados do século XV, nas formas de reprodução de textos e edição dos livros. Mesmo com características instáveis da “prensa de imprimir”, a reprodução feita à mão passa a não ser mais a única forma de propagação e disseminação de textos. O historiador afirma, essencialmente, que tanto antes quanto depois de Gutenberg, o livro continua sendo um artefato constituído de folhas dobradas, agrupadas em formato de cadernos. Por isso, a revolução da imprensa não significa o surgimento do livro. O pensador justifica que doze ou treze séculos anteriores da nova técnica,

---

<sup>8</sup> Conforme Chartier (1994, p. 190), “A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas que transmitem o escrito. Nesse ponto, ela tem apenas um precedente no mundo ocidental: a substituição do volume pelo códice, do livro em forma de rolo, nos primeiros séculos da era cristã, pelo livro composto de cadernos juntados.” O pensador acrescenta que “O códice, igualmente, que se inventa a tipologia formal que associa formatos e gêneros, tipos de livros e categorias de discursos, e, portanto, instala-se o sistema de identificação e localização dos textos, do qual a imprensa será herdeira e que conservamos até hoje (CHARTIER, 1994, p. 191-192).

o livro do ocidente de imediato estava com o formato que continuava o mesmo da configuração do impresso.

A revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores. O livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, do *libro da banco ao libellus*; quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários etc. Com o monitor, que vem substituir o códice, a mudança é mais radical, posto que seja os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados. Uma revolução desse porte necessita, portanto, outros termos de comparação (CHARTIER, 1994, p. 187).

Conforme Soares (2002), a tecnologia da impressão normatizou a escrita de maneira mais intensa do que quando constituídos o rolo e o códice com instável, padronizada e administrada. A impressão é considerada “monumental” porque o texto impresso mantém-se mais intensamente do que o escrito à mão; é inconstante, em virtude da disseminação de cópias frequentemente repetidas; padrão por se manter fiel ao seu escritor e época; e administrada, pois várias instituições intermedeiam em sua construção e o normatizam (SOARES, 2002).

Em sequência, a pensadora ordena como primeira revolução: as tecnologias de impressão e distribuição do objeto escrito estabelecem o domínio sobre o artefato. Domínio que se manifesta com a materialidade do escritor, a partir do surgimento da autoria, que, antes, era, geralmente, obscura e irreconhecível nas obras manuscritas, estabelecendo, por conseguinte, os benefícios da autoria e da violação de reproduções sem autorização.

Em segundo, as tecnologias de impressão e disseminação da escrita aparecerem em diversas e muitas instituições de monitoramento do texto – de sua escrita e de sua leitura. O texto não é apenas resultado do autor, mas, igualmente, “do editor, do diagramador, do programador visual, do ilustrador, de todos aqueles que intervêm na produção, reprodução e difusão de textos impressos em diferentes portadores (jornais, revistas, livros...)” (SOARES, 2002, p. 154).

Dessa forma, a estudiosa acrescenta que, essencialmente, “altera-se (...) o estado ou condição dos que escrevem e dos que lêem – o letramento na cultura do texto impresso diferencia-se substancialmente do letramento na cultura do texto manuscrito” (SOARES, 2002, p. 154).

Nos dias de hoje, de acordo com Soares (2002), as práticas digitais carregam uma inovadora transformação na definição de letramento. Considerando algumas particularidades principais, essas inovadoras práticas do texto digital retomam aspectos de práticas do texto manuscrito, que, ao contrário do texto impresso, não são “estáveis”, não são “monumentais” e

nem possuem algum controle. Não é estático, pois, da mesma forma que os copistas e leitores com frequência intervinham no texto, os leitores de hipertextos possivelmente intervêm neles, adicionando, mudando e direcionando suas escolhas de leitura; não é “monumental” porque, como resultado de sua infrequência, o texto digital é efêmero, inconstante e volátil; e o controle é moderado, em virtude da enorme autonomia de construção de texto no ambiente virtual e da observância da qualidade de serviços veiculados e produzidos.

À medida que, no texto impresso, há um enorme afastamento entre o leitor e o autor, conforme Boter (1991 citado por SOARES, 2002, p. 154), fazendo com que o autor do texto escrito seja uma “figura monumental” e o leitor somente “um visitante na catedral do autor”, no texto digital, o afastamento entre autor e leitor diminui, pois o leitor se converte também em escritor com autonomia para produzir, de forma protagonista e com liberdade, a organização e o significado do texto. Para Chartier (1994), a obra impressa institui à sua maneira, sua organização e suas estruturas e não aceita, de forma alguma, a atuação do leitor. Já o leitor da fase digital tem a possibilidade de produzir, por sua vontade, grupos textuais peculiares, cuja criação e sistematização são exclusivas dele. Ademais, ele tem a permissão, a qualquer tempo, de interferir nos textos, alterando-os, repetindo-os, criando-os como seus.

Conforme Eco (1995; 2001, citado por SOARES, 2002, p. 154), o hipertexto é produzido, de fato, pelo leitor no momento da leitura: selecionando entre muitos caminhos apresentados, ele mesmo produz o texto, sua disposição e sua significação. Em contrapartida, no texto impresso, cuja sequência apresenta-se como uma organização linear, o autor tenta coordenar o leitor, dispondo de estratégias de leitura, direcionando a interpretação limitada, impedindo, dessa forma, a “superinterpretação”.

De acordo com Eco (1995; 2001 citado por SOARES, 2002, p. 154), no texto digital, em oposição, o autor vai ser tão habilidoso diante de escolhas de organização e de sequências que o texto permita, possibilitando mais opções de compreensão ao leitor. Na realidade, o hipertexto não apresenta um autor específico, pois a intertextualidade existente no texto impresso concretiza-se no hipertexto, na medida que se produz uma dinâmica de textos variados, de distintos autores, criando uma “multi-autoria”.

Por isso, faz-se necessária a redefinição profunda de autoria, de domínio sobre o artefato e de garantias para o autor sobre a obra, o que reflete, com certeza, nas dinâmicas de leitura e de escrita. No ambiente impresso, quem edita escolhe o que será publicado, estabelece regras quanto à qualidade e, assim, gera autores que determinam o que será disponibilizado aos leitores. Já no ambiente da tela são favorecidos a postagem e o compartilhamento virtual de texto que fogem à verificação e ao monitoramento de peculiaridade: qualquer pessoa publica na

*internet* o que deseja. Como modelo, o trabalho acadêmico tem a possibilidade de ser publicado em rede sem consentimento de “conselhos editoriais” e estarem à disposição para um ou outro fazer a leitura e as escolhas próprias sobre os seus benefícios ou não.

O ambiente em tela possibilita produção, reprodução, publicações, compartilhamentos de informações e conhecimentos em rede. O conteúdo criado apresenta aspectos multidimensionais, oportunizando ao leitor percorrer caminhos mais longos ou mais curtos. As trilhas a seguir podem pertencer a um autor ou a uma pluralidade de autores que vêm se diversificando a cada produção feita e refeita e postada. Em oposição, o material impresso apresenta conteúdos sequenciados em páginas, da esquerda para direita, de cima para baixo e restringe-se a uma leitura linear, estruturada, programada pelo autor e editores, delimitando assim, as orientações para desvendar os mistérios do texto (SOARES, 2002).

Nessa perspectiva, Soares (2002, p. 155) conclui que “não é só este novo espaço de escrita que é a tela que gera um novo letramento, para isso também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura”. Conforme Eco (1996 citado por SOARES, 2002, p. 155), os “eventos de letramentos” que ocorrem com a interferência da *internet* requerem novas dinâmicas e novas competências de leitura e de escrita. Chartier (1994, p. 190) acrescenta sobre a exigência de se usar novas estratégias de leitura diante de linguagens multidimensionais em rede. “Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais”.

Em concordância, Eco (1996 citado por SOARES, 2002, p. 155) alerta sobre a importância da sapiência diante da tela e da competência leitora para atuar diante de uma rede de informações que requer criticidade, escolha e descarte do que não é necessário. “Precisamos de uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria”.

Segundo Soares (2002), o virtual como ambiente de escrita e leitura conduz não somente maneiras inovadoras de se informar, mas também desenvolvimentos intelectuais, conhecimentos e formas de ler e de escrever; em resumo, um novo letramento, ou seja, uma exigência ou uma premissa para quem dinamiza atividades de escrita e de leitura no ambiente virtual.

Os textos que circulam socialmente também foram ressignificados e “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (KRESS; VANLEEUVEN, 2001, p. 28 citado por RIBEIRO, 2021, p. 12).

A Base Nacional Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias<sup>9</sup> (BNCC), alicerçada em contribuições acadêmicas e currículos estaduais, propõe uma prática de ensino investigativa para os jovens, estimulando a reflexão das multiplicidades discursivas que os acompanham desde quando acessam a *internet*, produzem vídeos, ouvem áudios, músicas, assistem ao jornal pela televisão, estudam pelo livro didático, leem uma instrução para usarem um aparelho, enfim, em todo fazer social que os rodeia há linguagens que se integram formando um todo significativo.

A BNCC requer “mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 477-478). Por isso, a Base Nacional apresenta uma pedagogia reflexiva, explorando horizontes diversos das linguagens, pensando sobre a composição e as formas de enunciados nas diversas semioses<sup>10</sup>: “visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (BRASIL, 2018, p. 477-478).

Com efeito, as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), transformam os textos e os discursos em uma organização híbrida e multissemiótica<sup>11</sup>, integrando-se em distintas sistematizações de signos em sua composição (BRASIL, 2018).

---

<sup>9</sup> A Base Nacional Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias pretende reunir e estender as aprendizagens que estão antevistas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para isso, determina competências específicas e habilidades a ser realizadas e compostas no Ensino Médio, as quais compõem conhecimentos desses distintos componentes curriculares. Essa estrutura objetiva articular uma composição de documentos e direcionamentos promulgados (conforme as DCNEM e a Lei Nacional 13.415/2017) e também com as colaborações da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. “Nessa orientação considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens. No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos” (BRASIL, 2018, p. 273).

<sup>10</sup> “Semiose é um sistema de signos em sua organização própria” (BRASIL, 2018, p. 478).

<sup>11</sup> A multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação é intensamente encontrada em textos dinamizados socialmente, “seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. (...) As imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos,” às vezes, até mais que os escritos. Essa multiplicidade de linguagens é conhecida por: **multimodalidade ou multissemiose** dos textos contemporâneos, que necessitam de multiletramentos. Em outras palavras, são textos constituídos de múltiplas linguagens (ou modo, ou semioses) e que são necessárias competências e atividades de compreensão e elaboração de cada uma delas (multiletramentos) para fazer sentido. A autora cita exemplos em seu livro e aqui serão transcritos dois:

Ribeiro (2003; 2008 citado por COSCARELLI; NOVAES, 2010, p. 39) mostra que a leitura do impresso influencia a leitura do digital e vice-versa, e apresenta como decorrência essa mediação do espaço escrito no virtual, concluindo, em suas investigações, que existem duas enormes habilidades vinculadas à leitura de jornais, tendo a possibilidade de serem escritos ou virtuais. Uma entre as duas leituras refere-se às competências relacionadas ao ambiente de navegação, enquanto a segunda relaciona-se à leitura e à compreensão própria do texto realizada. É necessário, por isso, “que os leitores sejam leitores e navegadores de textos diversos.”.

Conforme investigações desenvolvidas pelas estudiosas Ribeiro (2003; 2008 citado por COSCARELLI; NOVAES, 2010, p. 39); Rojo (2012), como também pelo pesquisador Chartier (2002 citado por RIBEIRO, 2021, p. 24), as múltiplas linguagens (modos e semioses) compõem os textos impressos e digitais, em que ambos “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Chartier (1994) acrescenta que o jornal impresso ganha uma nova configuração eletrônica, podendo se apresentar por meio de rede sociais virtuais que apresentam noticiários em conformidade com jornais ou revistas impressos, reproduzindo até mesmo o efeito do barulho de passar as páginas. As linguagens digital e impressa se consubstanciam, resultando em linguagens multissemióticas das quais necessitam de competência leitora para produzir sentido (ROJO; MOURA, 2012; CHARTIER, 1994; RIBEIRO, 2021).

Logo, o documento oficial sugere atividades que favoreçam aos educandos o acesso às informações a respeito do ambiente virtual. Essas dinâmicas vivenciadas propostas pela BNCC e realizadas no meio digital devem ser pensadas prioritariamente, visto que influenciam no fazer diário em muitos campos da atuação social. Estar no Ensino Médio representa mais autonomia e habilidade de conceituação imaterial e pensar sobre o que está ao redor, para a juventude, possibilita gradualmente o ingresso à vida pública e à elaboração cultural. São ações que acontecem diante da autoria de várias produções que compõem as “culturas juvenis” reveladas em músicas, danças, demonstradas pela cultura do movimento corporal, “vídeos, marcas

---

o primeiro é do texto impresso: a revista capricho (maio/2011, fac-símile) há uma linguagem (semiose) verbal na modalidade escrita, “diagramação (ocupação do espaço da página) e imagens estáticas (fotos, ilustrações, tratamento da imagem – *Photoshop*).” No segundo, uma reportagem televisiva sobre malha ferroviária do Jornal Nacional: há a semiose verbal em áudio” (falas dos envolvidos na reportagem) “e na modalidade escrita ou modo escrito (a data, por exemplo) e as imagens em vídeo (imagem em movimento filmadas ou digitalizadas), além de outras imagens (estáticas) incorporadas à edição de vídeos”, entre outras linguagens publicadas pelo jornal (ROJO, 2012, p. 18-20).

corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da *internet*, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos” (BRASIL, 2018, p. 473).

O uso das TDIC na escola, segundo o documento, não apenas oportuniza maior domínio de técnica e criticidade desses artefatos, mas também, é determinante para um conhecimento significativo de forma protagonista. Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum acrescenta que o mundo da escrita tem centralidade na pedagogia escolar e é preciso levar em conta “a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos<sup>12</sup>, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem”. Gualberto (2008 citado por COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39) postula que

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, *design* são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido. Nos processos de navegação que o meio digital materializa, por exemplo, o leitor precisa identificar o que é *link*, botão, janela, aba, ícone etc., e integrar essa informação ao conteúdo verbal do texto. Se a palavra e/ou imagem que materializa o *link* é facilmente reconhecida, mas o *link* leva a um texto cuja relação não está tão clara e não se resolve de forma coerente para o leitor, a compreensão do texto pode, a princípio, ficar comprometida (GUALBERTO, 2008).

No que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa, as habilidades serão desenvolvidas e organizadas por campos de atuação social, “tendo como objetivo a possibilidade de direcionar o desenvolvimento do processo para determinação anual dos currículos e sugestões didáticas que atendam as particularidades da escola” (BRASIL, 2018, p. 477). A fim de orientar uma prática dinamizada dessas linguagens e de suas habilidades, a área<sup>13</sup> denomina que os campos de atuação social são um dos seus fundamentais sustentáculos alicerçadores. Para isso, a área recomenda que os educandos possam experienciar práticas significativas em distintas “mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de

---

<sup>12</sup> “As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de **multiletramentos**, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os **novos letramentos** remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente” (BRASIL, 2018, p. 478).

<sup>13</sup> O vocábulo “área” refere-se às Linguagens e suas Tecnologias que está constituída pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 477).

Para atingir essas exigências é pertinente que os jovens aprendam a decidir situações problemas, ter atitudes reflexivas e conscientes diante de fatos que acontecem no dia a dia da comunidade. Portanto, é conveniente favorecer aos estudantes o avanço no processo de aprendizagem para desenvolver a reflexão e a criticidade quanto ao exercício da prática discursiva diante de elaboração de argumentos, avaliação de sugestões e iniciativa de fazer escolhas direcionadas pela “ética e o bem comum” (BRASIL, 2018, p. 47).

Pela perspectiva investigativa e pela produção colaborativa, serão priorizadas em direção ao desenvolvimento de aprendizagens de práticas discursivas que visem um exercício de linguagem como atitudes de produção de várias respostas para diferentes cenários, estabelecendo pontos em comum entre as respostas, fundamentadas em valores éticos e estéticos que sustentem as decisões nas resoluções de problemas em vários contextos vivenciados nessa prática pedagógica (BRASIL, 2018).

Ademais, essa dinâmica discursiva possibilita a garantia de experiências próximas de atividades da vida acadêmica, profissional, cultural e pessoal, às quais requisite a articulação de conhecimentos, a organização de atividades, o planejamento próprio e o consenso em que se trata dos objetivos. As práticas realizadas deverão se orientar, também, para a criatividade em confluência com o desconhecido, com finalidades em expandir possibilidades éticas e estéticas dos educandos (BRASIL, 2018, p. 477-478).

Muitos educandos, na contemporaneidade, acessam a *internet* com desenvoltura, conversam em redes sociais, produzem textos, textos em movimentos, áudios, ouvem músicas, assistem filmes, estudam, percorrem trajetórias de leituras, selecionam estratégias para conhecer mais, copiam, colam, recortam, acumulam fragmentos, brincam de aprender a qualquer tempo, a qualquer lugar, fazendo com que as linguagens verbal e não-verbal estejam presentes a cada acesso. Segundo Gaudier e Tardif (2010, p. 343), “nesse novo paradigma, a TIC podem mostrar-se como uma poderosa ferramenta, permitindo ao docente encarar a perspectiva de uma pedagogia diferente. (...) Assim, o professor pode ser visto como um mediador entre o discente e os saberes”. Baron (2001 citado por GAUDIER; TARDIF, 2010, p. 340) propõe o uso das TIC na pedagogia, incluindo a integração de forma coletiva dos professores, dessa maneira o ensino poderá um dia ser de qualidade e de sucesso. Ademais, TIC são instrumentos cognitivos com poder, que possibilitam uma diversidade de resoluções para vencer muitas situações difíceis da prática educativa do momento; porém, elas serão essenciais



se o docente permitir mudar suas práticas (BIBEAU, 1999 citado por GAUDIER; TARDIF, 2010, p. 340).

É no espaço virtual que dinamizam muitos assuntos e fontes de conhecimento e que maneiras de ler são reconfiguradas e o acesso facilitado, permitindo navegar na hipermídia, no hipertexto, oferecendo uma organização que o leitor tem domínio de modificar, criar e difundir o objeto. Além disso, Almeida e Cerigatto (2016) afirmam que o ambiente em tela promove autonomia de realizar escolhas de leitura intensamente, o que estimula a troca de aprendizagens.

Para o ensino de leitura, a fim de desenvolver competências direcionadas ao conhecimento das linguagens que se manifestam no hipertexto, Almeida e Cerigatto (2016) explicam que o leitor jovem coloca em prática vários instrumentos e competências de leituras, conhecimentos desenvolvidos e adquiridos na cultura digital, bem diferentes das que são usadas pelo leitor de recursos impressos tradicionais como o livro, a revista ou o jornal. Além disso, verifica-se a interação com os assuntos e o domínio deste leitor em fazer interferência na produção. As autoras salientam que a construção de conteúdos não precisa estar vinculada somente ao poder técnico dos mecanismos de propagação, mas também ao poder da linguagem que deve estar vinculado a uma construção ética. Dissociar a base verbal e acatar a não-verbal, dessa forma ampliando a habilidade leitor-construtor para ler e construir as diversas linguagens verbal e não-verbal, é um pensamento defendido pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura “ao reafirmar a centralidade da palavra escrita, não se desconsidera a validade de outros códigos e linguagens, as tradições orais e as novas textualidades que surgem com as tecnologias digitais” (BRASIL, 2014, p. 17).

Além disso, os textos são constituídos por linguagens verbal e multissemiótica, ou seja, a imagem, o *layout*, o projeto gráfico, o suporte, as circunstâncias específicas de comunicação e assim por diante, elementos/camadas que integram o “texto-para-circulação” (RIBEIRO, 2021).

A obra está pronta para disseminação quando já configurada, preparada para o olhar do leitor. Conforme Ribeiro (2021), a atribuição de produção é de onde se origina todo planejamento, estrutura e a execução de ações para o texto se converter em livro, revista, jornal, *e-book*, *sites*, entre outros. Essa atribuição envolve não apenas autores, mas todos os profissionais abarcados na produção do objeto de ler.

O exercício de leitura é denominado pelo leitor-sujeito (que produz com o que lê) e não pelo estabelecido pela agência de produção do material. Kenski (2007) afirma que é preciso compreender sobre a atribuição transformadora da *internet* para construção de novos leitores e produtores. Essa tecnologia digital rompe com as formas repetidas de transmissão oral e com

os registros escritos lineares, imergindo assim, uma nova metamorfose não-linear, segmentada e, simultaneamente, viva, livre e ágil. “Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica da articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes” (KENSKI, 2007, p. 31).

É no hipertexto que são dinamizados vários assuntos e fontes para se informar; é necessário também explicar os novos retratos de leitores e o vínculo que possuem com esses novos assuntos. O leitor da descendência “Y” não lê da mesma maneira que o leitor de descendências anteriores, além de terem mudado muito seus meios de se informar devido às diversas formas possíveis de construção de artefatos, nesse instante dissociados das enormes companhias e meios de comunicação (ALMEIDA; CERIGATTO, 2016).

Para as autoras, o ambiente virtual reconfigura inovadoras maneiras de ler e acionar formas de informação: a viabilidade de navegar pela hipermídia e hipertexto e o manuseio e a liberdade para a construção de conteúdos são motivos para integração e participação interativa. Atualmente, conteúdos que circulam em redes sociais virtuais ou em outras fontes da *internet*, como charge, *meme*, vídeos, noticiários, textos, artigos, entre outros recursos informativos são acessados sem auxílio de outras mídias como: televisão, rádio e cinema, que eram disseminadores de conhecimento de gerações anteriores.

Muitos autores e historiadores do livro e da leitura estudam a prática de leitura. Chartier (2002 citado por RIBEIRO, 2021, p. 22) descreve sobre a evolução tecnológica do livro e aponta que as novas formas de apresentar a escrita não ocultam os antigos usos dela, tais técnicas convivem juntas, há dez, cem, possivelmente, há mais de mil anos, em um caminhar orbicular estabelecido por práticas sociais, desde a criação do ser humano. Soares (2002) adiciona que o movimento orbicular da escrita, a começar pelo texto manuscrito, estendendo ao impresso e, agora, ao eletrônico tem pontos que se interceptam resultando em tecnologias instáveis, não monumentais e pouco controláveis.

(...) Em certos aspectos essenciais, esta nova cultura do texto eletrônico traz de volta características da cultura do texto manuscrito: como o texto manuscrito, e ao contrário do texto impresso, também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado. Não é estável porque, tal como os copistas e os leitores freqüentemente interferiam no texto, também os leitores de hipertextos podem interferir neles, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura; não é monumental porque, como consequência de sua não-estabilidade, o texto eletrônico é fugaz, impermanente e mutável (...). (SOARES, 2002, p. 154).

Isso é evidenciado quando se depara com aspectos visual e editorial. Roger Chartier (1994) cita como modelo o jornal, que, nos dias atuais, apresenta reconfiguração do que era antes. Atualmente, há possibilidade, também, de edição, produção e publicação de livros pelo

*Wattpad*, um aplicativo que permite leitura e edição de livros literários de forma inventiva, conforme afirma Costa; Coelho; Tavares (2020). Além disso, ele possibilita a construção de capa e interação entre os leitores por meio de comentários. Esta ferramenta digital será melhor explicada no quinto capítulo deste trabalho.

