



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ELTON AMARAL DE ARAÚJO

**PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE *FANFICS* EM AMBIENTES
DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

FORTALEZA-CEARÁ

2023

ELTON AMARAL DE ARAÚJO

PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE *FANFICS* EM AMBIENTES DIGITAIS:
UMA PROPOSTA DE ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Cláudia Pinheiro

FORTALEZA-CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Araújo, Elton Amaral de.

Produção textual colaborativa de fanfics em ambientes digitais: uma proposta de escrita nos anos finais do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Elton Amaral de Araújo. - 2023.

123 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Regina Claudia Pinheiro.

1. Escrita colaborativa. 2. Letramentos digitais. 3. Fanfics. 4. Ensino de Produção textual.. I. Título.

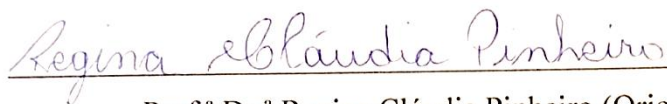
ELTON AMARAL DE ARAÚJO

PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE *FANFICS* EM AMBIENTES DIGITAIS:
UMA PROPOSTA DE ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 15 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA



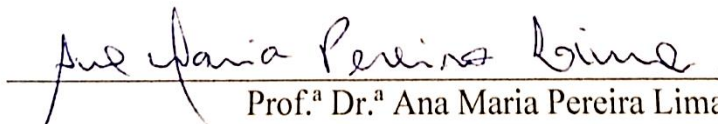
Prof.^a Dr.^a Regina Cláudia Pinheiro (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Ticiane Rodrigues Nunes

Universidade Estadual do Ceará – MIHL/ UECE



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus queridos pais, pelo incentivo ao longo da minha trajetória pessoal e profissional e às minhas duas avós que partiram, tornando-se estrelas que iluminam seus filhos e netos aqui na Terra.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por permitir que eu concluísse mais uma etapa na minha jornada acadêmica.

Aos meus amados pais, por todo o apoio e encorajamento destinados a mim, sempre apoiando os meus projetos de vida pessoais e profissionais.

Aos meus familiares, pelo incentivo e torcida durante os dois anos de Mestrado.

Aos meus amigos, pelos momentos de descontração que trouxeram alívio e leveza durante a escrita desta pesquisa.

A minha orientadora, professora Regina Cláudia Pinheiro, pelas orientações durante a pesquisa, acolhimento, amizade e sugestões para a melhoria desta dissertação.

Aos professores Vicente de Lima Neto e Débora Liberato Arruda Hissa pela participação na banca examinadora de qualificação do projeto e pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Às professoras Ticiane Rodrigues Nunes e Ana Maria Pereira Lima por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação e pelas contribuições, comentários e sugestões para o engrandecimento deste trabalho.

À Coordenação e aos professores do PROFLETRAS UECE, pelo incentivo e apoio ao longo do Mestrado.

Aos meus queridos amigos e companheiros de jornada da turma 07, pelo carinho, cumplicidade, apoio e pela força que demos uns aos outros nesta caminhada.

À CAPES, pelo apoio subsidiado ao curso.

Aos meus colegas de trabalho, pelo companheirismo e por acreditarem em uma Educação pública e de qualidade.

Aos meus queridos alunos por aceitarem participar desta pesquisa e à Escola Pública do meu Município, onde as ações foram desenvolvidas de maneira satisfatória.

“Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter "novos aprendizes", precisamos nada menos do que de "novos professores", que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado, que permaneçam, como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com o *design* de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudante [...]

(KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo propor e analisar uma proposta de atividades de produção textual colaborativa no ambiente digital a partir do gênero textual *fanfic*, nas aulas de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, discorremos, inicialmente, sobre o contexto dos letramentos digitais a partir do que defendem Buzato (2010), Rojo e Moura (2012), Araújo e Pinheiro (2014) e Coscarelli e Corrêa (2018). Discutimos também a respeito do ensino dos gêneros textuais, em especial os que são desenvolvidos nos ambientes digitais, pautando-nos nas ideias de Lévy (1999), Serafini (1995), Koch (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Rojo (2012) e Brasil (2017). A presente pesquisa também aprofunda as discussões sobre a *fanfic* como gênero discursivo no ambiente digital, baseando-se no que defende Zaponne (2008), Bakhtin (2010), Vargas (2015), Goulart (2017) e outros. Agrega também à discussão deste estudo, o ensino da produção textual na escola, refletindo sobre como essa escrita tem acontecido na sala de aula, além de abrir espaço para discutir a proposta de uma escrita colaborativa e processual. Para tanto, utiliza-se do que discorrem Bakhtin (1992), Serafini (1995), Val (1999), Antunes (2005), Santaella (2007), Passarelli (2012), Pinheiro (2013), Hissa (2017), Adam (2022) e outros. No que tange à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se por ser natureza aplicada, constituindo-se como pesquisa-ação. Para a coleta de dados, participaram da pesquisa alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de cidade de Viçosa do Ceará- CE. Os referidos integrantes deste estudo participaram de grupos focais e questionário, a fim de que fosse possível dialogar sobre o uso que eles fazem da tecnologia digital, o conhecimento a respeito do gênero *fanfic* e as predileções sobre objetos culturais, entre os quais o filme foi escolhido como o mais presente no contexto da turma, servindo de base para as propostas das atividades subsequentes. Ainda na metodologia, aplicamos cinco oficinas que giraram em torno de temáticas diversas, como o estudo do gênero *fanfic*, suas formas de circulação e plataformas específicas, como a *Wattpad*, a qual foi escolhida junto aos alunos para serem feitas as produções textuais da turma. Compuseram também as oficinas as etapas de revisão, reescrita, edição e exposição dos textos produzidos. Para a análise dos dados, foram utilizadas as etapas de escrita colaborativa propostas por Hissa (2017), as quais são intituladas de Produção Didática Individual, Produção Didática Mediada e Produção Didática Hipertextual. Com essas etapas, foi possível observar os movimentos que os estudantes realizaram ao produzirem seus textos dentro do ambiente digital. Diante da análise, foi

possível notar que os participantes responderam de maneira positiva às atividades propostas durante as oficinas e que, em seus textos, as etapas da escrita colaborativa foram utilizadas a contento. Diante disso, destaca-se importância da abordagem crítica e reflexiva sobre esses pontos. Assim, o ensino de produção textual, visto em seu caráter processual e os letramentos digitais devem ser pautados nas metodologias de ensino das aulas de Língua Portuguesa, reverberando em práticas pedagógicas responsáveis e dinâmicas na sala de aula.

Palavras-chave: escrita colaborativa; letramentos digitais; *fanfics*; ensino de produção textual.

ABSTRACT

This dissertation aims to propose and analyze a proposal for collaborative textual production activities in the digital environment from the fanfic textual genre, in Portuguese Language classes, in the final years of Elementary School. For this, we initially discuss the context of digital literacies based on what Buzato (2010), Rojo and Moura (2012), Araújo and Pinheiro (2014) and Coscarelli and Corrêa (2018) advocate. We also discussed the teaching of textual genres, especially those that are developed in digital environments, based on the ideas of Lévy (1999), Serafini (1995), Koch (2003), Schneuwly and Dolz (2004), Marcuschi (2008), Rojo (2012) and Brasil (2017). This research also deepens discussions on fanfic as a discursive genre in the digital environment, based on what Zaponne (2008), Bakhtin (2010), Vargas (2015), Goulart (2017) and others defend. It also adds to the discussion of this study, the teaching of textual production at school, reflecting on how this writing has happened in the classroom, in addition to opening space to discuss the proposal of a collaborative and procedural writing. For that, Bakhtin (1992), Serafini (1995), Val (1999), Antunes (2005), Santaella (2007), Passarelli (2012), Pinheiro (2013), Hissa (2017), Adam (2022) and others. With regard to methodology, this research is characterized by its applied nature, constituting itself as action research. For data collection, students from the final years of Elementary School of a municipal public school in the city of Viçosa do Ceará-CE participated in the research. The aforementioned members of this study participated in focus groups and a questionnaire, so that it was possible to dialogue about their use of digital technology, their knowledge about the fanfic genre and their predilections about cultural objects, among which the film was chosen. as the most present in the context of the class, serving as a basis for proposals for subsequent activities. Still in the methodology, we applied five workshops that revolved around different themes, such as the study of the fanfic genre, its forms of circulation and specific platforms, such as Wattpad, which was chosen together with the students to make the textual productions of the class. The workshops also included the stages of revision, rewriting, editing and exposition of the texts produced. For data analysis, the collaborative writing stages proposed by Hissa (2017) were used, which are entitled Individual Didactic Production, Mediated Didactic Production and Hypertextual Didactic Production. With these steps, it was possible to observe the movements that students performed when producing their texts within the digital environment. In view of the analysis, it was possible to notice that the participants responded positively to the activities proposed