Com as tecnologias digitais, o leitor encontra-se diante de múltiplas linguagens que se misturam, se ramificam em caminhos que se desdobram em outros caminhos e assim por diante; o círculo se repete em um contínuo. O leitor é livre para escolher, dentre os percursos sugeridos, aquele que irá seguir na seleção das informações. O processo de leitura acontece de forma organizada pelo leitor, dependendo de seus conhecimentos prévios, de forma que a memória é acionada e direcionamentos serão seguidos para a compreensão do texto (COSCARELLI; NOVAES, 2010).

Enfim, a interface virtual representa uma possível autonomia para criação, recriação e difusão de saberes. O leitor tem o poder de desvendar múltiplas linguagens, fazer uso, reinventá-las e divulgá-las. Para acesso às hipermídias e à navegação será pertinente a disposição de um olhar de experiência leitora que se inicie na infância, em tempos de contação de histórias e que passe pela aprendizagem da escrita ligada ao fazer humano: contato com os livros, as letras, as imagens; o folheto da igreja, a linguagem bíblica, o *outdoor* à margem da calçada, folhetos que estampam figuras, notícias, preços etc. Quando o leitor se depara com fenômenos de linguagens no meio digital, ele aciona todo seu itinerário leitor, estabelece inferências sobre o que já conhece e o que está por conhecer. “A leitura do impresso influencia a leitura do digital e vice-versa” (RIBEIRO, 2003; 2008, citado por COSCARELLI; NOVAES, 2010, p. 39).

Para Coscarelli e Novaes (2010), o processo de leitura deixa a linearidade e a previsibilidade, emergindo, assim, funcionamentos diferenciados de interpretação de textos conforme vivências de leituras e a forma como leitores tratam as novas plataformas, transpondo para elas suas experimentações em outras experimentações de leitura. A leitura é construída e reconstruída. É um procedimento que é estimulado externamente, todavia, dinamiza suas próprias funcionalidades para se autoconduzir, realizando o surgimento da agregação de procedimentos essenciais raramente esperados. Além disso, a plataforma virtual possibilita divulgação de obras criadas por leitores autores.

Antes, esse benefício de edição de livros era restrito apenas a editoras. Chartier (2002, citado por RIBEIRO, 2021) afirma que autores escrevem textos e só serão transformados em livro quando passarem pela edição. Entretanto, com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) abre-se um leque para outra forma de edição de textos através de

*softwares* comuns e espaços digitais que poderão ser usados para edição de livros, jornais etc. Para isso, será necessário que o escritor, o autor, aprenda o processo inicial de edição.

O próximo capítulo apresentará o percurso metodológico adotado para este trabalho.

### 3 METODOLOGIA

O tema desta pesquisa partiu da observação e da convivência com colegas docentes e estudantes que usam tecnologias digitais para enviarem mensagens, fotos, imagens, editarem textos, postarem vídeo e interagirem em redes sociais virtuais no espaço escolar. No início desta investigação, surgiram algumas perguntas: Como usar as tecnologias digitais no ambiente escolar como prática de leitura e escrita? Que ferramenta digital usar para desenvolver o ensino da leitura e da escrita? A partir desses questionamentos e sondagens em fontes de trabalhos científicos, delimitamos o problema que norteia o presente trabalho: Quais as potencialidades do aplicativo *Wattpad* para o trabalho com a formação de leitores e escritores no ensino médio? O *Wattpad* foi escolhido por tratar-se de um aplicativo cujo foco é a leitura e a escrita. Ele possibilita que os usuários leiam e que compartilhem, com os membros da comunidade, os textos que produzem.

A partir do problema apresentado, este trabalho estabeleceu como objetivo geral: compreender as potencialidades do *Wattpad* como recurso para o trabalho com as práticas de leitura e escrita no ensino médio. Para apreender esse objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que compõem o *Wattpad*; (ii) compreender a relevância das tecnologias digitais como recursos para o ensino-aprendizagem e (iii) discutir sobre leitura e escrita mediadas pela tecnologia.

Em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica em trabalhos científicos, por meio de protocolos de busca, a respeito das potencialidades do *Wattpad* para o ensino da leitura e da escrita. Na sequência, a pesquisa respaldou-se nos indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais/gêneros digitais ou jogos no que tangem aos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos de acordo com os estudos de Reis (2017); Reis; Gomes, (2014), a fim de analisar o aplicativo *Wattpad* e suas funcionalidades para a dinâmica escolar.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo assume, majoritariamente, uma abordagem qualitativa, tendo em vista que estudos dessa natureza possibilitam a exploração de representações sobre a temática abordada (BAUER; GASKELL, 2002). Ademais, no que diz respeito aos objetivos específicos previamente delineados, a pesquisa é de cunho exploratório, uma vez que se busca obter maior familiaridade com a temática, além de elucidar e/ou modificar ideias e conceitos (GIL, 2002).

Em estudos iniciais no que se refere às estratégias e competências de leitura e escrita no contexto digital, afirmando o objetivo (iii), apresentou-se uma discussão sobre leitura e escrita intermediadas pela tecnologia; dessa forma, foi possível identificar autores relevantes acerca do assunto (CHARTIER, 1994; SOARES, 2002; ROJO; MOURA, 2012; COSCARELLI; NOVAIS, 2010; ALMEIDA; CERIGATTO, 2016; SILVA; DE FARIA; ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 2021). Além desses autores, optou-se por uma revisão bibliográfica, por esta constituir-se como um estudo sistematizado, desenvolvido sob a sustentação em um material publicado em diferentes fontes (VERGARA, 2014), sobretudo em trabalhos acadêmicos. Ademais, através deste método é possível mapear o campo, seguindo protocolos de busca específicos. Por meio da pesquisa bibliográfica pôde-se levantar, organizar, constituir, avaliar e analisar os estudos que atendem a uma determinada temática (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014).

Em seguida, foi realizada a análise do aplicativo *Wattpad* no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem, mais especificamente nas práticas de leitura e escrita. Para isso, foram utilizados os indicadores propostos por Reis; Gomes (2014); Reis (2017).

### 3.2 Coleta de dados

Para responder ao objetivo (ii) - compreender a relevância das tecnologias digitais, como recursos para o ensino-aprendizagem – optou-se pela pesquisa de revisão bibliográfica feita nas bases de dados acadêmicas: A- *Scielo*, B- Periódicos Capes e C- *Google Acadêmico*. Com o intuito de seguir um protocolo de coleta, respeitou-se as seguintes etapas:

- (1) definição das *strings* de busca: “*Wattpad*” AND NOT “formação de leitores” para base A; “*Wattpad*” AND “ensino” AND “leitura” AND “escrita” para base B; “*Wattpad*” AND “formação de leitores” AND “potencialidades” para base C;
- (2) remoção de artigos duplicados;
- (3) seleção de trabalhos acadêmicos publicados em português;
- (4) filtragem por ano de publicação nas duas bases foram de 2017 até 2021;
- (5) leitura do título e resumos dos artigos;
- (6) escolha dos trabalhos acadêmicos que fundamentam o uso do *Wattpad* e dos gêneros digitais como *fanfic* para prática de leitura e escrita.

Durante a busca, foram encontrados 2 artigos na base A e selecionado somente 1; 4 artigos na base B e selecionado 1 e 18 estudos na base C, sendo compostos por 3 livros e 15

artigos. Para fomentar a compreensão sobre as tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem foram selecionados quatro artigos, descritos na seção 2.1.4.

Também foram selecionados livros e capítulos de livros, a partir das leituras prévias e das indicações realizadas pela orientadora. Além da pesquisa bibliográfica, os dados para a análise do *Wattpad* foram coletados no aplicativo e foram feitos *prints* de telas a fim de ilustrar as análises.

### 3.3 Corpus da pesquisa e categorias de análise

Elegeu-se o *Wattpad* como o *corpus* de análise e para entender as potencialidades desse aplicativo para o processo de aprendizagem de práticas de ensino da leitura e escrita.

#### 3.3.1 Passo a passo para criar uma conta no *Wattpad*

Para criar uma conta no *Wattpad*, basta acessar o site e fazer a opção pelo acesso à conta com o Facebook, com o Google ou com o e-mail ou ainda fazer o download do aplicativo e clicar em “Inscrever-se”.

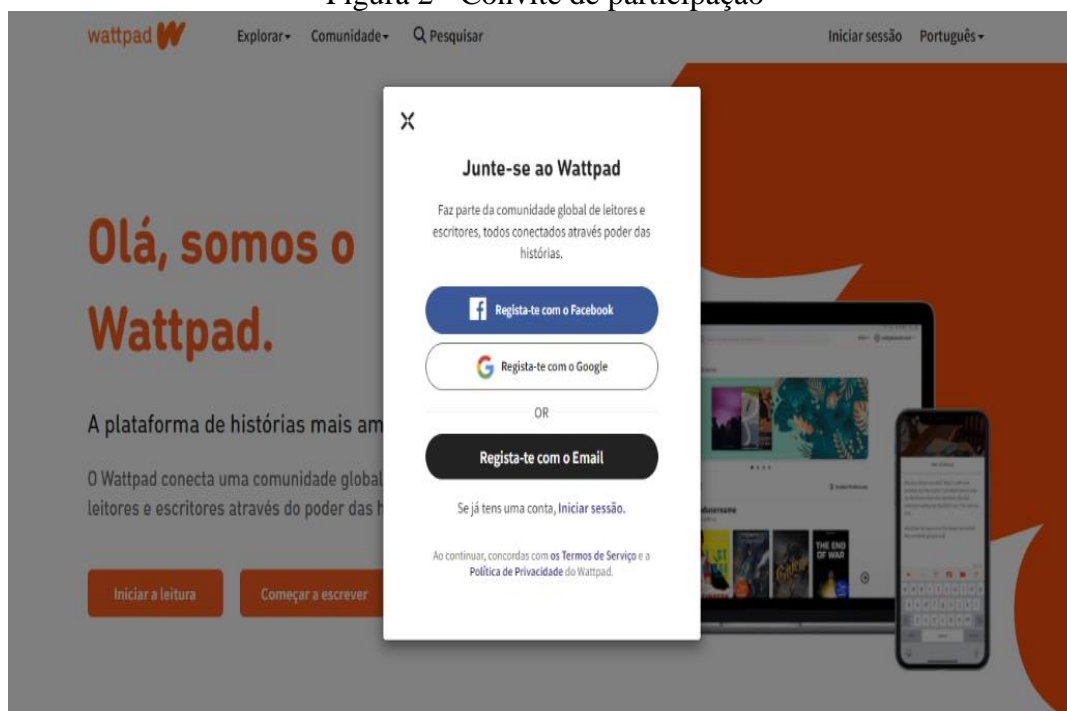
Depois do acesso ao site da web, já na página inicial, aparecem as imagens de um dispositivo móvel e a tela de um computador ou de um possível notebook (ver Figura 5). Isso significa que o acesso poderá ser realizado por um desses dispositivos tecnológicos. Observa-se que há uma mensagem receptiva: “Olá, somos o *Wattpad*”, em seguida, é exibida uma explicação sobre a quantidade de participantes de *Wattpad* ders, leitores e escritores e também acerca do poder da plataforma em estar conquistando leitores e escritores pelas histórias divulgadas nesse ambiente virtual. Logo, na Figura 1 são mostrados dois botões para entrada na plataforma: “Iniciar a leitura” e “Começar a escrever”.



Fonte: *Wattpad* (2022).

Quando os botões “Iniciar a leitura” ou “Começar a escrever” forem acessado, será apresentada uma caixa de diálogo, fazendo um convite ao leitor ou escritor para fazer parte da comunidade *Wattpad*. Serão apresentadas opções para o acesso à conta com o *Facebook*, com o *Google* ou com o *e-mail*, conforme exposto na Figura 2.

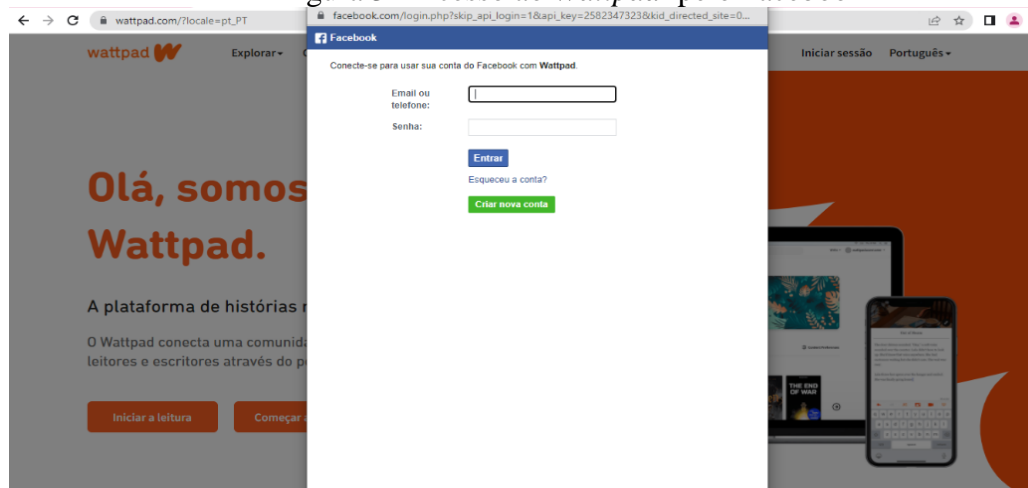
Figura 2 - Convite de participação



Fonte: *Wattpad* (2022).

Se a escolha for utilizando o *Facebook*, a pessoa deverá preencher o *e-mail* ou o telefone e, em seguida, a senha. Caso tenha esquecido a conta, tem a alternativa de criar uma nova conta.

Figura 3 - Acesso ao *Wattpad* pelo *Facebook*

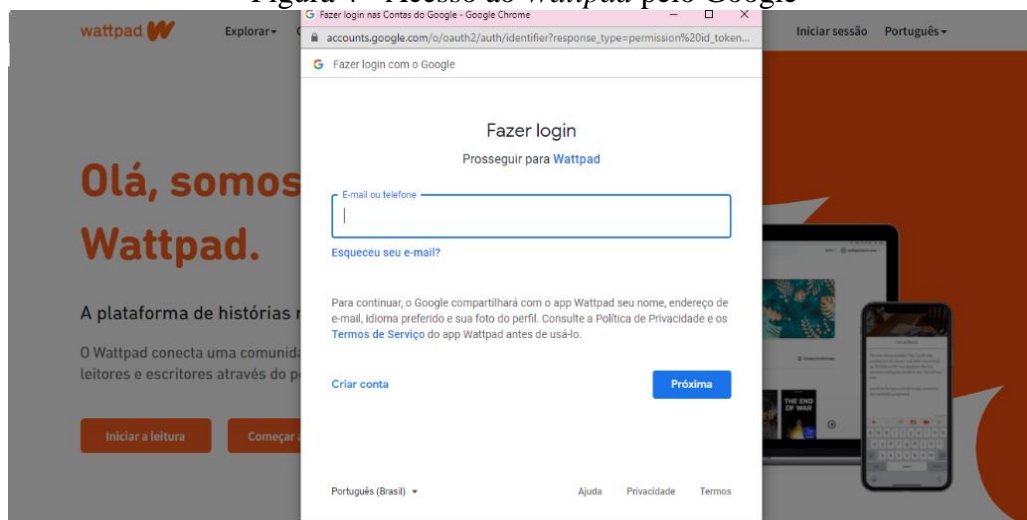


Fonte: *Wattpad* (2022).



Se a opção for com a conta do *Google*, aparecerá outra caixa de diálogo indicando para completar o *e-mail* e seguir para próxima etapa.

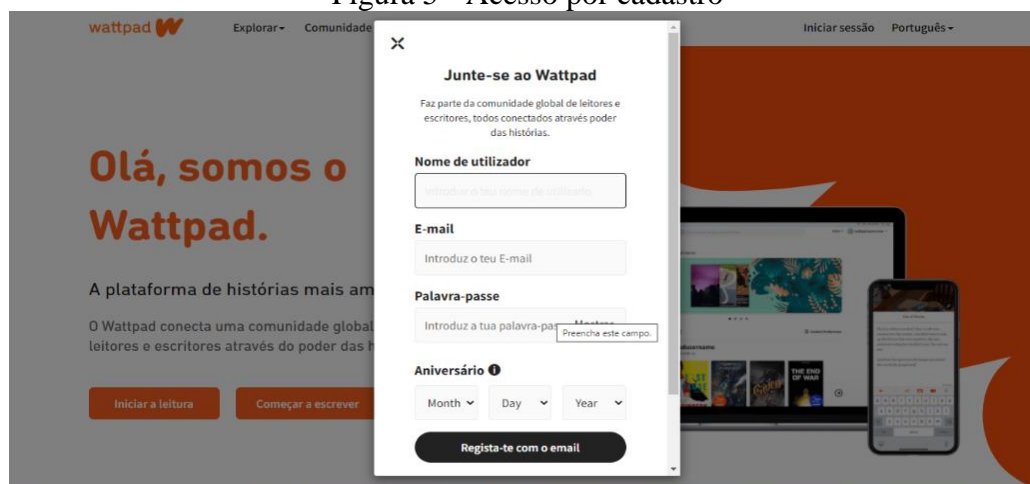
Figura 4 - Acesso ao *Wattpad* pelo *Google*



Fonte: *Wattpad* (2022).

Caso a opção de entrada for com *e-mail*, a mensagem exibida será um convite para participar da interface de leitores e escritores pela magia das histórias. Imediatamente há lacunas para serem preenchidas com o nome do utilizador, *e-mail*, senha e data completa do aniversário.

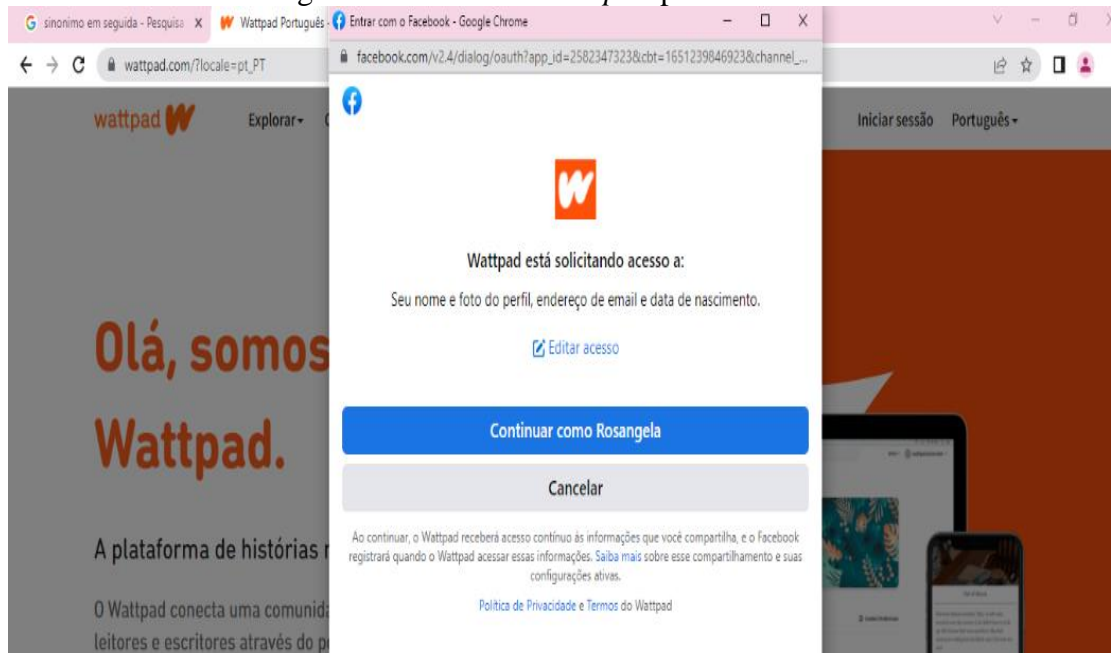
Figura 5 - Acesso por cadastro



Fonte: *Wattpad* (2022).

Se a entrada escolhida for pelo *Facebook*, o usuário deverá prosseguir com o próprio nome.

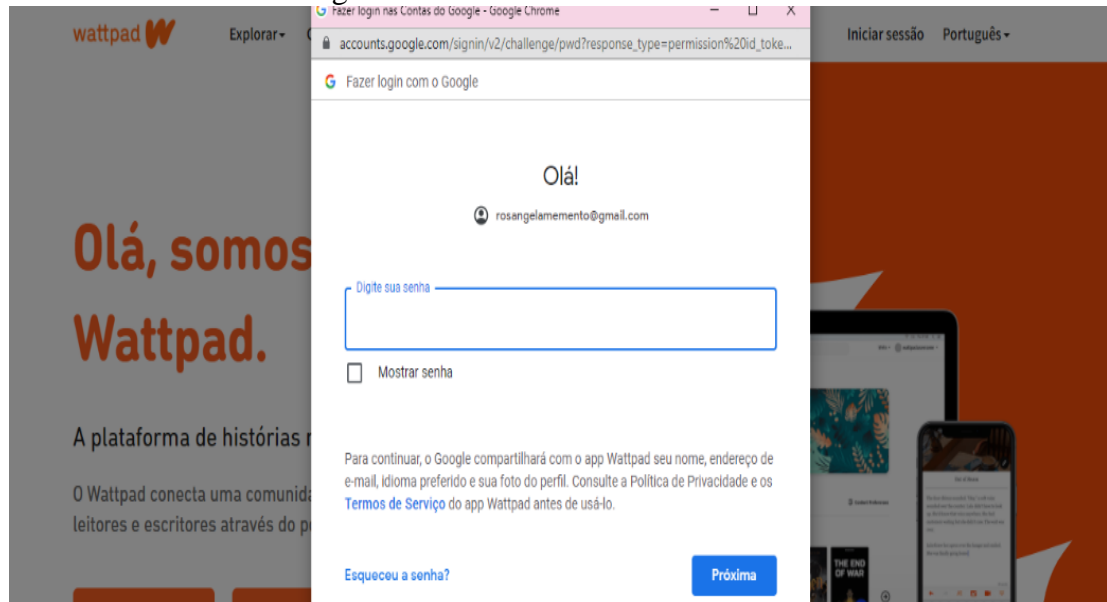
Figura 6 - Acesso ao Wattpad pelo Facebook



Fonte: Wattpad (2022).

Quando a escolha for pelo *Google*, serão requisitado usuário e senha.

Figura 7 - Preencher a senha do usuário



Fonte: Wattpad (2022).

Se a alternativa escolhida para o acesso for o *e-mail*, o iniciante deverá criar o nome de utilizador e acrescentar a senha do *e-mail*.

Figura 8 - Quando acessar pelo e-mail, usar nome de utilizador e senha

Fonte: *Wattpad* (2022).

A próxima etapa para as três formas de acessos supracitados é a verificação da confiabilidade da plataforma perante o acréscimo do *e-mail*, da idade, do nome do usuário e o consentimento dos Termos de Serviço e a Política de Privacidade do aplicativo *Wattpad*.

Para concluir o cadastro, seguindo pela opção do *Google*, será exibida uma caixa de diálogo em inglês (ver Figura 9) em que o usuário terá opção de fazer a tradução. Nessa caixa serão apresentadas alternativas para que o iniciante leitor possa traçar seu perfil. Como exemplo, “gosto de ler”, “gosto de escrever” ou “gosto das duas coisas”. Para cada uma das opções escolhidas, resultará em uma mensagem para detalhar melhor o perfil e as predileções do leitor, do escritor ou se o usuário tiver as duas habilidades ao mesmo tempo. Exemplificando, se a opção for “gosto de escrever”:

Figura 9 - Cria o perfil das predileções do leitor, escritor ou leitor-escritor

Fonte: *Wattpad* (2022).

Figura 10 - Descrição das preferências do escritor

Fonte: *Wattpad* (2022).

Após se cadastrar, é chegado o momento do mergulho no mundo da leitura, uma literatura<sup>14</sup> diferenciada, em que o escritor prematuro, ainda em estágio de conhecer, tem a oportunidade de editar histórias que estão guardadas em armários, gavetas de sua casa, com aquele sonho antigo de ter um dia um livro publicado. Esse sonho pode se tornar realidade. A plataforma oferece a chance de autores amadores postarem histórias, lerem comentários, opiniões de leitores de sua obra e de interagirem aceitando ou não a indicação dos leitores para mudarem um conteúdo ou até mesmo o final da história. Ademais, a interface favorece a disseminação da história, resultando em seguidores. Além disso, dependendo do número de leitores da história, o *Wattpad* seleciona o livro para premiações.

Nas Figuras 11 e 12 são exibidas listas de vencedores do Prêmio *Watty* 2021.

<sup>14</sup> A magia da literatura transforma “a materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2006b, p. 17, citado por SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Por meio da leitura literária construímos a realidade, imaginação flui. Além disso, para os autores os livros de literatura conduz a autonomia da palavra, partindo dela mesma. Contudo, é necessário “um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, p. 102, 2011).

Figura 11 - Vencedores do prêmio Watty 2021



Fonte: Wattpad (2022).

Figura 12 - Vencedores do prêmio Watty 2021



Fonte: Wattpad (2022).

### 3.3.2 Categorias de análise

A fim de atender ao objetivo (i) - analisar os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que compõem o Wattpad - foram estabelecidas três categorias para análise, a partir dos estudos de Reis (2017); Reis; Gomes (2014) (ver Quadro 2):

Quadro 2 - Indicadores para avaliação do *Wattpad*

Aspectos linguísticos	<p><b>Objetivo</b> – Este indicador tem como finalidade verificar a razão essencial do emprego da ferramenta/jog digital. Para tal fim, o docente precisa atender aos questionamentos que seguem: é um aplicativo para construir, elaborar, potencializar alguma coisa? Ou então é utilizado apenas para proporcionar diálogo, troca de experiências entre os participantes? É um aplicativo que viabiliza a habilidade de usar a língua no que se refere à conversação, ao desenvolvimento da escrita e da leitura, à leitura e produção de textos literários, à permissão de ouvir a leitura de textos por meio de áudio e o entendimento do oral? Ou então um aplicativo que possibilita à aptidão para permitir divertimento e passatempo?</p> <p><b>Tema</b> - Neste indicador o docente tem a possibilidade de pesquisar por meio de análise conteúdos/assuntos/temas em debate, por meio dos recursos digitais disponibilizados pelo aplicativo. Algumas perguntas orientadoras para a verificação são: há probabilidade de articular um ou outro tema/ponto, permanecendo em rede a esse aplicativo? Há recurso digital nele que permita argumentar, formar, incentivar a ler qualquer assunto exclusivo? Por exemplo: “meio ambiente, educação sexual, diversidade cultural e linguística, letramento digital, aprendizagem de idiomas, aspectos culturais, educação, letramentos acadêmicos, ciência e inovação, conflitos e resoluções, ativismo” (Reis, 2017, p. 118), literatura entre outros?</p> <p><b>Registro da língua</b> - Este indicador contribui com o docente para reconhecer os graus que a língua é utilizada: popular/erudita nos recursos do aplicativo, além disso, no que se refere às opções do vocabulário no campo <i>online</i>. A fim de nortear a pesquisa, propõe-se pensar a respeito da ferramenta/jogo digital como perspectiva de emprego da língua erudita como processo comunicativo para dialogar alguma coisa ou para debater alguma temática? Tem a possibilidade, nessa situação, de usar a língua popular, por meio de dialetos e palavras familiares? De que forma os participantes utilizam a língua quando se comunicam: editam seus comentários, criam, produzem seus textos e publicam?</p> <p><b>Eventos comunicativos/gêneros e atividades sociais no aplicativo</b> - Recomenda-se analisar, no aplicativo: de quais modos expressivos são configuradas as produções escritas, orais, hipermidiáticas que circulam na ferramenta/jogo digital em que os discentes vão estar em contato, quando iniciarem o procedimento interativo entre os participantes do aplicativo?</p>
Aspectos pedagógicos	<p><b>Concepção de linguagem</b> – Neste indicador é verificado se as linguagens da ferramenta digital têm como intenção desenvolver a criticidade do usuário e, ainda, questiona se estabelece um ensino-aprendizagem voltado para troca de experiências leitoras entre os usuários, ou funciona apenas como objeto de estímulo e de conhecimento centralizador: o sujeito aprende sem a oportunidade de questionamento e sem a prática da interação entre os participantes.</p> <p><b>Níveis de ensino</b> - Verifica-se a que faixa etária a ferramenta digital se destina: infantil, juvenil ou maior de idade? E, considerando a dinâmica de ensino da língua e a interação entre os participantes, observa-se a que estágio de compreensão do idioma o recurso exige do estudante, no que se refere à reciprocidade de aprendizagens, tendo como critério os estágios “básico, pré-intermediário, intermediário ou avançado” (REIS, 2017, p. 119).</p> <p><b>Habilidades Linguísticas e Multiletramentos</b> - Verifica-se, na ferramenta digital, a possibilidade de proporcionar o discurso oral e o seu entendimento, a grafia, o ato de ler diante de ações desafiadoras proporcionadas por eventos de comunicação no recurso digital. Analisa-se, também, quais outras potencialidades que o recurso digital pode desenvolver no estudante: interação em grupo, reflexão crítica, desenvolvimento de multiletramentos etc.</p> <p><b>Princípios/abordagens de ensino e aprendizagem</b> - Analisa-se como o ensino-aprendizagem da língua é sugerido na ferramenta, se é no viés de eventos sociais ou como ensino da língua desvinculado do uso social.</p>

Aspectos tecnológicos	<b>Formato do recurso e possibilidade de download</b> - Objetiva reconhecer se a interface que proporciona o instrumento digital permite a dinâmica do uso em equipe ou individual, e, além disso, se viabiliza a prática da utilização do instrumento digital de forma <i>offline</i> ou somente <i>online</i> .
	<b>Tempo/duração</b> - Objetiva mostrar o período que o participante precisou para finalizar um estágio ou concluir todo percurso do que foi proposto na atividade do recurso digital.
	<b>Recursos extras</b> - Analisa-se a viabilidade de interação entre os jogadores por meio de comentários e troca de experiências entre os participantes. Ademais, verificam-se a possibilidade de troca de informações com a equipe de ajuda do recurso digital, recorrendo a redes sociais virtuais e <i>chats</i> e também desvender a periodicidade em que o grupo gestor renova a ferramenta digital.

Fonte: Adaptado de Reis (2017).

A partir dos critérios apresentados, com o objetivo de analisar a plataforma *Wattpad*, organizou-se o Quadro 3, composto de questionamentos sobre os possíveis usos didáticos do aplicativo *Wattpad* para o ensino da língua, considerando os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos. As explicações sobre as perguntas serão apresentadas abaixo conforme descritas no Quadro 3.

Quadro 3 - Sequência de perguntas para orientar os critérios de análise do Wattpad

Perguntas
● O <i>Wattpad</i> é um aplicativo que tem possibilidades de recursos para o ensino de leitura e escrita, abrangendo multissemioses?
● O <i>Wattpad</i> apresenta temáticas a serem desenvolvidas? Quais?
● O aplicativo possibilita o acesso aos gêneros literários?
● O acesso aos recursos são gratuitos?
● Há possibilidades de inserção de recursos hipermidiáticos?
● Os recursos usados no <i>Wattpad</i> permitem fazer <i>download</i> ?
● Há tempo de permanência no decorrer do uso?
● O <i>Wattpad</i> possibilita interação entre leitor e escritor por meio de comentários?
● A qual público o <i>Wattpad</i> é direcionado?
● O aplicativo exige nível de conhecimento linguístico e seu progresso?
● Qual é o tempo para as edições serem renovadas?
● Há recursos no <i>Wattpad</i> disponibilizados para desenvolver leitura e escrita como forma de ensino e aprendizagem da língua?
● O aplicativo desenvolve predominantemente qual competência linguística?
● O <i>Wattpad</i> possibilita letramento digital, letramento literário e outros letramentos?

Fonte: Adaptado Reis; Gomes (2014).

Para análise, foram usados os indicadores para avaliação de tecnologias educacionais digitais segundo Reis; Gomes (2014); Reis (2017) para verificação do *Wattpad* quanto aos três aspectos: linguísticos, pedagógicos e tecnológicos.

O próximo capítulo apresentará a análise e discussão sobre o *Wattpad*.



## 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

### 4.1 O *Wattpad* como ferramenta educacional

Este capítulo tem o objetivo de apontar as funcionalidades do *Wattpad* e conhecer suas potencialidades e limitações como ferramenta digital para o trabalho com a leitura e com a escrita. Por meio de análise, serão verificados indicadores para avaliação de tecnologias educacionais, considerando os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017).

*Wattpad* é uma plataforma gratuita para entretenimento que possibilita leitura de obras literárias, edição de textos, postagens de livros e adição de comentários. Nesse espaço, leitores e escritores trocam ideias de leituras feitas e sugerem opiniões sobre histórias que estão sendo escritas, usando o recurso “Comentários”. Cada vez mais leitores e escritores têm oportunidade de manifestar sua autoria, comentar obras e sugerir modificações nas leituras realizadas (WATTPAD, 2022).

Os frequentadores, em rede, enviam, recebem histórias e se encantam. Essa comunidade vem aumentando o número de leitores continuamente. Dados a partir do início, em 2006, até atualmente, apontam o total de 23 bilhões de minutos frequentados mensalmente no *Wattpad* (2022).

Para fazer parte da comunidade<sup>15</sup> de leitores e escritores de livros literários, conhecidos como *Wattpaders*<sup>16</sup>, a pessoa deve se cadastrar, fazendo a opção pelo acesso à conta utilizando o *Facebook*, o *Google* ou *um e-mail*, ou realizar o *download* do aplicativo e clicar em “Inscrever-se”. Dessa forma, o usuário conhecerá as potencialidades e possibilidades de ações que poderão ser realizadas dentro desse artefato digital.

Com perspectiva para o ensino e aprendizagem para desenvolver a leitura e a escrita no contexto escolar, o *Wattpad* será verificado, em estudo, por meio de indicadores para avaliação de tecnologia educacional, considerando os aspectos: linguísticos, pedagógicos e tecnológicos (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017).

Segundo Reis; Gomes (2014); Reis (2017), ferramentas digitais requerem práticas e novas dinâmicas para aperfeiçoamento de reflexões conforme o uso sistematizado e planejado de ações norteadoras que culminam nos indicadores para avaliação de artefatos digitais.

---

<sup>15</sup> Comunidade virtual é um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores (hoje, dispositivos eletrônicos) interconectados (LÉVY, 1999, p. 27).

<sup>16</sup> Conforme [support.wattpad.com/hc/Central de ajuda](https://support.wattpad.com/hc/Central-de-ajuda) – Como interagir com outros *Wattpadders*.

Por isso, neste capítulo, será analisada a plataforma *Wattpad*, considerando os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos, por meio dos indicadores propostos por Reis e Gomes (2014), Reis (2017). Então, serão apresentados questionamentos sobre as funcionalidades do *Wattpad* como estratégia para desenvolver atividades pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita. Ademais, sugestões sobre os possíveis usos dessa plataforma, identificando suas potencialidades e limitações para as práticas no contexto escolar.

## 4.2 Análise do *Wattpad*

O *Wattpad* constitui-se como um aplicativo digital para leitura e escrita, que possibilita a publicação do texto produzido. Nesta seção será apresentada a análise do *Wattpad*, considerando-se os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos, como proposto por Reis; Gomes (2014); Reis (2017).

### 4.2.1. Aspectos linguísticos

No Quadro 4, são retomados os indicadores propostos para a análise dos aspectos linguísticos destinados à avaliação da plataforma *Wattpad*.

Quadro 4 - Indicadores para avaliação do *Wattpad*

Aspectos linguísticos	<p><b>Objetivo</b> – Este indicador tem como finalidade verificar a razão essencial do emprego da ferramenta/jog digital. Para tal fim, o docente precisa atender aos questionamentos que seguem: é um aplicativo para construir, elaborar, potencializar alguma coisa? Ou então é utilizado apenas para proporcionar diálogo, troca de experiências entre os participantes? É um aplicativo que viabiliza a habilidade de usar a língua no que se refere à conversação, ao desenvolvimento da escrita e da leitura, à leitura e produção de textos literários, à permissão de ouvir a leitura de textos por meio de áudio e o entendimento do oral? Ou então um aplicativo que possibilita à aptidão para permitir divertimento e passatempo?</p>
	<p><b>Tema</b> - Neste indicador o docente tem a possibilidade de pesquisar por meio de análise conteúdos/assuntos/temas em debate, por meio dos recursos digitais disponibilizados pelo aplicativo. Algumas perguntas orientadoras para a verificação são: há probabilidade de articular um ou outro tema/ponto, permanecendo em rede a esse aplicativo? Há recurso digital nele que permita argumentar, formar, incentivar a ler qualquer assunto exclusivo? Por exemplo: “meio ambiente, educação sexual, diversidade cultural e linguística, letramento digital, aprendizagem de idiomas, aspectos culturais, educação, letramentos acadêmicos, ciência e inovação, conflitos e resoluções, ativismo” (Reis, 2017, p. 118), literatura entre outros?</p>
	<p><b>Registro da língua</b> - Este indicador contribui com o docente para reconhecer os graus que a língua é utilizada: popular/erudita nos recursos do aplicativo, além disso, no que se refere às opções do vocabulário no campo <i>online</i>. A fim de nortear a pesquisa, propõe-se pensar a respeito da ferramenta/jogo digital como perspectiva de emprego da língua erudita como processo comunicativo para dialogar alguma coisa ou para debater alguma</p>

	temática? Tem a possibilidade, nessa situação, de usar a língua popular, por meio de dialetos e palavras familiares? De que forma os participantes utilizam a língua quando se comunicam: editam seus comentários, criam, produzem seus textos e publicam?
	<b>Eventos comunicativos/gêneros e atividades sociais no aplicativo</b> - Recomenda-se analisar, no aplicativo: de quais modos expressivos são configuradas as produções escritas, orais, hipermidiáticas que circulam na ferramenta/jogo digital em que os discentes vão estar em contato, quando iniciarem o procedimento interativo entre os participantes do aplicativo?

Fonte: Adaptado de Reis (2017).

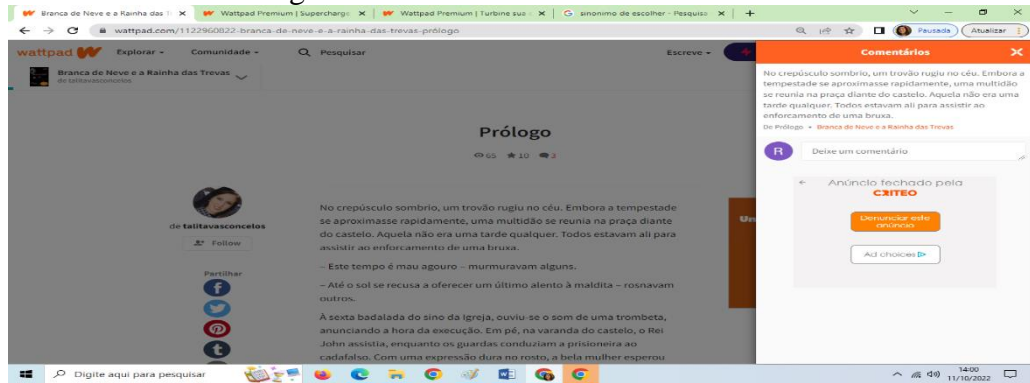
Em relação aos aspectos linguísticos serão analisados os objetivos do aplicativo, a temática abordada, o registro da língua para identificar graus quanto à dinâmica de uso (in)formal em eventos comunicativos e gêneros em que acontece o uso da língua e a interação entre os participantes para troca de experiências.

Em relação aos objetivos da ferramenta, foi possível verificar, nas páginas do aplicativo *Wattpad*, que os objetivos principais estão relacionados às práticas de leitura e escrita, a partir das possibilidades de recursos de leitura literária, da escrita de livros, da interação por meio de comentários e do compartilhamento de histórias, além da alternativa para a tradução dos livros para outros idiomas. As apresentações dos recursos no aplicativo permitem categorizá-lo não só como ferramenta para entretenimento para divulgação de obras, mas também como possibilidade pedagógica para o trabalho com a leitura e a escrita, conforme estudos (COELHO; COSTA; SANTOS, 2017; COSTA; COELHO; TAVARES, 2020). Tais autores evidenciam que o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita possibilitam a interação entre leitores e escritores, devido às ferramentas disponibilizadas.

O acesso pode ser realizado de forma gratuita ou paga. Na opção gratuita, o usuário acessa o aplicativo por meio de uma conta no *Facebook*, no *Google*, ou no *e-mail* e, em seguida, é conduzido a traçar seu perfil de habilidade, seja como escritor, leitor ou leitor e escritor ao mesmo tempo. Depois, o usuário terá possibilidades de leituras literárias, de produzir sua própria história em etapas e de publicá-la na medida em que for construindo os capítulos. Enquanto isso, o leitor poderá tecer comentários e dialogar com o autor da história, indicando sugestões sobre personagens e desencadeamento de ações.

Os comentários são tecidos a partir de um clique em balões situados no final de cada parágrafo do texto, que, quando acionados, é apresentada uma caixa de diálogo do lado direito para interação entre leitor e escritor.

Figura 13 - Comentários sobre a história



Fonte: *Wattpad* (2022).

Ademais, em observação, o *Wattpad* apresenta a possibilidade de leituras de obras literárias elaboradas por autores renomados, como Machado de Assis, Antoine de Saint-Exupéry, Homero etc. Há, ainda, autores que estão em fase de aperfeiçoamento da escrita, em construção de seus nomes como autores e que usam o *Wattpad* para divulgar suas obras. Chieregatti (2018) esclarece que a plataforma possibilita a participação protagonista de frequentadores, em que eles podem agir de forma colaborativa em obras ou postar seus próprios trabalhos. Anteriormente, essa permissão era restrita a poucos, devido ao poder controlador da informação e, até mesmo, para edição de livros (CHIEREGATTI, 2018; ALMEIDA; CERIGATTO, 2016).

Em relação aos temas, as obras são distribuídas em diversas categorias, como: Romance, Ficção adolescente, Ficção científica, Ficção geral, Ficção histórica, Não-ficção, Conto, Mistério, *Fanfic*, Humor, Espiritual, Literatura feminina, Outros gêneros, Terror, Paranormal, Lobisomens, Poesia, Vampiros, *The Wattys*, Aventura, Ação, Suspense, Fantasia e Clássicos. Dessa forma, o leitor pode escolher a obra a partir da categoria preferida. Além da leitura, o aplicativo permite a criação de histórias. A Figura 14 apresenta as categorias disponibilizadas para o acesso à leitura e criação de histórias.

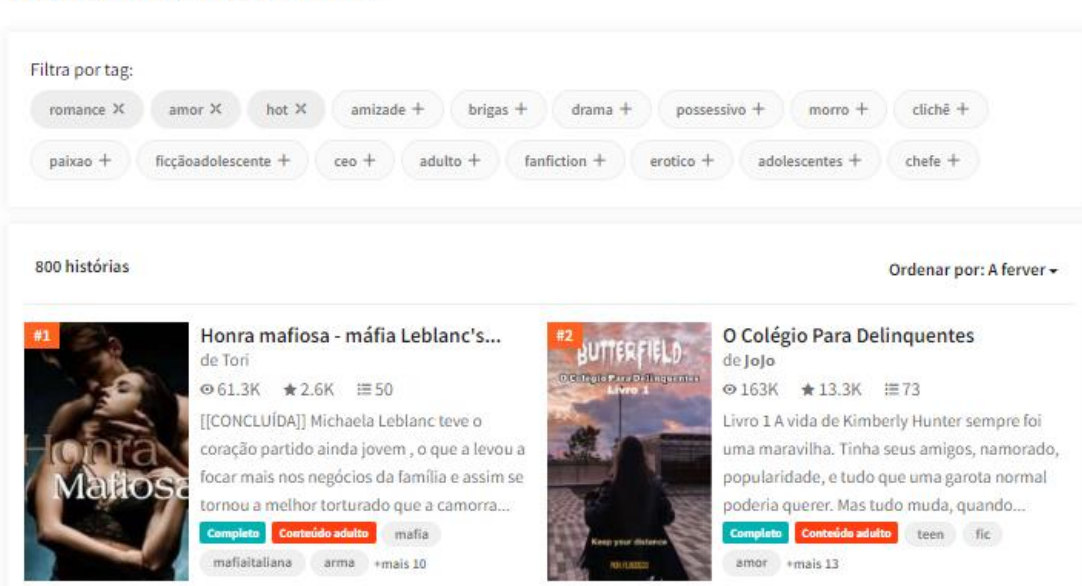
Figura 14 - Apresentação de categorias e menu para produção de uma nova história



Fonte: Wattpad (2022).

Quando as categorias da figura acima são acessadas, temáticas variadas são geradas e contribuem no processo de ensino-aprendizagem para desenvolver a prática de leitura literária, envolvendo assuntos diversos. Por exemplo, dentro da categoria Romance, há palavras em potencial que originam várias histórias que abordam assuntos diferentes, como amor, brigas etc.

Figura 15 - Possibilidades de filtragem diante da categoria Romance por meio de tags



Fonte: Wattpad (2022).

De acordo com o aplicativo em estudo, as *tags*<sup>17</sup>, usadas em toda a história, são formas de apresentar a obra e transformá-la em acesso facilitado na busca de temáticas de histórias e subdivisões. Assim, subentende-se que qualquer trecho da obra resultará na coleção idêntica de *tags* integradas a elas.

Se o professor acessar a categoria Romance, por exemplo, resultará nas *tags*: romance, amor, *hot*, amizade e aparecerá a sequência de histórias escritas sobre essas temáticas, que podem estar concluídas ou não. Caso a escolha seja a categoria Clássicos, escritas por escritores consagrados ou não, serão mostradas as palavras: clássicos, clássicoslp e contosdefadas.

Nas *tags* clássicoslp e contosdefadas, segundo o *Wattpad* (2022)<sup>18</sup>, são obras da literatura mundial que estão em Domínio Público, completas e originais.

Para a utilização do *Wattpad* como recurso pedagógico é preciso que o professor faça uma análise cuidadosa e um planejamento adequado aos objetivos de aprendizagem a fim de explorar as potencialidades do aplicativo e de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Reis (2017), há necessidade de preparo e estudo organizado antecipado sobre o artefato digital, assim como pressupostos teóricos didáticos práticos para nortear a realização de tarefas.