during the workshops and that, in their texts, the stages of collaborative writing were used satisfactorily. In view of this, the importance of a critical and reflective approach to these points stands out. Thus, the teaching of textual production, seen in its procedural nature and digital literacies, must be based on teaching methodologies in Portuguese language classes, reverberating in responsible and dynamic pedagogical practices in the classroom.

Keywords: collaborative writing; digital literacy; *fanfics*; text production teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Grupo associativo sobre o tema "A noite"	40
Figura 2- Critérios gerais de textualidade.....	45
Figura 3- Esquema geral das oficinas de escrita colaborativa	57
Figura 4- Apresentação inicial do escritor 3	68
Figura 5- Apresentação inicial do escritor 6	71
Figura 6- Apresentação dos comentários ao texto do escritor 6.....	72
Figura 7- Último parágrafo deixado pelo escritor 6 ao final do seu capítulo.....	73
Figura 8- Comentários deixados à <i>fanfic</i> do escritor 2	74
Figura 9- Comentários apresentados à <i>fanfic</i> do escritor 7- parte I.....	76
Figura 10- Comentário apresentado à <i>fanfic</i> do escritor 7- parte II	77
Figura 11- Capa e apresentação da <i>fanfic</i> do escritor 8.....	79
Figura 12- Capa e apresentação da <i>fanfic</i> do escritor 7.....	80
Figura 13- Trecho I da <i>fanfic</i> do escritor 9	81
Figura 14- Trecho II da <i>fanfic</i> do escritor 9.....	82
Figura 15- Capa e apresentação da <i>fanfic</i> do escritor 10.....	83
Figura 16- Capa e apresentação da <i>fanfic</i> do escritor 11.....	84
Figura 17- Capa original do filme Batman (2022).....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LETRAMENTOS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS ...	18
3	FANFIC COMO GÊNERO DISCURSIVO NO AMBIENTE DIGITAL.....	27
4	ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA	36
4.1	A escrita como processo	36
4.2	Produção colaborativa do gênero <i>fanfic</i>	42
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
5.1	Caracterização da pesquisa	52
5.2	Os participantes da pesquisa	53
5.3	Contextualizando o <i>corpus</i> da pesquisa e a coleta de dados	54
5.4	Oficinas de escrita colaborativa com o gênero <i>fanfic</i>	56
5.4.1	Conhecendo o aplicativo Wattpad e o gênero <i>fanfic</i>	57
5.4.2	Reconhecendo a estrutura do gênero e iniciando o processo individual da escrita	58
5.4.3	Produzindo e mediando o gênero no aplicativo <i>Wattpad</i>	59
5.4.4	Refazendo o percurso do gênero produzido através da colaboração dos colegas	61
5.4.5	Estimulando a multimodalidade e a hipertextualidade do gênero	62
6	ANÁLISE DE DADOS	64
6.1	Verificando a etapa da escrita individual e o estímulo do letramento digital.....	64
6.2	Verificando a etapa da escrita mediada e o estímulo do letramento digital	71
6.3	Verificando a etapa da escrita hipertextual e o estímulo do letramento digital ...	79
7	CONSIDERAÇÃO FINAIS	88
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A- TERMO DE ANUÊNCIA.....	95
	APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	96