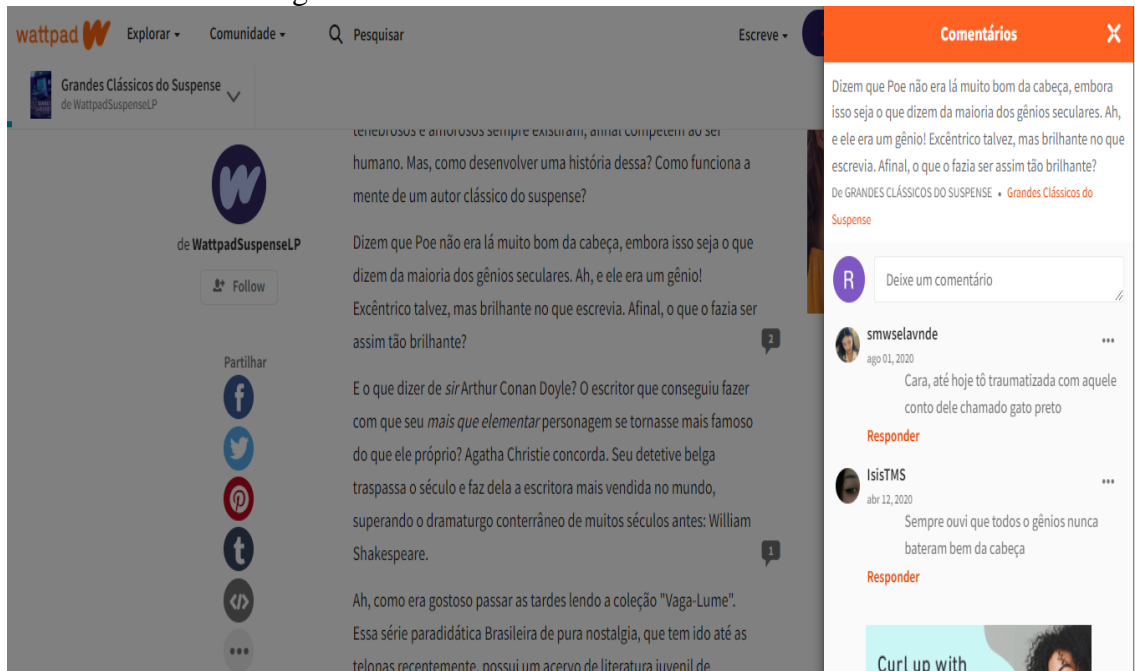
Quando se refere ao registro de uso da língua quanto à formalidade/informalidade, este aplicativo possibilita as duas maneiras de se comunicar tanto nos comentários sobre as histórias quanto no conteúdo da obras. Na Figura 16 (abaixo) fica evidente o uso informal da língua escrita nos comentários realizados por leitores. A leitora Smwselavnde comenta: “**Cara**, até **tô** traumatizada com aquele conto dele chamado gato preto”. A leitora refere-se a Edgar Allan Poe, que está sendo citado no livro *Grandes Clássicos do Suspense*, de *Wattpad SuspenseLP*.

---

<sup>17</sup> WATTPAD. **Adicionando tags**. Disponível em: <<https://support.Wattpad.com/hc/en-us/articles/201409640-Adding-tags-to-a-story>>. Acesso em: 13 de out.de 2022.

<sup>18</sup> WATTPAD. **Clássicos LP**. Disponível em: <<https://www.Wattpad.com/user/WattpadClassicosLP>>. Acesso em: 13 de out. 2022.

Figura 16 - Comentários do leitor sobre o livro



Fonte: *Wattpad* (2022).

Além disso, na Figura 17, a seguir, é exemplificado o uso informal da língua em um livro já concluído. Na obra *Mulher de traficante*, de Morenacrif, a autora inicia o primeiro capítulo se apresentando: “**Me** chamo Isabella, mais conhecida... **empresarios** e vivem... **condominio (...)**”. A autora continua: “Minha **best** Michele... **maluka (...)**”.

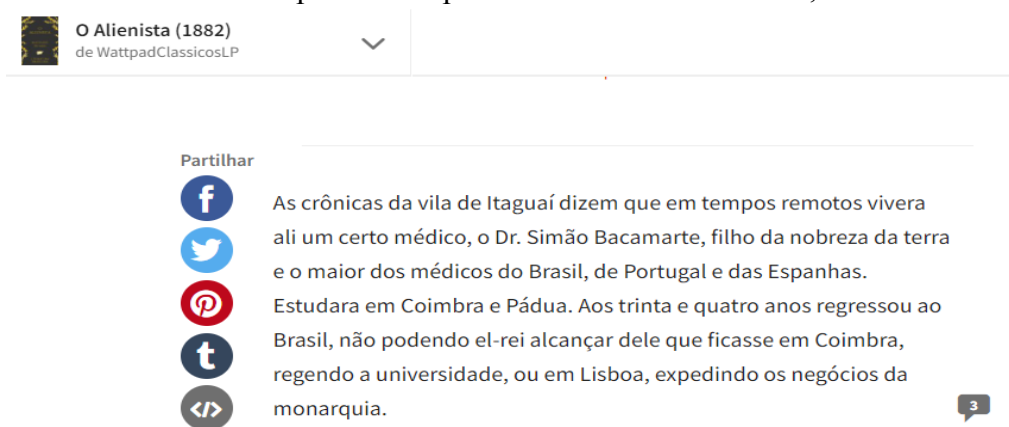
Figura 17 - Escrita inicial do primeiro capítulo do livro *Mulher de traficante*, de Morenacrif

Fonte: *Wattpad* (2022).

Observamos, nas Figuras 16 e 17, a presença da linguagem coloquial, em destaque, tanto no conteúdo do livro como nos comentários. Contudo, na situação de leitura dos clássicoslp,

mais especificamente na obra de Machado de Assis, *O Alienista*, apresenta-se um exemplo de língua formal. O fragmento, na Figura 18, está no início do primeiro capítulo do livro.

Figura 18 - Trecho inicial do primeiro capítulo do livro “O Alienista”, de Machado de Assis



Fonte: *Wattpad* (2022).

Os participantes leitores e escritores do *Wattpad* têm a oportunidade de acessar as categorias literárias e subcategorias para ler obras consagradas ou não. Estes livros apresentam diversas temáticas que contribuem para o letramento literário por meio do letramento digital. Um trecho do livro “Obras exigidas para o Enem e outros vestibulares” (Figura 19) apresenta a lista de livros que são cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros vestibulares que acontecem no país.

Figura 19 - Trecho do capítulo 1 do livro: Obras exigidas para o Enem e outros vestibulares



Fonte: *Wattpad* (2022).

Além de leituras literárias, o *Wattpad* possibilita a autoria, a criação, o desenvolvimento de histórias para postagens e o compartilhamento com outros usuários no aplicativo e com redes sociais virtuais, tais como: *YouTube*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *TikTok*.

Em relação à produção escrita, para começar a escrever o texto, basta ir à barra superior



do *Wattpad*, acessar o menu “Escreve” e clicar no item “Crie uma nova história”. Aparecerá uma imagem, conforme a Figura 20. Nessa caixa de diálogo, há itens que precisarão ser preenchidos pelo participante sobre a história que será produzida: título, descrição, personagens principais, categoria, etiquetas, público-alvo, idioma, direitos de autor, classificação e capa do livro.

Figura 20 - Quadro informativo sobre a descrição da história a ser criada

The image shows a form for creating a new story on Wattpad. On the left, there is a button labeled 'Adicionar uma capa' (Add cover) with a camera icon. The main form has the following sections:

- Título**: A text input field containing 'História sem Título'.
- Descrição**: A large text area for the story's synopsis.
- Personagens Principais**: A section with a 'Name' input field and a '+' button to add more characters.
- Categoria**: A dropdown menu with the text 'Selecione uma' (Select one).
- Etiquetas**: A section with a '+ Adicionar uma etiqueta' (Add a tag) button.
- Público Alvo**: A dropdown menu with the text 'Qual é o teu público principal?' (Who is your main audience?).
- Idioma**: A dropdown menu with the text 'Other'.
- Direitos de autor**: A dropdown menu with the text 'Todos os direitos reservados' (All rights reserved). Below it, a note says: 'Não permites que o teu trabalho seja usado ou adaptado de qualquer maneira sem a tua permissão.' (You do not allow your work to be used or adapted in any way without your permission).
- Classificação**: A section with a dropdown menu set to 'Conteúdo adulto' (Adult content) and a 'NÃO' (NO) button. Below it, a note says: 'Your story is appropriate for all audiences. The Wattpad community has the ability to rate your story Mature. For more info, please read Wattpad's Content Guidelines: <https://www.wattpad.com/guidelines>'.

Fonte: *Wattpad* (2022).

Essa sinopse será apresentada posteriormente ao leitor, compondo a capa e outras descrições, tais como: se a história está concluída ou não, a qual público que direciona, as etiquetas apresentadas, entre outras descrições. Para ter acesso a lista de livros, basta escolher uma categoria (Figura 14) e escolher uma temática (Figura 19). Em seguida, aparecerá uma lista de livros com capas, sinopse e outros detalhes sobre a história.

Na Figura 21 apresenta-se um exemplo dentre os livros apresentados da categoria Drama.

Figura 21 - Descrições do livro “Meu segurança”, de Vinnie Hacker de Swtzz



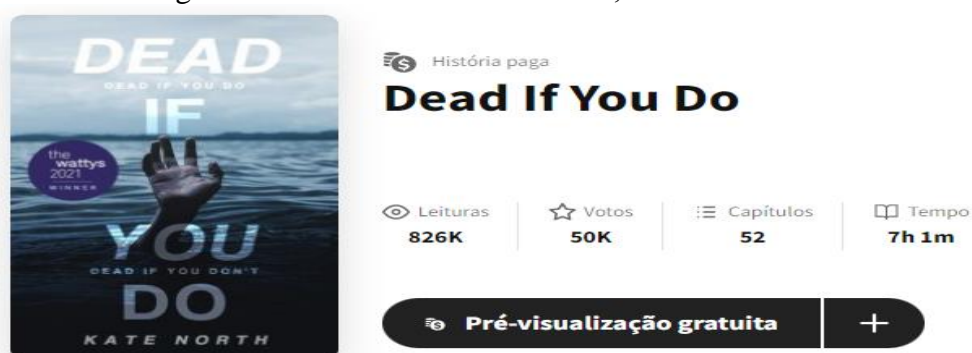
Fonte: *Wattpad* (2022).

As possibilidades de uso dos recursos oferecidos pelo *Wattpad*, como leitura de obras

literárias, edição, produção de textos, compartilhamentos, interação de leituras e obras criadas citadas acima são disponibilizadas *online* e gratuitas.

O aplicativo também oferece outras oportunidades de uso dos recursos por meio do *Wattpad Premium*<sup>19</sup> com histórias lidas sem anúncio de forma *offline* ilimitada, além disso, proporciona o acúmulo de moedas de bônus. Essas moedas são usadas para liberar as *Paid Stories*<sup>20</sup>, promovendo e apoiando os escritores com remuneração para dedicarem tempo à criação de obras literárias, aperfeiçoando suas histórias com maior rapidez. As Histórias Pagas têm um selo de “História Paga” na descrição da história conforme a Figura 22.

Figura 22 - Livro “Dead If You Do”, de Kate North



Fonte: *Wattpad* (2022).

Os eventos comunicativos que constituem o *Wattpad* são representados pelas configurações e *designers* expostos para atrair a atenção do leitor e do escritor para acessar recursos diversos, com funcionalidades de leitura e escrita para participantes atuarem como protagonistas por meio de comentários, criação, edição, publicação de histórias e compartilhamentos de produções.

Na página inicial do aplicativo, o título *Wattpad*, escrito com letras maiores e colorido, na mesma direção, acompanha os menus: “Explorar”, “Comunidade”, “Pesquisar” e “Escreve” com fonte de letra menor e em preto. Seguindo, aparece em destaque uma frase, escrita em branco e com o fundo em azul: “Experimenta o *Premium*” e, por último, um ícone contendo a letra inicial do nome do participante ou a foto, com o fundo em azul e o perfil do usuário.

Os leitores e escritores do aplicativo terão a autonomia de navegar, perscrutar as múltiplas configurações que a cada clique sucede em modificações (RIBEIRO, 2021;

<sup>19</sup> WATTPAD. **Premium**. Disponível em: <https://www.Wattpad.com/premium/>. Acesso em: 14 de out. de 2022.

<sup>20</sup> WATTPAD. **Paid Stories**. Disponível em: <https://www.Wattpad.com/paidstories/>. Acesso em: 14 de out. de 2022.

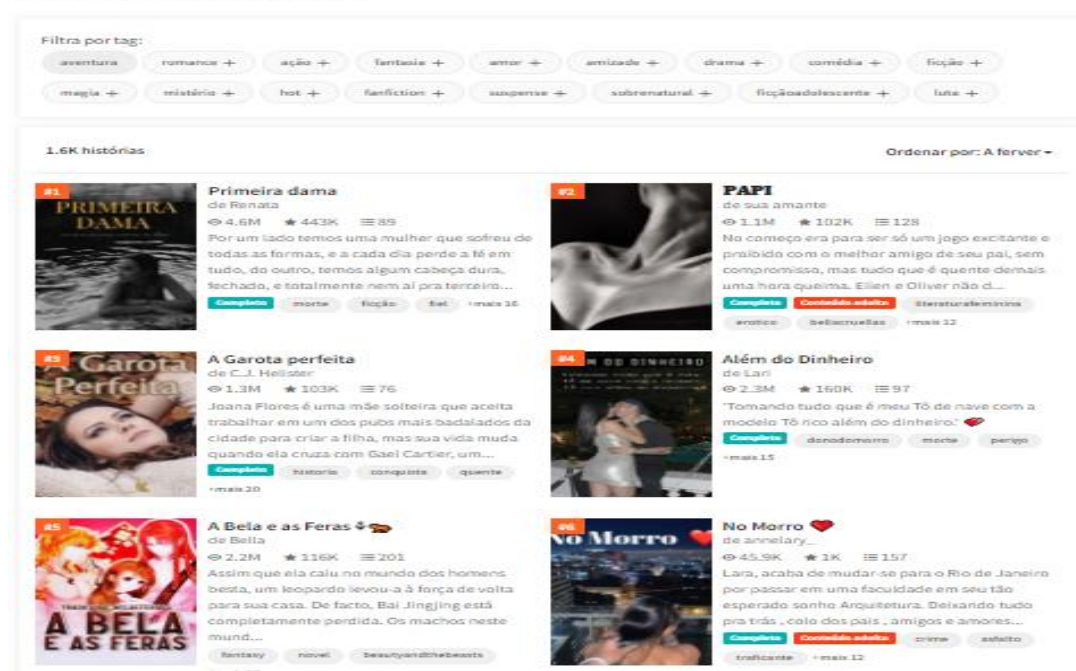
COSCARELLI; NOVAIS, 2010; ALMEIDA; CERIGATTO, 2016) e acessar a pluralidade de ações, como leituras, escritas, criação de livros e interação entre os participantes. Quando o usuário desejar ler obras no aplicativo, basta acessar a página inicial e clicar no menu “Pesquisar” que resultará em categorias disponíveis para leitura. Para escrever uma história, basta, na mesma página, clicar no menu “Escreve” e será possível criar a própria história.

O aplicativo oferece uma diversidade de acessos à leitura e produção escrita de histórias para interação. A respeito da leitura literária, a plataforma oferece o termo “Categorias” para nomear os gêneros literários. O *Wattpad* apresenta vinte e quatro gêneros literários para serem percorridos, a saber: Romance, Ficção adolescente, Ficção científica, Ficção geral, Ficção histórica, Não-ficção, Conto, Mistério, *Fanfic*, Humor, Espiritual, Literatura feminina, Outros gêneros, Terror, Paranormal, Lobisomens, Poesia, Vampiros, *The Wattys*, Aventura, Ação, Suspense, Fantasia e Clássicos, que estão exemplificados na Figura 14.

Nesta análise será percorrido um caminho como exemplo, mas o participante e os docentes poderão navegar e desvendar alternativas a serem percorridas.

Quando o leitor optar pela leitura das obras literárias, ele poderá acessar o menu “Pesquisar”, dessa maneira, aparecerá vinte e quatro categorias para os acessos. O usuário, escolhendo a categoria Aventura, por exemplo, terá como resultado uma coleção de *tags* com temas diversos e uma coleção de livros que estão dispostos nesta página (ver Figura 23).

Figura 23 - Resultado da categoria Aventura: listas de tags e livros disponíveis para leitura



Fonte: Wattpad (2022).

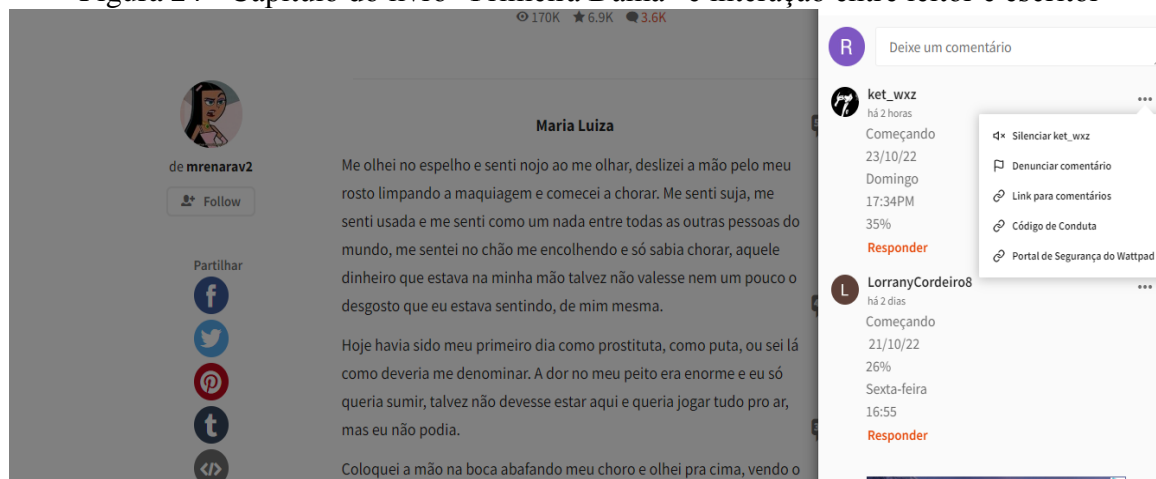
A Figura 23 apresenta, abaixo das *tags*, à esquerda, a quantidade de livros exibidos “1.6 k”, que representa mais de 160 obras exibidas, e, à direita, é mostrado o menu “Ordenar por: A ferver ou Novo”. O leitor poderá optar pelas histórias mais lidas ou por novidades.

Nas seis amostras presentes na Figura 23, pode-se verificar as capas ilustrativas coloridas e, ao lado, informações sobre a obra: o título, uma breve descrição do enredo/sinopse, o nome adotado pelo autor; abaixo, segue o símbolo de um olho, significando quantidade de leituras realizadas das obras; a estrela representando quantos votos a história teve e depois outro símbolo do livro, que apresenta quantos capítulos a história tem.

Abaixo da sinopse do livro são apresentados dois botões coloridos: um azul, significando que a obra já foi concluída, o outro em vermelho, indicando a faixa etária permitida para ler a história. Nas descrições dos livros que não apresentam os botões azuis e nem o vermelho verificou-se que a obra está em andamento e que o autor não indicou o público-alvo. Há também a presença de *tags* indicando o assunto da história.

A Figura 24 traz o livro “Primeira dama”, da escritora Renata e o primeiro capítulo “Maria Luiza”.

Figura 24 - Capítulo do livro “Primeira Dama” e interação entre leitor e escritor



Fonte: Wattpad (2022).

Observam-se os comentários dos leitores, à direita, tecendo ideias sobre a obra, de modo que o escritor possui a possibilidade de interagir com o leitor, aceitando ou não a sugestão. Os comentários são escritos no final de cada parágrafo e há balões que sinalizam na última linha de cada trecho. Caso o comentário não seja agradável aos olhos do escritor ou de qualquer usuário, o autor poderá recorrer ao recurso de silenciar o leitor ou denunciar. O participante poderá clicar nos três pontos indicados na frente de cada leitor, com os seguintes filtros: silenciar o leitor, denunciar, *link* para comentário, Código de Conduta e Portal de Segurança do

*Wattpad*.

Na Figura 24, à esquerda da página, há uma foto representativa da autora inscrita com o nome de usuário da escritora “mrenarav2”. Se o participante clicar na imagem do avatar ou no nome, resultará em uma página de perfil da autora Renata (mrenarav2) em que o leitor poderá enviar mensagens, conhecer sobre outras histórias publicadas dessa autora e até mesmo segui-la.

Além disso, à esquerda, aparecem ícones de redes sociais com a possibilidade de compartilhamento do livro. Enfim, o *Wattpad* oferece formas de interação entre os participantes, seja por comentários, compartilhamentos em redes sociais virtuais e envios de mensagens no perfil do escritor, diante de votos obtidos e leituras realizadas das obras.

No que diz respeito ao objetivo, possibilita a leitura literária, a edição, a produção de textos, a publicação e a interação entre leitores e escritores, estimulando, assim, o uso da língua para desenvolver a leitura e escrita. Em harmonia com os temas abordados para leitura, o aplicativo permite ao docente a possibilidade de desenvolver atividades, fundamentadas nas leituras literárias ofertadas pelo *Wattpad*, para aperfeiçoar a escrita e a leitura na escola.

Em relação ao registro da língua, o docente poderá escolher um livro com linguagem formal e outro informal, fazendo com que os alunos percebam as diferenças. No exemplo da Figura 24, o texto inicia-se com “me olhei” e essa construção iniciada com o pronome “me” é repetida por várias vezes no texto, representando o sentimento e o constrangimento da personagem. Além disso, evidencia o uso da língua com estilo menos monitorado, portanto, mais informal e próximo de uma linguagem do cotidiano.

As práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelo *Wattpad* estão relacionadas à presença das tecnologias digitais e aos multiletramentos, tão presentes na sociedade atual. A discussão sobre os aspectos linguísticos dos recursos digitais alinha-se à discussão sobre as novas práticas de letramento. Fischer, Grimes e Vicentini (2019) destacam que a produção de ficções escritas por fãs originadas de uma obra já existente possibilitou aos alunos expressarem especificidades correlacionadas a diferenciados eventos de letramentos que ascendem, a começar pela *fanfiction*. Isso é comprovado pelas predileções quanto ao emprego das tecnologias digitais (TD) nos eventos de letramentos que sucedem de atividades com o gênero, que mostraram diferenciados empregos em que essas pessoas produzem da leitura e da escrita, quer pelas maneiras de investigar, adicionar em dinâmicas de leitura e escrita, exemplificando, atividades realizadas diante de aplicativos, quer a utilização de *memes* ou de gírias.

As pesquisadoras afirmam que essa prática possibilita o diálogo entre letramentos permitindo “a construção de sentidos, as identidades socialmente situadas, as relações de poder

e de autoridade intrínsecas às práticas de letramentos de sujeitos” (FISCHER; GRIMES; VICENTINI, 2019, p. 1189). As pensadoras acreditam que as atividades com as *fanfictions* aferiram às pessoas o sentimento de autonomia enquanto introduzidas em um cenário de formação, resultante da utilização de suas experiências adquiridas a respeito do gênero e a respeito de práticas sociais que circulam na sua rotina. Além disso, a escrita gamificada possibilitou a formação das pessoas perante o compartilhamento de ideias diante dos membros do grupo e por meio de pesquisas feitas em rede. Essa prática de atividade gamificada com *fanfiction* permitiu aos alunos protagonismo e segurança a fim de projetarem, eles mesmos, o caminho de seus estudos, não precisando a frequência de ensino dos professores.

As autoras destacam a pertinência de a escola considerar os diferentes letramentos que compõem percursos de alunos com particularidades próprias bem diferentes. A começar pela diversidade de letramentos em que a escola, possivelmente, inclui alunos em dinâmicas que de fato permitam a formação de experienciar vivências significativas, tanto para docentes como para discentes. Conforme Fischer, Grimes e Vicentini (2020), o professor deve interagir com pessoas que conhecem tecnologias digitais, e ainda, usar aparelhos tecnológicos para fins de aprendizagens. Evitando o pensamento de que estudantes são mais competentes para usar ferramentas digitais. A utilização de tecnologias digitais proporciona compartilhamentos e troca de informações, ademais possibilita o ensino-aprendizagem de escrita em uma dinâmica interativa.

Para avaliar os indicadores dos aspectos pedagógicos no aplicativo, serão verificados na seção que segue: a Concepção de linguagem; os Níveis de Ensino; as Habilidades Linguísticas e Multiletramento; e os Princípios/Abordagens de ensino e aprendizagem.

#### **4.2.2. Aspectos pedagógicos**

No Quadro 5, são trazidos os indicadores relativos ao aspectos pedagógicos para avaliação da plataforma *Wattpad* que embasarão a análise. Tal indicador contempla aspectos como: Concepção de linguagem, Níveis de ensino, Habilidades linguísticas e Multiletramentos e Princípios/Abordagens de ensino e aprendizagem.

Quadro 5 - Indicadores para avaliação do *Wattpad*

Aspectos pedagógicos	<p><b>Concepção de linguagem</b> – É percebida, no <i>Wattpad</i>, uma concepção sociointeracionista de linguagem? O aplicativo proporciona, no primeiro momento, o entretenimento para escrever, produzir e postar histórias literárias, fazer leituras e interagir por meio de comentários com outros leitores e com escritor da história? Mesmo sendo uma ferramenta para diversão, pode ser usada como proposta pedagógica na escola para desenvolver a leitura e a escrita, por meio da edição, da produção e da circulação de textos em um espaço interativo? Por meio de textos criados no aplicativo, é possível tecer comentários sobre obras geradas e receber <i>feedbacks</i>?</p>
	<p><b>Níveis de ensino</b> - É verificado que a plataforma se destina aos adolescentes a partir de 13 anos, jovens e adultos (<i>WATTPAD</i>, 2022). As funcionalidades do <i>Wattpad</i> permitem desenvolver um planejamento de práticas de leitura e de escrita em um processo progressivo de aprendizagem?</p>
	<p><b>Habilidades linguísticas e Multiletramentos</b> - Observa-se que o aplicativo oferece as funcionalidades de leitura literária, por meio dos gêneros literários, edição de textos e capa do livro. Pensando nas habilidades linguísticas potencializadas para a dinâmica da linguagem, o <i>Wattpad</i> restringe-se à leitura literária sem interação? Possibilita-se interação? Como acontece? Há viabilidade audio-visual do texto? No que se refere à edição de textos, possibilita desenvolver o letramento digital para práticas da escrita do texto, da configuração e edição da capa do livro? Possibilita a articulação de diferentes semioses, como cores, sons, imagens, escrita, fotos etc? Permite desenvolver letramento literário? Em relação à escrita do livro, é permitida a edição, a produção e a circulação? O leitor pode sugerir ideias para composição da obra? É possível realizar estratégias com critérios para desenvolver atividades em grupo usando o <i>Wattpad</i>?</p>
	<p><b>Princípios/Abordagens de ensino e aprendizagem</b> – Observa-se que as abordagens para ensino e aprendizagem a que se refere o desenvolvimento do letramento digital e ao percurso para escrita da narrativa e elaboração da capa. Para isso questiona-se: O aplicativo possibilita guias que direcionam para a produção escrita? Quais são as etapas que são oferecidas para a organização da narrativa? Quanto à configuração da escrita do livro e edição da capa, há possibilidade de inserção de recursos digitais? Quais? Depois do livro elaborado, pode ser publicado, compartilhado em redes sociais virtuais? É possível que o escritor interaja com leitores?</p>

Fonte: Adaptado de Reis (2017).

Os aspectos pedagógicos do *Wattpad* serão analisados seguindo os indicadores que propõem: verificar Concepção de linguagem para desenvolver a leitura literária e a produção escrita por meio da interação social; analisar Níveis de Ensino e a qual público o livro é designado; Classificação (conteúdo adulto ou não); reconhecer Habilidades linguísticas e Multiletramentos que estão disponibilizados nos recursos de leitura e escrita do aplicativo; e descobrir Princípios intencionais/Abordagens de ensino e aprendizagem na produção das linguagens veiculadas no aplicativo; se restringe-se à escrita ou à leitura por si só, sem compartilhamento e sem comentários ou se abrange também a dinâmica da interação e troca de experiências leitoras.

O *Wattpad* parte de uma noção de leitura e escrita em rede, em que os participantes podem comentar, curtir, escrever colaborativamente etc. Portanto, prevê-se a linguagem como

interação social. Por meio do aplicativo, o leitor pode escrever, produzir e postar histórias literárias, fazer leituras e interagir com os outros membros da rede, por meio de comentários deixados por outros leitores e também como escritores da história.

É um aplicativo que estimula a interação entre leitores e escritores por meio de leituras literárias e, além disso, incentiva a produção de histórias para serem lidas pela comunidade leitora. De acordo com a Figura 25, percebe-se que o aplicativo convida e estimula o usuário a ser escritor e leitor do aplicativo.

Ainda na Figura 25, há três descrições que estimulam o participante do *Wattpad* a interagir na plataforma. Na primeira: “Escreva histórias”, convida, instiga o usuário a ser escritor, independente do gênero escolhido para a produção de sua história, os leitores do aplicativo vão aguardar pela produção. Na segunda: “Leia socialmente”, há mais uma chamada para leitura e para tecer comentários, argumentações e interação com a história. Para mais, a terceira: “Receba atualizações”, o *Wattpad* envia notificações, atualizando o desenvolvimento das histórias favoritas do leitor que estão em andamento. Tais recursos constituem-se como estratégias persuasivas que buscam a adesão do usuário ao *Wattpad*.

Figura 25 - Convite ao usuário do *Wattpad* para escrever, ler e interagir com as histórias



Fonte: *Wattpad* (2022).

Em análise nos recursos interativos que o *Wattpad* oferece, verifica-se a possibilidade de que o professor desenvolva estratégias pedagógicas para fins do ensino de linguagens. A plataforma possibilita recursos como: troca de comentários entre leitor e escritor, escrita colaborativa e autonomia para edição, produção e publicação do próprio livro.

O aplicativo permite o acesso a uma diversidade de categorias e disponibiliza recursos para leitura e escrita gratuitas ou pagas. Basta o usuário se cadastrar, escolher uma das contas do *Facebook*, do *Google*, ou do *e-mail* e poderá desenhar seu perfil de predileções, seja como escritor, leitor ou leitor e escritor ao mesmo tempo. Dessa forma, o usuário tem a oportunidade



de editar, produzir e publicar livros e, ainda, escolher as categorias para realizar leituras literárias. Em se tratando de livros pagos, o aplicativo favorece a leitura de livros *offline* sem limite e não tem anúncio, oportunizando ao leitor o acúmulo de moedas, em consequência, liberando outras histórias pagas.

O *Wattpad*, como um aplicativo para uso social, não foi projetado para fins pedagógicos (COSTA; COELHO; SANTOS, 2019). Entretanto, em relação à análise do indicador “Níveis de Ensino”, pode-se verificar que o professor como mediador pode orientar os alunos no processo de escrita e de leitura. Antes de o escritor postar a sua história, é necessário preencher o quadro da guia “Detalhes da história” (Figura 26) em que são acrescentadas informações sobre a que público a obra se destina: Infantojuvenil (8-13 anos de idade), porém de acordo com os Termos De Serviço Do *Wattpad*, o cadastro poderá ser feito a partir de 13 anos; Jovem Adulto (13-17 anos); Adulto (25 anos ou mais) e ainda pede-se para colocar quanto à Classificação (conteúdo adulto ou não). Estes dados são preenchidos antes do escritor postar seu livro para que o leitor tenha acesso (WATTPAD, 2022). Portanto, o professor pode indicar leituras para a faixa etária dos aprendizes, considerando a indicação e a análise pedagógica.

No que se refere ao nível do conhecimento linguístico, o *Wattpad* é uma plataforma de entretenimento que estimula e oportuniza aos usuários lerem livros, editar e publicar. O escritor pode ler e editar seus livros dentro de sua possibilidade de tempo e retornar a fazê-los quando quiser. Há um incentivo para o aperfeiçoamento da escrita, a partir da participação do Concurso de escrita do livro para concorrer ao Prêmio *Wattys*, com possibilidade de integrar o grupo de escritores do programa de Histórias Pagas, ou seja, transformar-se em uma estrela do *Wattpad*.

Contudo, para o contexto escolar, a plataforma pode ser usada pelo professor para um processo de ensino e aprendizagem gradativo (COELHO; COSTA; SANTOS, 2019), a fim de promover a leitura ou a escrita alicerçados em um planejamento de práticas voltadas para a singularidade de cada turma.

Quando se analisam os indicadores das Habilidades linguísticas e Multiletramentos (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017), observa-se que o aplicativo desenvolve a prática da escrita, da leitura literária e da escuta. Em relação à escrita da história, além da produção escrita, permite a inserção de hiperlinks como: áudios, vídeos, *gifs* e figuras. Para iniciar a escrita, clica-se no menu “Escreve”, em seguida em “Crie uma nova história” e depois aparecerá a caixa de diálogo da Figura 26.

Figura 26 - Registro da capa do livro e descrição da história, para apresentação ao leitor

The image shows a user interface for registering a book. On the left, there is a square placeholder for a book cover with a small icon and the text "Adicionar uma capa". On the right, there is a form titled "Detalhes da história" (Story Details). The form contains several sections:

- Título**: A text input field containing "História sem Título".
- Descrição**: A large text area for the book's synopsis.
- Personagens Principais**: A section with a "Nome" input field and a "+" button to add more characters.
- Categoria**: A dropdown menu with the text "Selecione uma:".
- Etiquetas**: A section with a button that says "Adicionar uma etiqueta +".
- Público Alvo**: A dropdown menu with the text "Qual é o teu público principal?".
- Idioma**: A dropdown menu with "Português" selected.
- Direitos de autor**: A dropdown menu with "Todos os direitos reservados" selected.
- Classificação**: A section with two buttons: "Conteúdo adulto" and "NÃO".

At the bottom of the form, there is a small disclaimer: "Não permites que o teu trabalho seja usado ou adaptado de qualquer maneira sem a tua permissão."

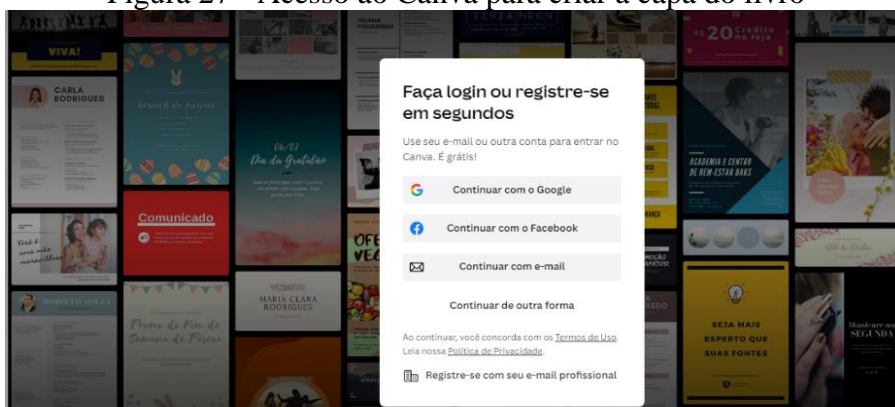
Fonte: Wattpad (2022).

As informações requisitadas pela caixa de diálogo acima têm a finalidade de orientar o leitor a produzir desde a capa até a sinopse da obra, que será apresentada em uma lista de livros, quando o leitor acessar a categoria desejada para leitura. Logo, visualizando o resultado de obras, o leitor se sentirá atraído pelo título, o colorido, as imagens da capa etc. Em acréscimo, ao lado da capa, há a sinopse do livro e outros detalhes que compõem o anúncio para uma leitura prévia da obra.

Para o preenchimento da caixa de diálogo da Figura 26, seguem os itens: “Título”, “Descrição” (sinopse), “Personagens Principais”, “Categoria”, “Público-Alvo”, “Idioma”, “Direitos de autor” e “Classificação”. Além disso, a indicação de produção de uma capa para a história.

A fim de construir a capa para o livro, basta, à esquerda da Figura 26, acessar o menu “Adicionar uma capa”, escolhendo criar uma capa, em seguida, aparecerá uma mensagem com acesso ao “Canva” pelo *Google*, *Facebook* ou *e-mail*.

Figura 27 - Acesso ao Canva para criar a capa do livro



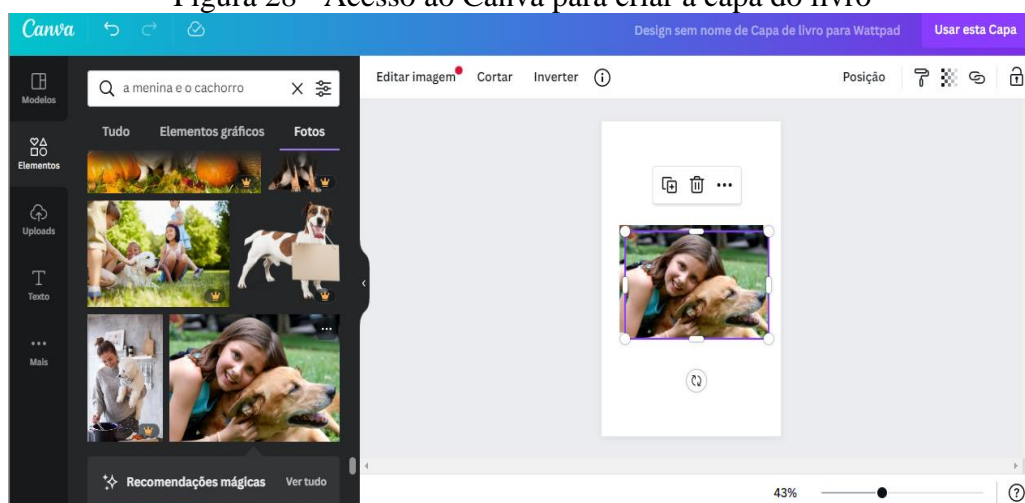
Fonte: *Wattpad* (2022).

Depois de escolher uma conta (Figura 27), o usuário poderá selecionar uma lista de capas ofertadas pelo “Canva”<sup>21</sup> - aplicativo iniciado em 2013, que possui a finalidade de assegurar que um ou outro participante de qualquer parte do planeta possa produzir projetos *online*, tais como: capas de livros, convites, cartões etc, para serem postados em um ou outro espaço (CANVA, 2022). A construção da capa pode se orientar por meio de modelos oferecidos pelo “Canva” ou por *upload*, inserindo uma imagem (gráfica, *gifs* ou fotos) do *Instagram*, *Facebook*, *Google Drive* e *Dropbox*.

Na Figura 28, inicia-se o processo de construção da capa da obra cujo título é “A menina e o cachorro”. Então, foi inserida uma foto selecionada dentro do “Canva”. Para organização da foto, existe o menu “Editar imagem”, a fim de ajustar a posição, cortar, se necessário, colocar efeito de cores, bordas etc, além dos recursos, à esquerda, de menus dispostos na vertical como: “Modelos”, uma lista apresentada pelo “Canva” de fotos; “*Uploads*”, a inserção no “Canva” de textos, imagens, *gifs* de outros navegadores; “Textos” referem-se às diversas fontes, tamanhos, cor, alinhamento, efeitos, posição, entre outras possibilidades. O “Canva” apresenta multissemiões que contribuem para constituir o sentido e a temática do livro.

<sup>21</sup> WATTPAD. **About**. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/about/](https://www.canva.com/pt_br/about/). Acesso em: 28 de out. 2022.

Figura 28 - Acesso ao Canva para criar a capa do livro

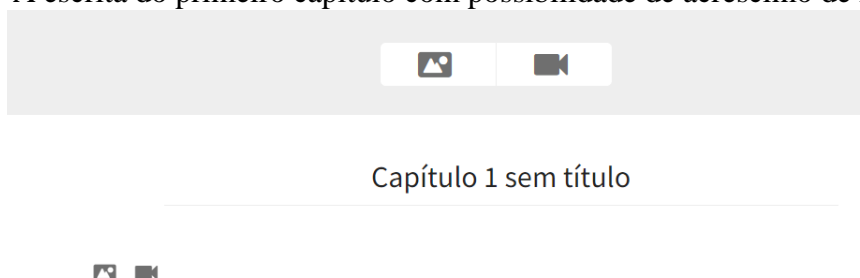


Fonte: *Wattpad* (2022).

Para desenvolver atividades pedagógicas, o *Wattpad* disponibiliza, por meio do “Canva” e outros navegadores, a inserção de recursos multimodais que podem ser inseridos tanto na capa quanto nos capítulos dos livros. Dessa forma, o docente pode explorar tais recursos no trabalho em sala de aula, a fim de desenvolver habilidades relacionadas à integração dos diferentes recursos de linguagem na escrita.

Depois da capa pronta e da descrição da história preenchida, a próxima etapa é a escrita do capítulo (ver Figura 29), logo, inicia-se o processo de escrita do capítulo do livro. No topo superior da plataforma (ver Figura 29) há ícones que disponibilizam recursos de inserção de vídeos, imagem, imagem em movimento, áudios e *podcasts*.

Figura 29 - A escrita do primeiro capítulo com possibilidade de acréscimo de informações



Fonte: *Wattpad* (2022).

Durante a escrita do capítulo, se o leitor quiser acrescentar uma imagem, basta ele clicar no primeiro símbolo do topo superior direito. Da mesma maneira, se desejar acrescentar um vídeo, *podcast*, áudio, deve-se clicar no ícone à direita.

O modelo apresentado na Figura 30, apresenta o formato em quadrinhos da história “As belas e as feras” de Belaseferasde. Pode-se observar a possibilidade de acréscimo de imagem no capítulo do livro para compor a escrita das histórias.

Figura 30 - Apresentação em quadrinhos no primeiro capítulo de uma personagem



Fonte: *Wattpad* (2022).

O aplicativo também permite a integração de vídeo para auxiliar na construção de sentido do texto (Figura 31).

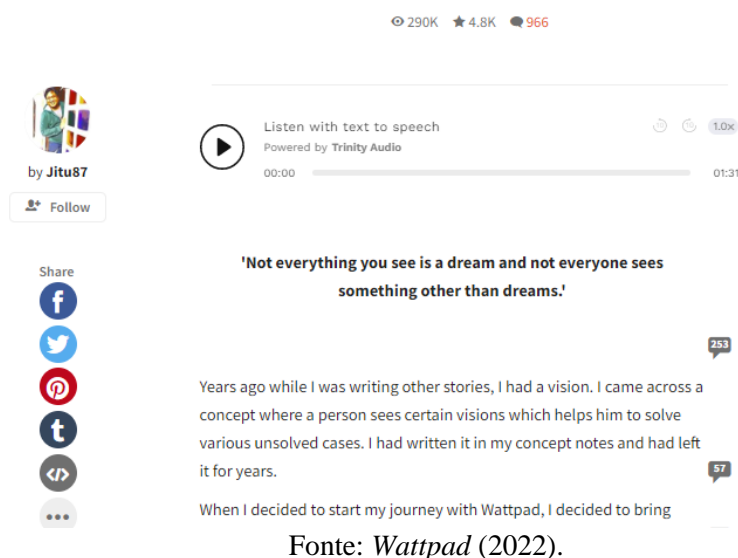
Figura 31 - Livro “Poderoso”, de Marlene Molina, usando o recurso vídeo



Fonte: *Wattpad* (2022).

Além disso, outro exemplo de recurso usado para compor a escrita é o áudio. O leitor poderá ler a história ou apenas ouvi-la. É possível também traduzir a história escrita para outro idioma que o aplicativo oferece, caso o leitor deseje, contudo, o áudio permanece no idioma de origem. Segue a Figura 32 como modelo deste aspecto.

Figura 32 - Recurso áudio acrescentado para ouvir a história escrita  
**What is 'The Vision'?**



Como outro exemplo de recurso, o audiolivro contribui para abarcar o sentido do texto a ser escrito no primeiro capítulo do livro “Aprendendo Literatura”, em construção, da autora Amaraler (ver Figura 33). Além disso, o áudio contribui para o desenvolvimento de habilidades de escuta atenta.

Figura 33 - Audiolivro compondo o primeiro capítulo em construção da autora Amaraler



Capítulo 1 sem título

Type your text

Fonte: *Wattpad* (2022).

Na Figura 34, apresenta-se o segundo capítulo, em andamento, do livro “Aprendendo Literatura”, da autora Amaraler. Na imagem, evidencia-se o uso de *podcast* para explicar literatura de cordel.

Figura 34 - Aprendendo literatura de cordel pelo podcast



## Capítulo sem título 2

Type your text

Fonte: *Wattpad* (2022).

Verificam-se que os recursos disponibilizados pelo *Wattpad* podem desenvolver distintas habilidades linguísticas no ensino de língua, tais como: a escrita, a oralidade, o letramento digital, o letramento literário e a interação entre os participantes por meio de comentários e sugestões.

O professor terá a autonomia de planejar o processo de aprendizagem da língua, de acordo com a temática estudada e terá a liberdade de escolher textos já existentes na plataforma, ou realizar produções escritas ou orais, acrescentando os recursos multimodais e hipermediáticos que a plataforma e outros navegadores (*Canva, YouTube* etc.) oferecem.

Em relação aos indicadores princípios/abordagens de ensino e aprendizagem, as linguagens apresentadas estimulam o letramento digital, a começar pela navegação no aplicativo para percorrer e conhecer as múltiplas possibilidades de acesso às leituras literárias (exemplo na Figura 29), à produção escrita na plataforma (Figuras 26 e 29) e à inserção de multissêmioses (Figuras 30, 31, 32, 33 e 34).

Além disso, permite autonomia para escolha da configuração usada para criar uma capa para o livro e a inserção de recursos hipermediáticos como vídeos, imagem, imagem em movimento, áudios etc, a fim de construir e moldar o livro desejado.

O *Wattpad* apresenta alguns direcionamentos para iniciar a escrita do livro. Para isso, na página inicial do aplicativo, deve-se acessar o menu “Escreve” e, depois, em “Minhas histórias”. Esse acesso resulta em uma página com a capa do livro e, logo à direita, os menus: “Detalhes da História”, “Índice” e “Notas da História”.

Figura 35 - Orientação para descrição da história, com índice e notas da história



Fonte: *Wattpad* (2022).

Quando se acessa o menu “Detalhes da história”, o escritor já precisa ter em mente a organização do conteúdo da história, para escrever de forma breve os principais acontecimentos que desencadearam a narrativa. Por isso, o escritor completará os seguintes dados: “Título”, “Descrição”, “Personagens Principais”, “Categoria”, “Público-Alvo” e assim por diante. Dessa forma, o leitor poderá se informar sobre a história, caso o livro seja acessado.

No menu “Índice” o escritor acrescentará o título dos capítulos da história. O espaço “Notas da História” é reservado para anotações do escritor e informações sobre a importância do planejamento da narrativa, considerando objetivos já definidos do protagonista para o final da história.

O aplicativo *Wattpad* traz orientações (ver Anexo A) que salientam a relevância do protagonista como personagem em destaque, que lidera ações e participa de partes significativas da história. Por isso, o leitor o acompanha com tanta proximidade. Em destaque, na informação sobre o protagonista, há um hipertexto de sugestão para o escritor seguir - “Aprende mais aqui” (WATTPAD, 2022) -, caso queira entender mais sobre o assunto. Contudo, os capítulos abertos estão em inglês e, nesse espaço, não foi encontrado ícone para tradução.