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO.....	98
APÊNDICE D- MANUAL DE OFICINAS DE ESCRITA COLABORATIVA .	100

1 INTRODUÇÃO

Partindo da concepção de que grande parte da sociedade atual é centrada em uma cultura grafocêntrica, isto é, centrada em atividades que utilizam a escrita como mecanismo para o desenvolvimento de atividades cotidianas simples e complexas, é necessário discutirmos como essa escrita é produzida e como contribui para que os indivíduos possam comunicar-se a contento dentro das interações em que se faz presente o uso real da língua.

Nesse sentido, podemos direcionar a nossa lupa de análise ao ensino da escrita na escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. É notório que os últimos documentos regulamentadores da Educação nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN e Base Nacional Comum Curricular- BNCC têm demonstrado preocupação em incentivar a inserção do texto e as atividades com os gêneros textuais dentro das práticas de leitura e escrita na escola.

Apesar dessa orientação, ainda encontramos um cenário desafiador, ao verificar que o ensino da produção textual, por vezes, ainda acontece de maneira artificial, sem intenções reais e fadadas a servir, principalmente, como uma forma de reconhecer se os estudantes escrevem de acordo com as convenções ortográficas vigentes, limitando-se a expor os “erros” da escrita, deixando em segundo plano as ideias que foram articuladas e colocadas através de inferências.

A ideia de limitar-se ao ensino da produção textual apenas em seu caráter superficial faz com que o processo que está envolvido durante a escrita não seja visto com a potencialidade que possui. Acreditamos que as atividades de produção textual na escola acontecem de maneira eficaz quando o docente valoriza o processo e leva o público estudantil a refletir sobre as etapas que percorre até chegar ao texto que será apresentado ao público, levando em consideração e valorizando todos os movimentos produzidos diante do texto a ser produzido.

A não tomada de consciência do processo envolvido nas atividades de produção textual pode ocasionar nos estudantes da educação básica, escritores em fase de amadurecimento da escrita, uma aversão à escrita quando a estes são solicitados esse tipo de atividade. Daí a necessidade de repensar as metodologias de ensino que têm sido apresentadas aos discentes.

No bojo da discussão desta pesquisa, podemos nos direcionar ao ensino da produção escrita a partir dos gêneros textuais, pois, conforme esclarecido anteriormente, são os gêneros que servem de estrutura basilar para que as atividades de leitura e escrita aconteçam. Diversos pesquisadores têm reafirmado a ideia de que os nossos discursos são pautados em gêneros, conforme já defendia Bakhtin (2010) e isso se reverbera nas práticas de leitura e escrita que acontecem no cotidiano escolar, as quais também aparecem refletidas nos livros didáticos disponibilizados aos estudantes.

Como os gêneros textuais constituem-se a partir das necessidades dos falantes e sabendo que tais necessidades evoluem cotidianamente, é natural que muitos gêneros deixem de ser utilizados e passem a abrir espaço para que outros gêneros se tornem mais presentes. Esse movimento é intimamente notado com ampliação da tecnologia digital, a qual proporcionou uma mudança na visão, por exemplo, de como estruturamos os textos. Podemos, nesse sentido, destacar os gêneros em ambientes digitais, os quais são produzidos por intermédios das tecnologias digitais e que encontram nos usuários desses espaços caminhos para o seu desenvolvimento.

Nesta pesquisa, destacamos a *fanfic* como um gênero textual produzido no ambiente digital que dialoga com a nossa proposta de estimular o ensino da produção textual, visando a um processo construído de maneira colaborativa, envolvendo escritores e leitores de textos na internet. Além disso, dialoga com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular- BNCC que afirma a necessidade de fomentar o letramento digital nos estudantes e as práticas sociais de leitura e escrita a partir de gêneros próprios dos ambientes digitais.