Quando a frase “Aprende mais aqui” é acessada, observa-se que é aberto o primeiro capítulo do livro “*Story Notes*”, de Storyinsights. É um livro com dois capítulos: I) *Who’s your Protagonist* e II) *How do I write a Logline?*

Os capítulos, escritos em inglês, dão continuidade às informações sobre narrativa, que enfatizam e explicam a relevância do protagonista, suas características e objetivos que devem ser traçados para enfrentar os desafios ou um antagonista. No segundo capítulo, o autor do texto estabelece uma fórmula que o escritor pode construir seu *logline* (uma frase que sintetiza a narrativa), que é: protagonista + ação + antagonista + meta + desafio.

A fórmula acima é exemplificada com uma frase do filme *Guerra nas Estrelas*, de George Lucas, a saber: Luke Skywalker, um garoto criado na fazenda + se junta ao monge para



lutar + contra o malvado Darth Vader + para resgatar uma princesa que se tornou espiã + para morrer.

No item “Conclusão” (Anexo A), há uma explicação da importância de se planejar o final da história para direcionar ações apropriadas, de forma que o desfecho responda ao objetivo que o personagem principal almeja alcançar. Assim, conhecer o caminho a ser percorrido pela narrativa contribui para a história permanecer com cadência e consistência.

No próximo direcionamento para a escrita da narrativa, há três questionamentos sobre o final da história. O primeiro diz respeito ao que ocorrerá no término da narrativa; o segundo questiona se o personagem principal alcançará seu objetivo no término da narrativa; e o terceiro indaga de que maneira o personagem principal se encontrará, se conseguir chegar a seu propósito almejado (ver Anexo A). No item “Notas de História”, o processo de construção da narrativa é estimulado por meio de informações sobre a relevância de se planejar a história com objetivos do protagonista definidos do início ao fim e requisita o registro das possíveis oscilações da personalidade do personagem.

Para finalizar, no item “Oportunidades para Histórias no *Wattpad*”, é realizado um convite e, ao mesmo tempo, uma pergunta para o escritor. Se ele deseja submeter a sua história para avaliação, com a possibilidade de compor o grupo de escritores do programa de Histórias Pagas, isto é, transformar-se em uma estrela do *Wattpad* (Anexo A).

Analisando os indicadores princípios/abordagens de ensino e aprendizagem, percebe-se que o aplicativo, além do objetivo de entretenimento, visa, também, orientar a escrita da narrativa, desenvolver o letramento digital por meio da construção da capa dos capítulos e do acesso à leitura das histórias, oportunizando a interação entre leitor e escritor por meio de comentários. As orientações presentes no *Wattpad* que direcionam a produção escrita podem funcionar como um passo a passo para o escritor iniciante.

De Almeida e Silva (2020), considerando o contexto da evolução tecnológica em que todos estão vivenciando, entendem que as equipes escolares devem fomentar experiências para estimular letramentos literários utilizando artefatos digitais, a fim de desenvolver dinâmicas de leitura e escrita orientadas à literatura. Conforme os autores, as *fanfics* tornam-se instrumentos pedagógicos essenciais para motivar essas dinâmicas de aprendizagem no ensino médio, tendo em vista que os estudantes estão curiosos pelas analogias entre literatura e outras multisemioses presentes no mundo digital. As *fanfics* são maneiras diferenciadas de contação de histórias por meio de conexão da realidade com a ficção. Através das *fanfics*, o público juvenil e adulto global desenvolve afinidades para si e para protagonistas mundialmente conhecidos, apresentando a cultura do local onde estão inseridos, ou seja, práticas discursivas populares.

Portanto, em relação à dimensão pedagógica, o *Wattpad* possibilita desenvolver a linguagem de forma interativa, de forma que o leitor realiza a leitura literária e argumenta sobre a história do outro. Já ao escritor é oferecida a oportunidade de escrita do livro, com a inserção de recursos hipermidiáticos para constituir-lo. Tudo isso contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital e à produção escrita de uma história, despertando o interesse e a necessidade de conhecer os elementos da narrativa como: tipos de personagens, enredo, ação, tipos de narradores, tempo, espaço e ação. O aplicativo incentiva e convida o escritor a compor o grupo de estrelas da comunidade, se a história for bem escrita.

Tais considerações encontram respaldo na análise de Costa, Coelho e Tavares (2020) sobre o uso do *Wattpad* para desenvolver potencialidades nos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem na escola. Os autores destacam que as potencialidades educacionais possibilitadas são: dinâmicas da equipe escolar (docentes, discentes, gestores e outros profissionais afins) incorporadas às ferramentas (didáticas, sistematizadas, administrativas etc) e artefatos (materiais, funcionais, tecnológicos, entre outros) para melhoria do desenvolvimento de experiências pedagógicas.

Segundo os autores, *Wattpad* é uma plataforma inovadora que possibilita a prática de leitura e escrita de modo inventivo, permitindo um ou outro cibernauta publicar e divulgar suas histórias com outros participantes da rede, não sendo necessário o pagamento da impressão digital da obra, sem custo pela leitura ou mensalidade para a rede social virtual. Costa, Coelho e Tavares (2020) destacaram as potencialidades presentes nessa ferramenta, que gera uma diversidade de possibilidades pedagógicas para o trabalho com a leitura e a escrita. O processo de escrita não restringe apenas a uma produção elaborada, a uma “única consciência criadora”, mas, de outra maneira, suscita a dinâmica do diálogo, da troca de experiências leitoras. Ademais, o tempo e o espaço transformam-se em uma ação conjunta, única, combinando ações de comunicação entre pessoas. A interação poderá acontecer em espaços diferentes, de forma síncrona ou assíncrona. Para os autores, as funções do *Wattpad*, em sua totalidade, são exercitadas a favor da ascensão da prática pedagógica.

Além disso, analisaram outra contribuição do aplicativo que é a potencialidade de produção e publicação do texto simultaneamente. Essa ação permite a interposição do leitor mediante opiniões e recomendações. Sendo que as sugestões poderão ser aceitas ou não pelo escritor de acordo com a composição do objeto criador (COSTA, COELHO; TAVARES, 2020).

Os pensadores ressaltam a possibilidade de acrescentar, na educação básica, o uso do *Wattpad* como forma de prática de ensino, no primeiro momento, inserido no componente

curricular de Língua Portuguesa (embora, apontem que poderia ser adequado também para outros componentes, como História, Geografia, Artes etc). Para esse propósito, estudiosos estimulam reflexões para educadores e pesquisadores sobre discussões, questionamentos e propostas de alternativas que precisam fazer parte do contexto do dia a dia escolar. A prática da convivência com os alunos durante as aulas tornaria-se um espaço de pesquisa, acertos e redirecionamentos de estratégias. Os pensadores propõem, então, o início da integração das tecnologias digitais no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Conforme destacado, a partir de um planejamento adequado, o professor pode explorar o aplicativo como recurso para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A seguir, será analisado o aspecto tecnológico do *Wattpad*.

#### 4.2.3. Aspectos tecnológicos

Retomam-se, no Quadro 6, os indicadores relativos aos aspectos tecnológicos para avaliação da plataforma *Wattpad*. A dimensão pedagógica envolve análise sobre o Formato de recurso/possibilidade de *download*, Tempo/duração e Recursos extras.

Quadro 6 - Indicadores para avaliação do *Wattpad*

Aspectos tecnológicos	<b>Formato do recurso e possibilidade de download</b> - Objetiva reconhecer se a interface que proporciona o instrumento digital permite a dinâmica do uso em equipe ou individual, e, além disso, se viabiliza a prática da utilização do instrumento digital de forma <i>offline</i> ou somente <i>online</i> .
	<b>Tempo/duração</b> - Objetiva mostrar o período que o participante precisou para finalizar um estágio ou concluir todo percurso do que foi proposto na atividade do recurso digital.
	<b>Recursos extras</b> - Analisa-se a viabilidade de interação entre os jogadores por meio de comentários, troca de experiências entre os participantes. Ademais, verificam-se a possibilidade de troca de informações com a equipe de ajuda do recurso digital, recorrendo a redes sociais virtuais e <i>chats</i> e também desvender a periodicidade em que o grupo gestor renova a ferramenta digital.

Fonte: Adaptado de Reis (2017).

Em referência aos aspectos tecnológicos, a análise dos indicadores deve considerar que os recursos para leitura e escrita estão relacionados ao formato da versão gratuita ou paga. Na versão gratuita, a leitura e a escrita são realizadas de modo *online*; para o uso *offline* é necessário utilizar a versão paga. A versão de 2022 disponibiliza guias como “Explorar” e “Pesquisar” que, quando acessadas, apresentam categorias literárias que estão disponíveis para leitura. Ademais, a guia “Escrever” permite a escrita de livros, elaboração de capas e publicação.

#### 4.2.3.1 Conhecendo Wattpad e suas funcionalidades

Inicialmente, o *Wattpad* não foi feito para ser trabalhado em ambientes escolares. Por mais que seja uma empresa inventiva que vem crescendo e expandindo seus segmentos de mercado, a sua pretensão não se relacionava como prioridade à orientação pedagógica. Contudo, os pesquisadores transformaram as funcionalidades tecnológicas da empresa editorial em práticas de leitura e escrita para o ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

O *Wattpad*<sup>22</sup> é um exemplo de ferramenta digital que possibilita a edição de livros gratuitamente e proporciona a filiação de pessoas a uma comunidade<sup>23</sup> de leitores e escritores de livros literários, conhecidos como *Wattpadders*<sup>24</sup>. Eles se unem e se identificam perante histórias e comentários até descobrirem escritores e leitores com afinidades parecidas. Contudo, quando se procura uma comunidade específica ou se tem dúvidas sobre por onde iniciar, os Embaixadores<sup>25</sup> do *Wattpad* colaboram, ajudam os usuários na organização das histórias e respondem aos questionamentos, por meio do *WattpadVirtual Helper*<sup>26</sup>, um Assistente Virtual que auxilia o usuário nessas questões.

Para ativá-lo, basta ir ao menu “Ajuda”, onde, em seguida, abrirá uma janela com o título “Central de ajuda” e, logo no canto inferior direito da página, terá o ícone “Robot”. No primeiro momento, abre-se uma caixa de diálogo, em que o Assistente cumprimenta o usuário e explica a sua função em solucionar dúvidas ou, ainda, podendo optar para os seguintes direcionamentos: “Esqueci o e-mail”, “Versão do aplicativo” ou “Problemas conhecidos”. Além disso, o participante pode tirar suas dúvidas com a máquina por meio de um *chat*, no entanto, pede-se que as mensagens sejam elaboradas de forma objetiva para melhor entendimento.

---

<sup>22</sup> Aplicativo usado para leitura e publicação de livros de forma gratuita.

<sup>23</sup> Comunidade virtual é um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores (hoje, dispositivos eletrônicos) interconectados (LÉVY, p. 27, 1999).

<sup>24</sup> Conforme [support.Wattpad.com/hc/Central de ajuda](http://support.Wattpad.com/hc/Central%20de%20ajuda) – Como interagir com outros *Wattpadders*.

<sup>25</sup> Os Embaixadores do *Wattpad* estão presentes em mais de 70 idiomas, como exemplos, entre outros: Inglês, Francês, Espanhol, Filipino, Português, Turco, Italiano, alemão, Russo, Árabe. Os Embaixadores ativos do *Wattpad* apresentam um crachá *Wattpad Abrassadors*, significando que está vendo um perfil de um Embaixador.

<sup>26</sup> O Assistente Virtual envia respostas ágeis e de fácil entendimento. É um robô (*Robot*) que é frequentemente atualizado em “Recursos, Problemas Frequentes e Instruções”, a fim de que o usuário obtenha informações necessárias. Os benefícios de usá-los são: estão disponíveis 24 horas por dia, durante 7 dias por semana; as respostas são imediatas e o usuário poderá escolher o idioma que deseja a resposta. Todavia, para o Assistente Virtual fazer a tradução, é preciso digitar, no mínimo, 50 caracteres na língua escolhida. Se for necessário mais ajuda, o robô enviará a mensagem para os “Agentes do Suporte”. A resposta será retornada, possivelmente, durante o horário comercial, entre 10 e 18 horas, no horário de Brasília.

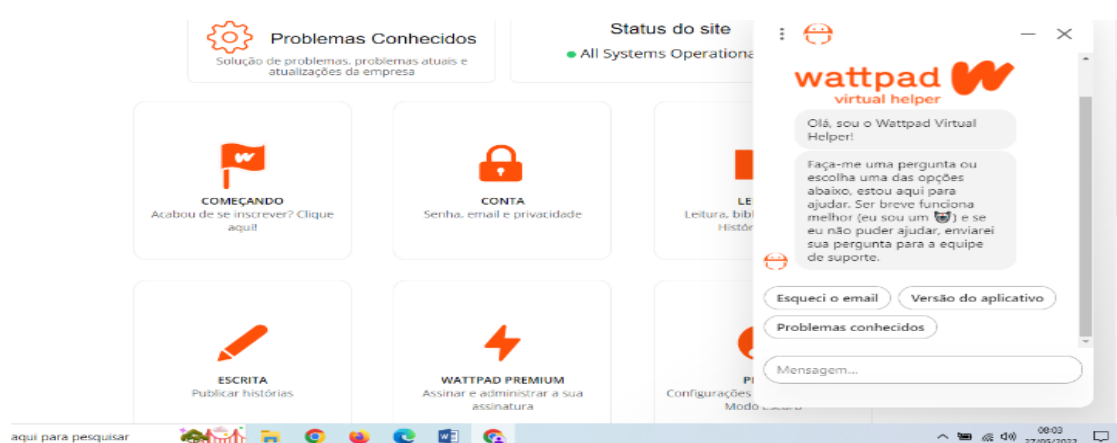
Caso os questionamentos persistam, a mensagem da conversa será enviada para a equipe de suporte. Além de contribuírem para tirar dúvidas sobre o funcionamento da plataforma, os Embaixadores mantêm atualizados os membros da comunidade a respeito de notícias. Esses casos são apresentados nas Figuras 36 e 37.

Figura 36 - Acesso ao Assistente Virtual no canto inferior à direita



Fonte: *Wattpad* (2022).

Figura 37 - Assistente Virtual direcionando as dúvidas do usuário



Fonte: *Wattpad* (2022).

Além de contar com o auxílio e orientação dos Embaixadores para a produção das histórias, a ferramenta digital proporciona outras funcionalidades para disseminação da obra. Em pesquisa no *site* da plataforma *Wattpad* (2016, n.p) os pensadores Costa, Coelho e Tavares (2020) explicam que, de forma inovadora, esse aplicativo canadense, criado por Allen Lau e Ivan Yuen, com início em novembro de 2006, possibilita a prática de leitura e escrita de modo inventivo, permitindo um ou outro cibercidadao publicar e divulgar suas histórias com outros participantes da rede, não sendo necessário o pagamento da impressão digital da obra, sem custo pela leitura ou mensalidade para a rede social virtual.

Em 2009, conforme estudiosos supracitados, a interface atingiu cinco milhões de

acessos e, em 2011, conseguiu 3,5 milhões de dólares em contribuição de patrocinadores renomados como a *W Media Ventures* e a *Golden Venture*. Segundo Costa, Coelho e Tavares (2020), *Wattpad* é o maior ambiente virtual de leitores/escritores do mundo, com números admiráveis: em 2013, foram compartilhadas 105 milhões de mensagens e 161 milhões de votos entre os que usam o ambiente virtual para postagens de obras; em 2014, normalmente, cada usuário gastou 274 minutos por mês, ficando por volta de trinta minutos em cada acesso; nesse mesmo ano, a plataforma aceitou postagens superiores a 50 idiomas; em 2016, chegou a 45 milhões de pessoas que usam a plataforma, com o acréscimo de 300 milhões de *downloads*.

Em 2017, de acordo com a plataforma do *Wattpad* (2022, n.p), o ambiente virtual continuou com narrativas sociais em mutação, atingindo 400 milionésimo de *upload*<sup>27</sup>. Com objetivo de vir a ser o futuro da recreação, a plataforma estreou momentaneamente o *Wattpad BrandPartnerships*, o *Wattpad WEBTOON Studios* e o programa *Wattpad Stars*. Por isso, a *Wattpad* é agraciada com as dez empresas mais ousadas da *Fast Company* em mídias sociais, a *CIX Innovator of the Year* e a *Startup Canada's Entrepreneurs of the Year*. Em acréscimo, o aplicativo informa que, em 2019, a interface prosperou no caminho de aperfeiçoar os escritores no desejo de realizar suas produções dentro e fora da plataforma.

A estreia do *Paid Stories* possibilita, aos escritores, ajuda em dinheiro, por parte dos leitores, somente no *Wattpad*. Nesse período, é lançada a editora da plataforma, a *Wattpad Books*, com a finalidade de publicar os livros preferidos pelos fãs, fundamentados em dados da interface. A *Wattpad WEBTOON Studios* coproduz seu primeiro longa-metragem *After*, baseado no brilhantismo viral do *Wattpad*, tornando-se um dos melhores filmes *indie* do ano, e a empresa divulga seu projeto de expansão, inaugurando a nova sede em *Halifax*, Nova Escócia.

De acordo com a Figura 38, a multiplataforma vem crescendo progressivamente desde 2006 até os dias atuais, conquistando cada vez mais adeptos vibrantes para a comunidade leitora que usam o seu tempo paulatinamente para dedicar-se a leituras, escritas e produções de histórias. A plataforma, por sua vez, tem investido em recursos atrativos para conquistar esse público leitor.

---

<sup>27</sup> *Upload* é um termo da língua inglesa com significado referente à ação de enviar dados de um computador local para um computador ou servidor remoto, geralmente através da *internet*. Quando um usuário envia um vídeo para o *YouTube*, está fazendo o *upload* do vídeo, ou seja, transferindo o vídeo do próprio computador para o servidor do *YouTube*. De igual forma, ao querer ter uma imagem de sua própria autoria exposta numa galeria de fotografia *online*, como o *site olhares.uol.com.br*, o usuário deverá fazer o *upload* da imagem, ou seja, enviar a imagem do seu computador para o referido *site*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/upload>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

Figura 38 - Crescimento do Wattpad



Fonte: *Wattpad* (2022).

Atualmente, *Wattpad* (2022) “é a plataforma de contar histórias sociais mais amada do mundo, onde novas vozes escrevem e compartilham, e os leitores se conectam com as histórias que amam.” Primeiramente, a comunidade era um “punhado” de leitores, agora são milhões de participantes intensivos que usam um conjunto de 23 bilhões de minutos mensalmente no *Wattpad*. Já *Wattpad WEBTOON Studios* permanece fazendo parceria com a fábrica da recreação, a fim de coproduzir histórias da plataforma para interfaces “impresas, cinematográficas, televisivas e digitais”. Com sede em Toronto e agora com escritórios secundários em Los Angeles, Nova Iorque, Hong Kong, Índia e Filipinas e, em conjunto com um novo QG na bela *Halifax*, Nova Escócia.

São 90 milhões de audiência mensal de frequentadores do *Wattpad*, gastando cerca de 1 hora por sessão - todos os meses são gastos 53% de minutos na plataforma. Os usuários pertencem a Gen z28/Millennial29, conforme Chieregatti (2018). Momentaneamente, torna-se impossível refletir sobre habilidades em escrita e leitura desassociado da Web 2.0, mesmo não aceitando suas funcionalidades, pois a sua vinda apresenta e favorece a permuta de informações e interação entre os frequentadores, valendo-se, possivelmente, do nome “inteligência em rede”. Esse acontecimento, usualmente, possibilita [...] que pessoas acessem a Web, as quais ainda não tinham os domínios fundamentais para postar objetos na internet, pelo motivo da falta de

<sup>28</sup> Geração Z (também conhecida por *Gen Z*, *iGeneration*, *Plurais* ou *Centennial*) é a geração de pessoas que nasceram entre o começo dos anos 90 e o fim da primeira década do século XXI (2010).

<sup>29</sup> Geração Y, também conhecida por *Millennials*, é a geração das pessoas que nasceram entre os anos 80 e início dos 90. São ainda chamadas de Geração do Milênio ou Geração da *internet* (...). Disponível em: <https://www.significados.com.br/millennials>. Acesso em: 25 de abr. 2022.

ferramenta de domínio facilitado para uma interação ágil e continuada (MOREIRA; DIAS, 2009, p. 197 citado por CHIEREGATTI, 2018, p. 32).

Antes, as mídias sociais, a *Web 1.0*, eram controladoras da produção e emissão de informação e conhecimento. As pessoas ouviam notícias, assistiam jornais, acessavam a *internet* exclusivamente como receptores de materiais produzidos e filtrados por uma edição de uma empresa controladora de ideias que detinha o poder de disseminar a informação quando e como queria que o público, a massa, a recebesse. Lemos (2009, p.39 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, p. 217) faz uma reflexão a respeito da cultura represada pela passividade do sujeito em conhecer por meio do controle das informações e mostra as mudanças que as tecnologias digitais podem favorecer à produção e à emissão de conteúdos diante da autoria<sup>30</sup>.

Essas práticas refletem a potência represada pelos meios massivos de comunicação que sempre controlaram o polo da emissão. Editoras, empresas de televisão, jornais e revistas, indústrias da música e do filme controlam a emissão na já tão estudada cultura da comunicação de massa. Na indústria cultural massiva, há um emissor de informação que dirige sua produção para uma massa de receptores, transformada, com alguma sorte, em público. Isto não significa que não havia possibilidades de acesso e produção *underground* da informação: fanzines, rádios e TVs piratas etc. sempre existiram, mas com alcance bastante limitado. A evolução da tecnologia eletrônico-digital cria uma efervescência, um excesso de informação pela possibilidade de que cada um seja também produtor e emissor de conteúdo (LE MOS, 2009, p. 39).

Para Gonçalves (2011, p. 81 citado por ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 215), o compartilhamento e a divulgação das “obras de arte, textos, notícias, filmes e músicas” em rede alcançam um grande número de pessoas que acessam a *internet*. Os recursos eletrônicos possibilitam a liberdade centrada na emissão e nos favorecimentos de como usar as tecnologias digitais, oportunizando uma cultura colaborativa, em que todas as pessoas com recursos restritos podem trocar informações, conhecimentos, produzir e disseminar conteúdos.

Conforme Almeida e Cerigatto (2016), o que era conhecido como o que “apenas recebe a mensagem”, considerado por estudiosos como apático e manipulável, torna-se sujeito de ações bem determinadas perante as redes. Agora, esse receptor de diversas faixas etárias está configurado em uma roupagem de autoria, participando de comunidades virtuais, em fóruns, produzindo vídeos, editando livros, fazendo comentários e “desenvolvendo *softwares* e mais ferramentas da *Web 2.0*” (ALMEIDA; CERIGATTO, 2016, p. 217).

Essa dinâmica, conforme Chierigatti (2018), facilita a interação entre os que usam a rede comumente, como empresas e compradores, autores e leitores, de acordo com as interfaces

---

<sup>30</sup> Lemos (2010, p.39, citado por ALMEIDA; CERIGATTO, p. 215, 2016), acrescenta que esse acontecimento está vinculado à cultura *Punk*, que firma o “faça você mesmo, produza informação”.



coparticipativas. Em concordância com Jenkins (2014, p. 79 citado por CHIEREGATTI, 2018, p. 32), “[...] os ‘usuários’, os ‘consumidores’ e o ‘público’ passaram a ser considerados ‘cocriadores’ [...] de conteúdo e serviços”.

Figura 39 - Wattpad em números



Fonte: Wattpad (2022).

A versão gratuita não possibilita a realização de *download* das obras literárias da plataforma, mas notou-se que há possibilidade de compartilhamento em redes sociais virtuais, como: *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest*, *Tumblr*; postagem no perfil e partilhar via *e-mail* (WATTPAD, 2022). Em observação, verificou-se que a pessoa que recebe o compartilhamento tem acesso à história e pode compartilhar o link com outras redes virtuais como *Instagram* e *Watsapp*, entre outras.