No que se refere ao letramento digital, podemos compreendê-lo como a capacidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e produtiva, envolvendo a interpretação, criação e compartilhamento de textos digitais. Nesse sentido, o ensino da produção textual na escola deve incorporar estratégias que explorem as novas possibilidades e demandas do letramento digital, preparando os alunos para serem competentes na comunicação escrita, tanto no formato tradicional quanto no ambiente digital.

O ensino da produção textual na escola desempenha um papel crucial na formação de indivíduos capazes de se comunicar efetivamente no mundo contemporâneo. No entanto, a escrita digital trouxe consigo uma série de transformações nas práticas de leitura e escrita, exigindo uma abordagem pedagógica atualizada. Portanto, é necessário repensar as práticas de ensino da produção textual, integrando o letramento digital como uma dimensão essencial, a fim de promover uma educação mais alinhada com as demandas do século XXI e preparar os estudantes para a vida em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Diante dessa discussão, retomamos o gênero *fanfic* para reafirmar a importância de construir práticas mais eficazes de leitura e escrita na escola. Acreditamos que as *fanfics* cumprem bem esse papel, tendo em vista que são textos produzidos por fãs de determinado objeto cultural, como filmes, séries e livros que, de acordo com o formato que assumem, diminuem a aversão que muitos estudantes apresentam, quando estão diante de uma atividade de produção escrita.

Libâneo (1994) já alertava sobre a importância de levar à sala de aula, temas do cotidiano dos estudantes, a fim de estreitar os laços entre aluno e professor, garantindo uma relação harmoniosa durante o processo de ensino e aprendizagem. Passarelli (2012) corrobora com essa mesma perspectiva, ao defender a necessidade dos vínculos afetivos entre os participantes do processo, os quais podem diminuir a resistência dos estudantes durante as atividades da produção escrita.

Sendo assim, esta pesquisa, em seu objetivo geral, busca propor e analisar uma proposta de escrita colaborativa do gênero *fanfic* em ambientes digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, ancora-se nos seguintes objetivos específicos: verificar como a produção de *fanfics* contribui para o estímulo do letramento digital a partir da produção desse gênero em ambientes digitais; analisar a etapa da escrita colaborativa do gênero *fanfic* à luz da produção didática individual; investigar a etapa da escrita colaborativa do gênero *fanfic* à luz da produção didática mediada; descrever a etapa da escrita colaborativa do gênero *fanfic* à luz da produção didática hipertextual.

Ressaltamos que as etapas da escrita colaborativa (individual, mediada e hipertextual) estão presentes na pesquisa de Hissa (2017) e serviram de categorias para as análises das produções textuais que foram construídas durante a aplicação da proposta das atividades de produção textual a partir do gênero *fanfic*.

Para o alcance dos objetivos deste estudo, dividimos este trabalho em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção desta pesquisa, discutimos os letramentos digitais e a produção dos gêneros textuais dentro dos ambientes digitais, buscando promover reflexões que colocam em pauta o que a literatura tem discutido a respeito desse tipo de letramento. Abordamos também como os gêneros em ambientes digitais são produzidos na internet, elencando suas características, estrutura e a necessidade de desenvolver atividades de leitura e escrita na escola que dialoguem com o letramento digital e as práticas tão comuns no contexto digital dos educandos.

Na terceira seção, abrimos a discussão a respeito das *fanfics* enquanto gênero discursivo presente no ambiente digital. Para isso, contextualizamos o referido gênero,

conceituando-o e destacando as suas características, como sua forma de composição, condições de produção, meios de circulação e, principalmente, os agentes responsáveis pela sua propagação, os quais buscamos relacionar com a discursividade dos gêneros proposta por Bakhtin (2010) e reforçadas por Rojo e Barbosa (2015).

Sobre a discursividade, entendemos ser algo relacionada à comunicação existente entre os falantes, a qual é pautada via gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Tal situação não poderia ser diferente com a *fanfic*, já que a sua composição se baseia na interação entre os falantes que escrevem, leem e interagem com este gênero dentro dos ambientes digitais, os quais servem de suporte para esses textos, promovendo diálogos e interações, muitas vezes, instantâneas.