A versão paga disponibiliza a leitura de histórias no modo *offline* e, por meio de *Wattpad Paid Stories*, os escritores podem receber pelo serviço da escrita. Dessa forma, podem dedicar-se mais tempo para escreverem suas obras apoiados monetariamente pela comunidade *Wattpad*. Os leitores ajudarão seus escritores prediletos a agilizarem seus trabalhos, para que a história seja finalizada e entregue para eles com rapidez. As histórias são reconhecidas pagas diante de um selo de “História Paga” no perfil da história (WATTPAD, 2022).

Quando o usuário torna-se um assinante do *Wattpad Premium*, o acesso às leituras da história é feito de forma constante e sem anúncios, portanto, ele pode lê-las em todos os seus equipamentos eletrônicos sem *internet*. Além disso, os beneficiários adquirem moedas de bônus, quando compram algum pacote *Wattpad Coin*, sendo permitido receber até 66% de moedas gratuitamente, a fim de desbloquear as histórias pagas. Em acréscimo, outra possibilidade *Premium* é o benefício de acesso às cores de temas distintos, a fim de singularizar toda prática de configuração de cores do *Wattpad* (WATTPAD, 2022).

Figura 40 - Benefícios de desbloqueio de “Histórias Pagas”



Fonte: *Wattpad* (2022).

Em termos pedagógicos, é necessário destacar que a versão gratuita, em que só é possível utilizar o aplicativo de modo *online*, acaba trazendo algumas barreiras para o uso no espaço escolar, relacionadas à disponibilidade e à qualidade da *internet*. Nesse sentido, Silva, De Faria; Almeida (2018) argumentam que são necessárias políticas públicas que promovam e certifiquem procedimentos que ajudem o professor e seu preparo para a prática das TDIC, de acesso gratuito, adaptada ao ambiente de ensino-aprendizagem, inventiva, apropriada e especialmente eficaz à qualificação pedagógica, tendo em vista a preparação de “cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar-se e transformar a própria realidade que atuam” (SILVA, DE FARIA; ALMEIDA, 2018, p. 11).

Em relação ao indicador tempo/duração, foi possível identificar que, durante a escrita do texto, a cada modificação, há salvamento automático, o que possibilita que o autor possa retomar de onde parou. Para isso, o escritor deverá clicar, na mesma página que está escrevendo, no canto superior direito, no menu “Guardar” e depois salvar as alterações. Com relação ao tempo, o arquivo ficará salvo aguardando a próxima escrita do escritor, que terá a liberdade de publicar a sua história depois que terminar a escrita do livro ou poderá publicar no término de cada capítulo, podendo, assim, receber sugestões de seus leitores por meio de comentários.

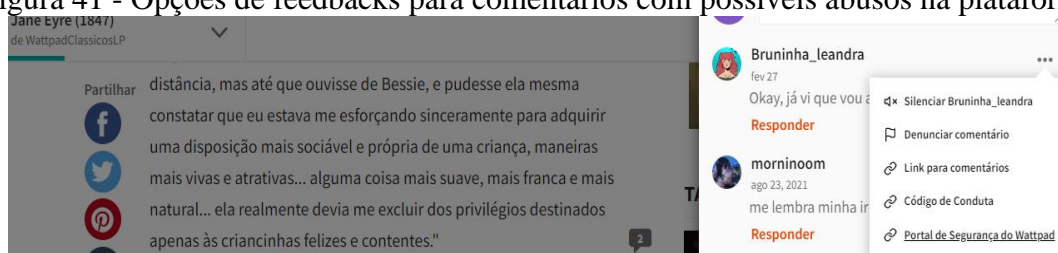
Em relação aos recursos extras da plataforma, percebeu-se que viabilizam vários caminhos para leitura literária, acréscimo de comentários, compartilhamentos de leituras com redes sociais virtuais, edição de textos, *upload* de hiperlinks, Assistente Virtual tirando dúvidas por meio de *chat* e Central de ajuda com informações acerca das funcionalidades do *Wattpad*.

Quanto à leitura literária, o *Wattpad* disponibiliza categorias de obras, quando acessada a opção de escuta do texto. No botão “Leitura em voz alta”, que fica no final da barra de endereço da página, possibilita a leitura do texto para a escuta, porém, foi observado que não há uma leitura contínua, agradável. O leitor do aplicativo lê todos os símbolos da página junto

com o texto e o participante poderá ouvir/ler a história, acrescentar comentários, conversar com outros leitores e com o próprio escritor do livro. O comentário poderá ser feito no final de cada parágrafo, por meio de sugestões, possibilitando um *feedback* entre os participantes.

Caso algum participante, durante a interação, sinta-se lesado com algum comentário, na caixa de diálogo de comentários, basta clicar nos três pontos na frente do nome do leitor (ver Figura 41), onde abrirá uma sequência de guias como “Silenciar o participante da conversa, Denunciar comentário, *Link* do comentário, Código de Conduta e Portal de Segurança do *Wattpad*” (WATTPAD, 2022).

Figura 41 - Opções de feedbacks para comentários com possíveis abusos na plataforma



Fonte: *Wattpad* (2022).

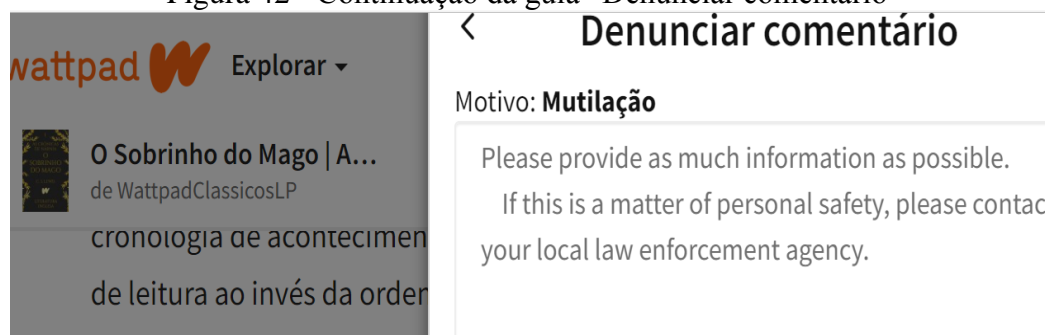
Ainda observando a Figura 41, quando o participante clica em “Silenciar” no leitor que fez o comentário, aparecerá uma sucessão de impossibilidades para o usuário silenciado, por exemplo: seguir o escritor, enviar mensagens, realizar postagens no perfil de quem o silenciou e a não permissão de escrita de comentários nas histórias.

Se acessar “Denunciar comentário”, aparecerá um questionamento sobre o porquê da denúncia do comentário. Em seguida, resultará nas seguintes subguias: “Conteúdo Explícito, Ódio & Assédio, Violência, Divulgação de Informações Pessoais, Mutilação, Utilizador menor de idade, *Spam* e Não gosto do que estou a ver” (WATTPAD, 2022).

A cada subsequência da guia “Denunciar comentário” acima escolhida, o resultado será de uma mensagem em comum que pede para pessoa lesada escrever, em detalhes, as informações para uma denúncia consistente. Em seguida, deve-se clicar no botão enviar o relatório.

Já a subguia “Mutilação”, quando acessada (ver Figura 42), informa para a pessoa que se sente prejudicada que ela pode descrever o acontecimento detalhadamente. Além disso, alerta que se for questão pessoal é preciso acionar a agência local responsável para punição. Ao final, há o botão “Enviar relatório”.

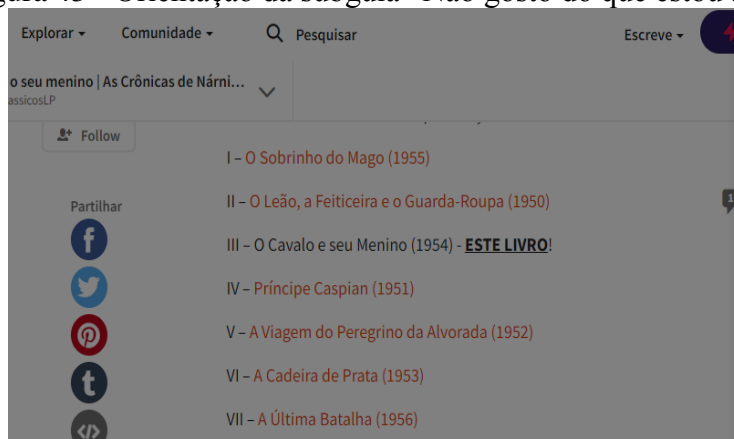
Figura 42 - Continuação da guia “Denunciar comentário”



Fonte: *Wattpad* (2022).

Ao clicar na subguia “Não gosto do que estou a ver”, a plataforma apresenta mensagem de agradecimento sobre o relatório a ser enviado. Sugere-se ao usuário informar-se sobre o Código de Conduta para entender como utilizar o *Wattpad* com segurança. Depois, apresenta a escolha de “Silenciar o Utilizador” para não ver mais postagens dele.

Figura 43 - Orientação da subguia “Não gosto do que estou a ver” para silenciar utilizador



Fonte: *Wattpad* (2022).

Retomando as opções de *feedbacks* para comentários para possíveis abusos na plataforma (Figura 41), a guia “Link para comentários”, quando acionada, resulta em uma caixa de diálogo que direciona apenas ao comentário restrito, individualizado da pessoa acessada.


Em relação à guia “Código de Conduta” quando verificada, resulta na “Central de Ajuda”, enfatizando a explicação sobre o “Código de Conduta” do *Wattpad* (Figura 41). Nessa página, é mostrada a importância de manter o respeito entre os componentes da comunidade, com intuito de promover e valorizar o trabalho do outro. Além disso, pede-se ao participante para denunciar, caso observe alguma infração praticada contra ele mesmo ou contra outro membro do grupo em direção contrária às orientações de conduta do *Wattpad*.

A plataforma possibilita a liberdade de expressão no que se refere à figura pública. O utilizador pode registrar sua opinião sobre a figura pública, contudo, o *Wattpad* (2022) sugere

alguns caminhos para tratar a figura alheia, como exemplo: aconselha educação ao utilizador, pois a postagem de um insulto ou de um divertimento em rede talvez não seja tão bem interpretada quanto poderia ser presencialmente. Ou seja, é recomendável que a crítica se faça frente a frente, para que o outro ouça e veja a pessoa que esteja fazendo a crítica. (WATTPAD, 2022).

Figura 44 - Guia “Código de Conduta”, “Central de Ajuda” do Wattpad

**Código de Conduta**

 Wattpad SEGUIR

O Wattpad é uma comunidade criativa e global para nossos usuários aproveitarem. É importante respeitar os valores da comunidade, mas lembre-se de que você também tem o dever e a responsabilidade de defender esses valores. Se você ver uma postagem com o intuito de causar desconforto em um membro da nossa comunidade, por favor, denuncie seguindo as instruções encontradas [aqui](#).

Expressar opiniões sobre uma figura pública não é uma violação das nossas políticas. Para mais informações sobre como transmitir os valores positivos da comunidade, por favor, leia [aqui](#).

Temos um comprometimento diário com este código de conduta.

**Artigos relacionados**

- [Diretrizes de Conteúdo](#)
- [Como denunciar um usuário?](#)
- [Mensagens de erro no Wattpad](#)

**Artigos visualizados recentemente**

- [Como denunciar um usuário?](#)
- [YONDER FAQ](#)

**Precisa de mais ajuda?**

[Conserte um problema / Entre em contato conosco](#)

Fonte: *Wattpad* (2022).

Em relação à guia “Portal de Segurança do *Wattpad*”, verificou-se que, quando acessada, é aberta uma página em inglês, sem a opção de tradução, com o título “*Wattpad Safety Portal*”, relatando que a comunidade fez uma coparticipação com a *Mediasmart*, a fim de disponibilizar sugestões de seguridade e explicações aos utilizadores. Além disso, tem a finalidade de auxiliar todo mundo que atua na plataforma com práticas que favorecem o uso do *Wattpad*, ressaltando, ainda, que as sugestões de seguridade são para todos os participantes da plataforma.

*Mediasmarts* é o *site* que compreende um conjunto singular de atividades de aprender a ler e escrever usando as mídias digitais. Por isso, seu acesso torna-se singular e tão reconhecido universalmente (MEDIASMARTS, 2022). Este *site* contribui com informação e formação do usuário do *Wattpad*, tal como no menu “Recursos para professores” há *links* que direcionam às atividades e aos instrumentos digitais para serem usados na escola.

Quando o Portal de Segurança é aberto, além de mostrar a mensagem de segurança tanto para o jovem como para o adulto, ramifica-se em duas entradas: “Youth Portal” e “Parent Portal”. O primeiro, quando acessado, apresenta o texto em inglês, sem opção para tradução na página e expõe um anúncio acolhedor, expressando que a comunidade *Wattpad* é inventiva, acolhedora e oferece seguridade. Em seguida, apresenta algumas dicas para melhores práticas para a possibilidade de uso do *Wattpad* como: respeito quando interage com outro utilizador;

paciência com os outros, se colocar no lugar de outras pessoas diante de uma ação; ajudar outras pessoas quando estiverem precisando; respeitar a sua privacidade e a dos outros, não publicar nada sobre você, ou compartilhar nada sobre alguém, ao menos que avalie as consequências (WATTPAD, 2022). Ainda nessa página, aparecem imagens de jovens e hipertextos que conduzem às outras informações e dicas.

Quando abre é aberta a aba “*Parent Portal*”, a parceira do *Wattpad*, a *Mediasmarts*, oferece aos pais formas para contribuir com a família durante as práticas do *Wattpad*, tornando-as criativas, seguras e acolhedoras. A página também encontra-se em inglês, sem opção de tradução.

Conforme o *Wattpad* (2022), quando a família se interessa em saber sobre o que os filhos estão escrevendo e lendo na plataforma, pode significar um início para o diálogo sobre outras ações praticadas, em rede, pelos filhos. A plataforma oferece mais informações para manter os filhos com segurança disponibilizando hipertextos que conduzem a três assuntos: “Conteúdo”, no que se refere ao conteúdo desapropriado *online*; ao “Contato” a respeito de conversas com pessoas desconhecidas e “Conduta” sobre realizar ações nocivas, arriscadas ou inadequadas na *internet* (WATTPAD, 2022). Cada assunto acessado resultará em informações e dicas sobre seguridade e formas de acompanhar os filhos que usam o *Wattpad*.

Os pais tornam-se mais próximos de seus filhos quando se interessam pelo o que já leram ou leem, pelo o que escreveram ou escrevem no *Wattpad*. Dessa forma, os filhos sentem-se valorizados e começam a expressar seus sentimentos, estreitando, assim, laços de confiança. Assim surge o desejo de falar sobre atitudes e ações realizadas *online* (WATTPAD, 2022). Ampliando essa discussão para o campo pedagógico, o professor pode promover o diálogo sobre o que os alunos estão lendo no *Wattpad*, de modo que eles comentem, sugiram leituras e troquem experiências como leitores.

Em relação ao recurso extra do *Wattpad*, além de oferecer a leitura literária interativa entre leitores e o escritor da obra lida, possibilita, também, a edição de livros. O participante escreve seu texto, insere recursos digitais de arquivos e de outros *sites* para compor o texto escrito. Quando redige alguma palavra com a ortografia inadequada, logo a palavra ficará sublinhada para correção. Caso o escritor queira substituir o vídeo ou arquivo inserido, basta clicar no símbolo de um lápis à direita que poderá remover e substituí-lo por outro.

Figura 45 - Inserção de recurso no texto, com possibilidades de remoção e substituição



Fonte: *Wattpad* (2022).

A coescrita, no momento, não é disponibilizada pelo *Wattpad*. Não há recurso que possibilite pessoas colaborarem ao mesmo tempo no texto, mas é possível colocarem sugestões e comentários. Conforme o *Wattpad* (2022), não é possível ajuda com segurança em contas compartilhadas, da mesma maneira que são oferecidos para cadastros individuais que possuem acesso pelo *e-mail* e senha.

Ainda referindo-se à escrita do capítulo pelo usuário, verifica-se, na página inicial do primeiro capítulo, que há opção de inserção de “Dedicação, Definir Tempo”, “*Link* externo” e “Versões”. Além disso, há a escolha de apagar o capítulo escrito. A guia “Dedicação” está inativa e apenas poderá ser adicionada depois que o capítulo for publicado (Figura 46).

Já em “Definir tempo” podem ser escritos textos com formatos de época diversos, acontecimentos no passado, presente ou futuro longínquo (WATTPAD, 2022). Segundo *Wattpad* (2022), adicionar um formato de época ao texto criado é opcional, porém é estimulado, porque contribui para a compreensão da história. O formato de época é determinado em um período da história por seção, isso denota que o escritor tem a possibilidade de acrescentar diversos formatos de época em sua obra.

O “*Link* externo” é usado quando o escritor deseja orientar seus seguidores a verem seu perfil ou até mesmo para referir-se acerca de alguma coisa escrita no capítulo (ver Figura 45). Depois de acrescentados, os *links* externos serão exibidos na seção abaixo do capítulo das histórias em rede e serão vistos por meio de um *hiperlink* na repartição de votos. Então, será possível que o leitor acesse a guia “*Link* externo” para ser redirecionado às outras informações que o escritor deseje que seu leitor tenha acesso. Entretanto, estes instrumentos de uso não estão viabilizados para IOS ou Android (WATTPAD, 2022).

O item “Versões” permite ver o histórico de versões criadas anteriormente (Figura 46).

Figura 46 - Adição de itens, com base nas abas



Fonte: *Wattpad* (2022).

Outro indicador extra que o *Wattpad* proporciona é a configuração da capa do livro. O escritor pode realizar escolhas de recursos como: imagem, fotos em aplicativos, *sites* para a construção da capa de seu livro e realizar *upload* na plataforma. Esta atividade desenvolve a criatividade e a experiência, na prática, da descoberta em combinar imagem, fotos, escrita, a posição de todos os elementos para integrar o espaço e, assim, tornar-se a capa de uma obra.

Elaborar uma capa é pensar em caminhos que se encontram em direção ao tema escolhido para a história. Para isso, a convergência entre imagens, cores das letras, fontes a serem usadas, tamanhos, a posição que vão ocupar na capa, a escolha do título, tudo se transforma em uma dinâmica criadora. Essa prática proporciona autonomia para quem experimenta, elabora o objeto criador e, quando publicado, seduz o leitor, despertando o desejo de ler.

O procedimento para iniciar a criação da capa será recordado no que segue: escritor seleciona, na página inicial, o menu “Escreve” e, na sequência, “Crie uma nova história” (ver Figura 26). Logo, para elaboração da capa, apenas clique em “Editar capa” que será direcionado ao “Canva” para seleção do formato da capa para compor o livro.

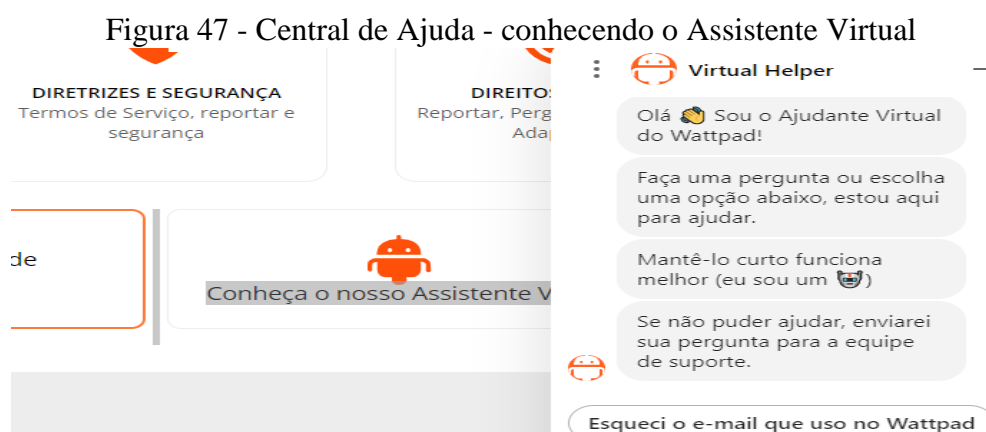
Na lista de capas apresentadas são expostas as pagas e não pagas. Há um símbolo de coroa nas capas pagas. É possível buscar arquivos em redes sociais virtuais ou em outras opções no “Canva” para inserir em sua capa, caso o autor deseje. O escritor pode navegar e buscar imagens, fotos de *sites* diferentes para integrar a sua capa, fazendo, dessa forma, uma combinação de recursos de fontes diversas, resultando em um objeto novo: a capa elaborada, a fim de compor o livro a ser apresentado ao leitor (Figura 28).

Com relação à Central de Ajuda do *Wattpad*, conforme foi descrito no início desse capítulo, há, na plataforma, páginas de ajuda com assuntos explicativos que auxiliam os participantes quanto às funcionalidades dos recursos do *Wattpad*. Ademais, possibilitam um *chat* para interação entre o usuário e o Assistente Virtual (ver Figura 47), que responde dúvidas



de forma ágil e objetiva, com informações atualizadas em “Recursos, Problemas Frequentes e Instruções”, a fim de que o usuário tenha os dados necessários. O seu uso é acessível durante 24 horas por semana, com respostas instantâneas e o participante pode fazer a opção do idioma que a plataforma disponibiliza. Porém, para o Assistente fazer a tradução são necessários, no mínimo, cinquenta caracteres no idioma escolhido. Quando as dúvidas persistirem, o robô envia a pergunta para os “Agentes do Suporte”, que, segundo o *Wattpad* (2022), retorna com a resposta entre 10 e 18 horas.

Em todas as páginas de consultas da Central de Ajuda citadas nas referências desse estudo, constam que a última atualização do *site* foi em 2020. Entretanto, verificou-se, também, que no Guia “Portal de Segurança” (também mencionado nesse trabalho) a última atualização referente à parceria do *Wattpad* com a *Mediasmarts* aconteceu em 2019.



Fonte: *Wattpad* (2022).

Em relação à utilização do aplicativo como recurso educacional foi observado que os indicadores quanto aos aspectos tecnológicos do *Wattpad*, colaboram e facilitam o uso de atividades para ampliar competências quanto ao emprego de múltiplas linguagens, envolvendo os letramentos digital e o literário. Ainda há possibilidade de leitura e escuta virtual gratuita de obras literárias. Ademais viabiliza as produções de capas e histórias, inserindo ferramentas de múltiplas modalidades. A produção escrita, no capítulo, pode ser salva para posteriormente ser publicada. Além disso, o aplicativo permite a divulgação de histórias em redes sociais virtuais. Disponibiliza um Assistente virtual que responde as dúvida do participante sobre as funcionalidades da plataforma

Destaca-se que a utilização das TDIC como recurso pedagógico não significa apenas ter o dispositivo tecnológico para apresentar um conteúdo didático, portanto, é preciso planejar o uso, determinando dinâmicas e especificidades de avaliação em todo percurso do desenvolvimento e após o processo também (COSTA; COELHO; SANTOS, 2019). O mesmo

princípio vale para o uso da plataforma do *Waattpad*. Portanto, o professor precisa verificar se há disponibilidade de *internet* para o uso escolar e selecionar os textos a serem lidos para orientar as leituras

Ademais, Segundo Fischer, Grimes e Vicentini (2020), é preciso também que o docente perceba e esteja em frequente contato recíproco com pessoas que usam tecnologias digitais e com estratégias organizadas, para que ele consiga não somente apresentar o argumento de sua insuficiência, afirmando que os discentes são mais habilidosos em utilizar ferramentas digitais. As autoras adicionam que a colaboração e a troca de experiências são percursos para produções mais cooperativas e favorecem o processo de aprendizagem da escrita em um pensamento mais interativo (dialógico), começando pelo pensamento sociocultural dos letramentos.

Nessa perspectiva, Soares (2002, p. 155) conclui que “não é só este novo espaço de escrita que é a tela que gera um novo letramento, para isso também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura”. Conforme Eco (1996 citado por SOARES, 2002, p. 155), as novas dinâmicas de aprendizagem que acontecem com a influência da *Web* exigem novas dinâmicas e novas habilidades de leitura e de escrita. Chartier (1994) acrescenta sobre a exigência de se usar novas estratégias de leitura diante de linguagens multidimensionais em rede. “Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais” (CHARTIER, 1994, p.190). Em concordância, Eco (1996 citado por SOARES, 2002, p. 155) adverte sobre a relevância de desenvolver habilidade leitora para participar de um contexto virtual que precisa de senso crítico, selecionar informações necessárias para o momento. “Precisamos de uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria” (ECO, 1996 citado por SOARES, 2002, p. 155).

Por isso, é proposto entender, manusear e inventar artefatos eletrônicos com criticidade, com significado de forma “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, p. 9)”.

Os estudiosos propõem que, diante dos recursos disponibilizados pelas ferramentas tecnológicas, professores proporcionem aos estudantes formas diferenciadas de aprender, principalmente considerando os eventos de letramentos novos que incluem a tríade: leitura, escrita e tecnologia. E assim, considerando discursos diversos e fazendo uso de instrumentos digitais no ambiente eletrônico, propiciando o desenvolvimento da coautoria na produção textual, possivelmente, criando um gênero em circulação na *internet*. Então, com o objetivo de

construir integralmente cidadãos com habilidades de ler e de escrever textos que apreciem os mais diferentes gêneros que circulam no mundo digital.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho originou-se da reflexão e do questionamento sobre o uso de tecnologia digital por colegas docentes e por estudantes no contexto escolar, que enviam e recebem mensagens por escrito, por meio de áudios, postam vídeos, conversam em grupos virtuais, lêem notícias, enfim, aprendem e comunicam-se em rede. Pensando também no contexto de formação docente quanto ao manuseio de ferramentas tecnológicas como forma potencial para desenvolver a leitura e a escrita no contexto digital, além de estar contribuindo com a comunidade escolar onde trabalho.

A presente dissertação buscou analisar, em fontes acadêmicas, trabalhos que apresentam ferramentas tecnológicas para fins pedagógicos. Além de estudos específicos sobre o aplicativo *Wattpad*, para desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto escolar. Por isso, elegeu-se como foco a análise das potencialidades do *Wattpad* para o trabalho com a formação de leitores e escritores no ensino médio e estabeleceu-se como objetivo geral: compreender as potencialidades do *Wattpad* como recurso para o trabalho com as práticas de leitura e escrita no ensino médio.

Para alcançar o objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) analisar os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que compõem o *Wattpad*; (ii) compreender a relevância das tecnologias digitais como recursos para o ensino-aprendizagem e (iii) discutir sobre leitura e escrita mediadas pela tecnologia. A pesquisa valeu-se de uma abordagem, principalmente, qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002) por apresentar assuntos pesquisados sobre a importância do uso potencial das tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem, sabendo-se que o seu emprego está agregado ao fazer diário do docente e do discente.

Além disso, metodologicamente, constituiu-se como uma revisão bibliográfica (VERGARA, 2014) fundamentada em fontes científicas que possibilitaram um trabalho de sondagem e seleção sobre os possíveis usos das tecnologias digitais, em particular, o *Wattpad*, para estratégias pedagógicas com o ensino da leitura e da escrita. Através de uma natureza exploratória, buscou-se analisar o aplicativo *Wattpad* quanto aos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017).

Com olhar aguçado em busca de desvendar recursos ainda desconhecidos, foi delineado um percurso de análise da ferramenta tecnológica *Wattpad* e suas possíveis potencialidades no campo educacional, até então, em aberto, uma vez que podem surgir outras pesquisas para descobertas de outros instrumentos em potencial a serem explorados em estratégias de ensino-

aprendizagem. Almejando estar colaborando com a prática docente da escola onde trabalho, este estudo apresenta, como sugestão, a análise do *Wattpad* seguindo critérios de avaliação de artefatos digitais, considerando as dimensões linguísticas, pedagógicas e tecnológicas (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017).

Em busca de alcançar o objetivo (i) - analisar os aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que compõem o *Wattpad* -, o capítulo IV foi dedicado a analisar a pluralidade de recursos que o *Wattpad* oferece, que permite a leitura literária e a produção escrita por meio do recurso “Comentários” e a elaboração de um livro digital para publicação, considerando as dimensões linguísticas, pedagógicas e tecnológicas. No espaço escolar, esta ferramenta tecnológica pode contribuir para o incentivo à leitura literária. Por meio da seção “Categorias”, que corresponde aos gêneros literários, a ferramenta contribui na elaboração de procedimentos pedagógicos para serem trabalhados com professores e estudantes, de forma individual ou em grupo.

Além de possibilitar a leitura de textos literários e a escrita de comentários, o *Wattpad* permite o estudo de assuntos que integram ética, cidadania, culturas regionais, fatos que aconteceram no passado que se repetem no presente, entre outros temas.

De Almeida; Silva (2020) afirma sobre a necessidade da equipe escolar estar desenvolvendo práticas de leitura e escrita no contexto literário, usando tecnologias digitais para fomentar letramentos literários.

Ademais, para desenvolver os multiletramentos, o aplicativo possibilita ao participante a criação de um livro digital. Então, durante a construção da capa e do livro, podem ser inseridas multisssemioses, como: vídeos, imagens, fotografias, fontes diversas, cores, disposição do texto, entre outras possibilidades para construir o objeto criado. Os recursos “Detalhes da história” (Figura 20) e “Notas da história” (ver anexo A) apresentam orientações para a escrita da história, salientando as possíveis oscilações da personalidade do personagem principal e seus objetivos do início ao fim.

O docente poderá planejar a escrita de sua história, seguindo direções estabelecidas pelos dois recursos, a fim de organizar a narrativa a ser publicada. Em acréscimo, o participante autor, ao preencher o item “Etiquetas” no recurso “Detalhes da história”, deve criar palavras-chave/*tags* que irão corresponder às temáticas de sua história. O ato de escrever utilizando essas *tags*, pedagogicamente, contribui com a formação docente, no cuidado de não dispersar o assunto da história, seguindo uma trajetória para a escrita. No entanto, não impede ao participante escritor de realizar a escrita de sua história para, depois, escolher as *tags* que a compõe.

Conforme Fischer; Grimes; Vicentini (2020), os recursos multimodais oferecidos por aplicativos e compartilhamentos de informações constituem o processo para construção da trajetória de elaboração do texto, despertando, assim, a autonomia em realizar leituras e criar artefatos digitais fundamentados em dinâmicas sociais vivenciadas pelos partitipantes.

É importante ressaltar que, para se utilizar a tecnologia digital aliada ao contexto de ensino-aprendizagem, é imprescindível que o professor conheça as ferramentas para depois transformá-las em prática pedagógica. Este tópico foi tratado na seção 2.1 deste trabalho - O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramenta de ensino-aprendizagem. A BNCC (2018) salienta a conveniência de um ensino com tecnologias digitais voltado para práticas sociais, considerando dinâmicas discursivas, opiniões e a capacidade de avaliar e realizar seleção de informações guiadas por princípios e interesse de todos.

Assim, respondendo ao objetivo (ii) - Compreender a relevância das tecnologias digitais como recursos para o ensino-aprendizagem. Silva, De Faria e Ameida (2018) informam e acrescentam sobre a necessidade da formação docente para o processo de uso potencial pedagógico das TDIC no contexto escolar. Para os estudiosos, a habilidade docente deve ser construída partindo de experiências de discentes e sua relação com artefatos digitais, para que as respostas sejam verdadeiras, ou seja, tenham efeitos significativos para práticas desenvolvidas no espaço escolar.

Com concepção semelhante, Almeida; Valente (2007) adicionam que o trabalho com TDIC requisita novas modalidades de aprendizagens, originando provocações desafiadoras no campo educacional no que se refere à comunidade escolar, exigindo uma aproximação com as ferramentas digitais. Para isso, é exigido um procedimento de aprendizagem para agregar, gradativamente, as tecnologias digitais como estratégia de ensino, a fim de que estudantes e docentes conheçam e usem essas inovações tecnológicas como novas práticas a serem desenvolvidas para leitura, escrita e formas de expressão e comunicação (ALMEIDA; VALENTE, 2007).

Na perspectiva de formação docente, Reis; Gomes (2014); Reis (2017) propõem indicadores para avaliar tecnologias educacionais digitais quanto aos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos, a fim de que docentes conheçam as potencialidades e as limitações das ferramentas para, posteriormente, elaborarem um planejamento que atenda à situação de uso e para qual objetivo será desenvolvido (REIS, 2017; REIS; GOMES, 2014; BULLA; VANZ, 2022).

Em adição, o uso de tecnologia digital vem ao encontro com experiências sociais de docente e discente que já fazem uso para se comunicarem e realizarem atividades do dia a dia -

práticas que favorecem a aprendizagem de novos letramentos digitais, podendo promover o uso de ferramentas, em especial, o *Wattpad*, de forma crítica e autônoma. O professor e o estudante poderão percorrer trilhas para leitura e produção escrita, realizando escolhas e, assim, projetando seus próprios caminhos (DE FARIA; ALMEIDA, 2018; ALMEIDA; VALENTE; 2007).

Na seção 2.2- Leitura e escrita na tela, as autoras Vieira (2013); Coscarelli; Novais (2010); Ribeiro (2021); Almeida; Cerigatto (2016) afirmam que o contexto digital permite identificar múltiplas linguagens, como: vídeo, imagens, textos escritos, cores, áudios, músicas, entre outras. Estas multissemióticas compõem e enriquecem o contexto digital para fazer significar. Por isso, respondendo ao objetivo (iii) - discutir sobre leitura e escrita mediadas pela tecnologia, vem ao encontro do aplicativo *Wattpad*, que possibilita ao professor realizar o percurso autônomo de leituras literárias.

O navegante leitor seleciona rotas de leituras de acordo com a temática escolhida. A cada acesso aparecerá uma coleção de livros com *tags* que mostram assuntos a serem seguidos, então, dependendo do tema em estudo, o participante terá liberdade para percorrer caminhos diversos, mas com a mesma finalidade. A plataforma oferece multiplicidades de recursos que poderão ser transformados em práticas pedagógicas pelo professor (COELHO; COSTA; SANTOS, 2019; COSTA; COELHO; TAVARES, 2020).

Diante de atividades planejadas, pode ser desenvolvida criticidade para perceber o uso da linguagem formal ou informal no texto selecionado, além da possibilidade de tecer comentários e manter uma interação com o autor do texto e outros participantes. O leitor torna-se um cooperador da escrita, podendo sugerir situações novas para a história diante do recurso “Comentários” e receber *feedbacks* do escritor. Este cenário permite troca de informações e conhecimentos entre pares ou mais participantes (CHIEREGATTI, 2018; ALMEIDA; CERIGATTO, 2016).

Ademais, a ferramenta tecnológica *Wattpad* permite fazer um planejamento didático gradativo, para desenvolver cada vez mais a aprendizagem, fundamentando-se nos resultados de avaliação das atividades propostas no aplicativo. Conforme Coelho; Costa; Santos (2019) é preciso um planejamento de práticas de aprendizagem para acompanhar o desempenho do desenvolvimento do participante.

Analisando as potencialidades constituídas nos recursos do aplicativo, percebeu-se que não é alcançada toda a pluralidade de instrumentos que o aplicativo oferece. Há recursos que poderão ser melhor explorados, como, por exemplo, os instrumentos tecnológicos “Acessibilidade” e “Biblioteca”. A “Acessibilidade” é uma modalidade tecnológica que pode

disponibilizar atividades, em rede, atendendo ao público com deficiência e o recurso “Biblioteca” proporciona um espaço de lista de leituras feitas pelo participante, podendo estar concluídas ou não; quando o leitor reinicia o *Wattpad*, ele é notificado e convidado a dar continuidade à leitura. Estes dois recursos poderão ser pesquisados para futuras contribuições para formação docente, a fim de possibilitar estratégias pedagógicas no contexto digital.

Em análise e conhecimento das potencialidades do *Wattpad*, considerando as dimensões linguística, pedagógica e tecnológica, percebeu-se a diversidade de recursos que a plataforma oferece, considerando o trabalho com a leitura e a escrita no contexto digital. Além de proporcionar esta sugestão ao contexto escolar e sua aplicação, a organização de análise proposta pela dissertação, possibilita, também, o uso dos critérios para avaliação de outros artefatos educacionais para sua contextualização em práticas pedagógicas traçadas pelo professor.

Portanto, este trabalho procurou atender às reflexões e questionamentos realizados no início do estudo sobre o uso potencial de ferramenta digital para o trabalho com leitura e escrita no contexto digital, em especial, a análise do aplicativo *Wattpad* para desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem. O resultado representa uma perspectiva de oferta aos colegas docentes sobre o uso de indicadores para avaliar uma ferramenta tecnológica educacional. Quando se conhece as potencialidades do artefato digital, é possível a promoção de estratégias planejadas de acordo com a singularidade e o repertório dos participantes para desenvolver os multiletramentos que a ferramenta em estudo possibilita.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B. C.; CERIGATTO, M. P. Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação. *In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (orgs.). Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 203-230.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. *In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. (orgs.). Formação de educadores à distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 19-32.
- ANJOS, R. M. P.; COUTO, E. S.; OLIVEIRA, M. C. Leitura e escrita *online*. *In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. (orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea [online]*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-162.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Caderno do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2014. Disponível em: [www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BULLA, G. da S.; VANZ, F. A. Ferramentas digitais no ensino-aprendizagem de línguas on-line: orientações para análise, seleção e inserção em práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANVA. **Sobre**. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/about/](https://www.canva.com/pt_br/about/). Acesso em: 28 de out. 2022.
- CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados [online]**, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.
- CHIEREGATTI, Amanda Aparecida. **Mídium e gestão dos espaços canônico e associado nas plataformas colaborativas *Wattpad* e *Widbook***. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- COELHO, P. F.; COSTA, M. R. M.; SANTOS, R. O. dos. Education, technology and creative industry: a case study of *Wattpad*. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 49, n. 173, p. 156-181, 2019.

COSCARELLI, C.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo Porto Alegre. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

COSTA, M. R. M.; COELHO, P. M. F.; TAVARES, S. M. N. Potencialidades educacionais do *Wattpad*: problematizando o conceito de cronotopo. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020.

DE ALMEIDA, A. V.; SILVA, I. M. M. Letramentos literários digitais no ciberespaço: dialogando com as fanfics. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 5, n. 2, p. 43-68, 2020.  
FISCHER, A.; GRIMES, C.; VICENTINI, M. A. A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**, v. 58, n. 3, p. 1164-1196, 2019.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p.47-56, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

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

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

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001, p. 83-102.

MEDIASMARTS. **Sobre nós**. Disponível em: <https://mediasmarts.ca/about-us>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

REIS, S. C. Pesquisa e ensino sobre jogos digitais na universidade: em busca de diretrizes para o design e uso de jogos em aulas de língua inglesa. *In*: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (orgs.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. 1 ed. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2017. p. 1-30.

REIS, S. C. Ensino de língua inglesa por meio de jogos digitais na universidade: uma proposta em construção. *In*: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (orgs.). **Perspectivas**

**atuais de aprendizagem e ensino de línguas.** 1 ed. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2017. p. 77-120.

REIS, S. C.; GOMES. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Caleidoscópio**, v. 12, p. 367-379, 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola, 2021.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era hipermídia. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 206-216, 2014.

SIGNIFICADOS. **Download.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/download>. Acesso em: 26 de abr. 2022.

SIGNIFICADOS. **Geração Y.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/millennials>. Acesso em: 25 de abr. 2022.

SIGNIFICADOS. **Geração Z.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/geracao-z>. Acesso em: 23 de abr. 2022.

SIGNIFICADOS. **Layout.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/layout/>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

SIGNIFICADOS. **Millennials.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/millennials>. Acesso em: 25 de abr. 2022.

SIGNIFICADOS. **Upload.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/upload>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

SILVA, G. G. R.; DE FARIA, A. V.; ALMEIDA, P. V. A Formação de Professores para o uso das TDIC: uma visão crítica. *In*: SIMPÓSIO TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 2018, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. p. 1-14.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno e Didática de Alfabetização**, v. 2, p. 101-107, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 15 ed. São Paulo: ATLAS, 2014.

VIEIRA, M. S. de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, v. 2, n. 1. 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-8.

VIEIRA, M. S. de P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, v. 3, n. 1, 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-10.

WATTPAD. **Adicionando uma configuração de tempo a uma história**. Disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/en-us/articles/360027663651-Add-a-Time-Setting-to-a-Story>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

WATTPAD. **Central de ajuda do Wattpad**. Disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/pt/articles/200774324-Embaixadores-do-Wattpad>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

WATTPAD. **Central de ajuda do Wattpad**. Disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/pt/categories/115001254883-Reading>. Acesso em: 25 de nov. 2022.

WATTPAD. **Central de ajuda do Wattpad**. Disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/pt/articles/360022027231-How-to-use-the-Support-Bot>. Acesso em: 27 de maio 2022.

WATTPAD. **Central de ajuda do Wattpad**. Disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/en-us/articles/9330620573076-Co-writing-a-story>. Acesso em: 28 de nov. 2022.

WATTPAD. **Central de ajuda do Wattpad**. Disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/pt/articles/360000850226-Requisitos-de-idade-do-wattpad>. Acesso em: 29 de nov. 2022.

WATTPAD. **Como incluir links externos em histórias**. Disponível em: <https://support.Wattpad.com/hc/pt/articles/209725266-Como-incluir-links-externos-em-hist%C3%B3rias>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

WATTPAD. **Embaixadores do Wattpad**. Disponível em: <https://support.Wattpad.com/hc/pt/articles/200774324-Embaixadores-do-Wattpad>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

WATTPAD. **How to use the support Bot**. Disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/pt/articles/360022027231-How-to-use-the-Support-Bot>. Acesso em: 27 de maio 2022.

WATTPAD. **Perguntas Frequentes**. Disponível em: <https://www.wattpad.com/premium/faqs/>. Acesso em: 24 de nov. 2022.

WATTPAD. **Wattpad Paid Stories**. Disponível em: <https://www.wattpad.com/paidstories/>.

Acesso em: 24 de nov. 2022.

WATTPAD. **Wattpad Safety Portal**. Disponível em: <https://safetyportal.wattpad.com/youth-portal/getting-along>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

WATTPAD. **Wattpad Safety Portal**. Disponível em: <https://safetyportal.wattpad.com/youth-portal>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

WATTPAD. **Wattpad Safety Portal**. Disponível em: <https://safetyportal.wattpad.com/parent-portal>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

WATTPAD . **História sem título**. Disponível em: <https://www.wattpad.com/myworks/new>. Acesso em: 28 de nov. 2022.

WATTPAD. **Sobre**. Disponível em: <https://company.wattpad.com/>. Acesso em: 25 de abr. 2022.

## Anexo A - Orientação para escrita da história

### Notas da História

Guarda e acompanha todas as tuas ideias num só lugar.

### O Protagonista

Histórias têm múltiplas personagens e muitas personagens importantes. O Protagonista, no entanto, é a personagem principal da tua história. É a figura mais proeminente da tua história, que dirige o enredo e compõe a maior parte da narrativa. É a personagem cujo destino é seguido mais de perto pelo leitor.

Se estiver com dúvidas sobre quem o teu Protagonista é

#### O nome do teu Protagonista

20

#### Outros nomes para o Protagonista

50

#### Pronome do protagonista

Ele, Ela, Eles.

#### Atributos do Protagonista

Até 10 atributos. Inclui atributos como o tom de pele, etnia, gênero, deficiências, cabelo, olhos, tipo de corpo e orientação sexual.

Escreve e Selecciona

#### Protagonista tende a ser:

Extrovertido/a



Introvertido/a

Simpático/a



Antipático/a

Focado/a nos acontecimentos



Focado nas possibilidades

do futuro

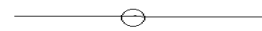
Do Passado

Usa a mente e a lógica



Usa o coração e a emoção

Toma decisões organizadas e



Toma decisões improvisadas

e abertas

Decisivas

Atitude leve e descontraída



Atitude complexa e séria

**Como é que a personalidade do Protagonista mudará até ao final da história?**

Selecione

Mudança negativa de personalidade

Mudança positiva de personalidade

Mudança mínima ou nenhuma de personalidade

### O Objetivo da História

O objetivo do protagonista na história é conhecido como o Objetivo da História. O Objetivo da História é à base de todos os enredos, por isso é essencial compreender o objetivo principal do teu protagonista na história. Este objetivo pode ser físico ou emocional.

### Qual é o objetivo final do teu protagonista nesta história?

O objetivo primário é:

Físico

Emocional

O tipo de objetivo é:

Selecionar, Adquirir, Explorar,  
Escapar,  
Encontrar, Proteger, Sobreviver.

### Para atingir o objetivo da história, o protagonista tem de . . .

Mudar-se a si mesmo/a



Mudar o ambiente à sua

volta

Explorar as suas emoções



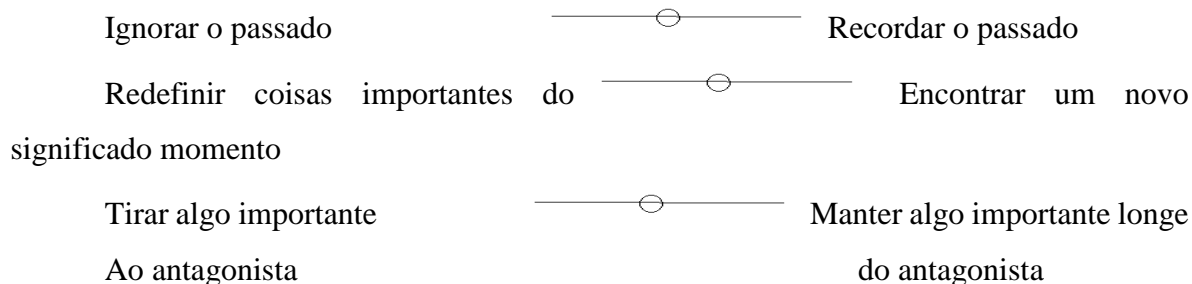
Explorar o seu mundo

Navega num mundo familiar



Encontra um mundo

desconhecido



### A Conclusão da História

Idealmente todas as histórias têm o final planeado. Isto te vai ajudar a definir o rumo da tua história e planeá-la adequadamente. A conclusão da história está relacionada com o resultado que o protagonista pretende alcançar. Saber para onde queres ir com a história vai-te ajudar a manter o ritmo e a narrativa consistentes.

#### O que acontece no final da história?

O protagonista conseguirá atingir a meta no final da história?

- Sim
- Não

Como o/a protagonista se sentirá quando alcançar a sua meta?

- Bom
- Mal

#### Oportunidades para Histórias no *Wattpad*

Interessado em submeter a tua história para ser avaliada pelo *Wattpad* para possíveis oportunidades como, por exemplo, fazer parte dos destaques, do programa de Histórias Pagas ou tornar-se um (a) *Wattpad* Star?

- Sim
- Não