A quarta seção desta dissertação apresenta o ensino da produção textual na escola, subdividindo-se em dois momentos. O primeiro busca elencar a importância de conceber a escrita como processo, a fim de que os estudantes possam perceber que a ação de escrever textos requer planejamento. Para isso, baseia-se em Serafini (1995) e Adam (2022) para fomentar a ideia do plano textual, incluindo a revisão, a reescrita e edição do texto até chegar ao produto final.

Segundo os autores, seguir essas etapas quando se está escrevendo permite uma reflexão maior dos estudantes sobre o processo da escrita. Ao invés de preocupar-se em apresentar o texto com toda a sua estrutura de uma única vez, produzir por etapas e refletir sobre elas contribui para que os estudantes entendam a importância de cada uma, além de encorajá-los a não desistir ao longo do processo.

O segundo momento, por sua vez, aprofunda a ideia da escrita como processo, por meio de textos construídos de maneira colaborativa. A produção de fanfics permite que observemos uma escrita processual, capaz de ser desenvolvida em etapas e por intermédio da interação entre escritores e leitores que, ao conectarem-se, têm a possibilidade de moldar os textos produzidos de acordo com as trocas de ideias e adaptá-los aos formatos que mais lhes agradam.

Sobre o processo colaborativo de escrita, baseamo-nos em Santaella (2007) e Pinheiro (2013), tendo em vista que ambos defendem a importância de a escola desenvolver ações com vistas ao ensino da produção textual colaborativa, destacando que tais atividades tornam o ato de escrever menos enfadonho, além de promover a participação e a integralização de ideias e pensamentos que, mesmo divergindo-se, contribuem para o crescimento cognitivo dos estudantes.

Ainda na quarta seção, buscamos retomar a pesquisa de Hissa (2017), tomando como base três etapas de escrita colaborativa do gênero webaula discutidas pela pesquisadora, as quais são denominadas de Produção Didática Individual, Produção Didática Mediada e Produção Didática Hipertextual. Em cada etapa dessas produções, destacamos o papel dos interlocutores, que ora escrevem sozinhos, ora contam com a interação do outro para construir o processo da sua escrita, além de serem estimulados quanto ao letramento digital, uma vez que, em algum momento desse processo, conhecimentos sobre ferramentas do contexto digital são necessárias para que o gênero possa ter a sua construção desenvolvida completamente.

Ressaltamos também que, em cada etapa da escrita colaborativa proposta por Hissa (2017), buscamos relacionar com temáticas intimamente relacionadas ao assunto, como é o caso dos critérios de textualidade propostos por Val (1999) e Marcuschi (2010), a revisão do texto, situada por Serafini (1995), bem como a retextualização apresentada na perspectiva de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010).

Na quinta seção deste trabalho, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação, tendo em vista que busca intervir na situação-problema encontrada, além de contar com os 25 participantes da pesquisa, com idade entre 13 e 14 anos e que compõem uma turma de 8º ano da rede pública municipal da cidade de Viçosa do Ceará para aplicação das oficinas propostas com vistas ao desenvolvimento da escrita do gênero *fanfic* pelo viés colaborativo e que serão detalhadas ao longo da dissertação.

Vale ressaltar que as negociações para a investigação com a turma ocorreram em dois formatos. O primeiro deu-se por meio da aplicação de um questionário escrito. O segundo, por sua vez, desenvolveu-se por meio de diálogo entre grupos focais, buscando ouvi-los quanto ao uso que fazem da tecnologia digital, bem como o conhecimento acerca do gênero *fanfic* e as predileções em relação aos objetos culturais, entre os quais o gênero filme foi escolhido como pano de fundo para as produções das *fanfics* subsequentes.

O momento de escuta com os grupos focais também serviu para ouvir os estudantes em relação aos anseios que apresentam diante das atividades de produção de textos narrativos, entre os quais destacamos as dificuldades com a progressão das informações colocadas ao longo dos textos, como a construção das falas das personagens, descrição de tempo e espaço, e a inserção de novos elementos que não prejudicassem a coerência textual.

A seção da metodologia ainda traz a descrição das oficinas de escrita colaborativa do gênero *fanfic*, as quais foram planejadas e executadas em cinco momentos distintos, buscando apresentar aos participantes da pesquisa o gênero *fanfic*, as plataformas de

circulação do gênero, as condições de produção desses textos, além de colocar em prática as etapas descritas por Hissa (2017), a fim de que a proposta de uma escrita colaborativa pudesse ser desenvolvida.

Na sexta seção, realizamos a análise das *fanfics* produzidas ao longo das oficinas, buscando observar os caminhos percorridos desde as escritas das primeiras versões individuais, passando pela reescrita a partir da revisão, pelo crescimento de elementos hipertextuais e multimodais, até o momento da publicação e divulgação dos textos na plataforma escolhida pelos participantes desta pesquisa. Para isso, nos valemos das reflexões defendidas por Hissa (2017) e de outros autores que serviram de base para a discussão proposta nesta pesquisa.

Acreditamos que este trabalho possa fortalecer as pesquisas acadêmicas, preenchendo lacunas acerca de metodologias que tenham em mente o ensino da produção textual de maneira processual, fazendo com que os estudantes reflitam a importância de cada etapa. Além disso, esperamos fomentar mais discussões relacionadas à escrita colaborativa de gêneros digitais, os quais também contribuem para o estímulo do letramento digital dentro de um contexto social que vive em constante evolução e aperfeiçoamento.

2 LETRAMENTOS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

É de conhecimento dos ambientes acadêmicos que se preocupam com os fenômenos linguísticos que letramento digital refere-se à capacidade de usar as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e criativa para acessar, avaliar, produzir e compartilhar informações e conhecimentos de forma eficiente e eficaz, pois é uma habilidade fundamental no cenário contemporâneo, já que a tecnologia se tornou um elemento central em nossa vida cotidiana, desde o trabalho até o lazer, sendo uma das principais ferramentas para se comunicar com outras pessoas em todo o mundo.

Em um meio onde a tecnologia digital parece fazer parte do nosso cotidiano, o termo “letramento digital” merece destaque ao situar-se em um contexto cada vez mais iminente aos usuários de uma língua. Não podemos fechar os olhos para o fato de que muitas situações rotineiras que nos cercam estão atreladas ao universo digital, fazendo com que as pessoas utilizem essas ferramentas como forma de atender às suas necessidades comunicativas. Dessa forma,

isso implica uma ampliação da noção de letramento para abarcar, além das práticas sociais da leitura e da escrita de manuscritos e textos impressos, aquelas que se desenvolvem atualmente em ambientes digitais como computadores, *tablets*, celulares e outros equipamentos que nos dão acesso a redes de comunicação digital como a internet (COSCARELLI; CORRÊA, 2018, p. 385).

As situações que permeiam esse novo modo de construir atividades de leitura e escrita nos ambientes digitais relacionam-se ao que afirmam Araújo e Pinheiro (2014) quanto ao uso que fazemos das tecnologias digitais nas diversas situações atreladas às práticas comunicativas dos indivíduos. Através dessas tecnologias, chegam até nós muitas informações, leituras de mundo, ou seja, muitos eventos de letramentos simultâneos que exigem capacidade para lidar satisfatoriamente com eles.

Corroborando essa ideia, Buzato (2010) afirma que o letramento digital envolve não apenas o conhecimento técnico sobre as tecnologias digitais, mas também a capacidade de utilizá-las de forma reflexiva. O autor enfatiza que a educação para o letramento digital deve estar orientada para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender as implicações políticas, sociais e éticas do uso das tecnologias digitais.

Ainda na tentativa de trazer um conceito que abarque um leque mais amplo de possibilidades, Buzato (2006) define letramento digital como:

letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p 16).

A definição de Buzato (2006) talvez não seja a mais concebida e utilizada por pesquisadores, tendo em vista as dificuldades em chegar a um consenso. Mesmo assim, ele apresenta a ideia de um letramento digital como prática social, o que nos leva a refletir que, a todo instante, pessoas têm necessidades comunicativas novas as quais exigem também novas formas de dizê-las.

Além do cenário social em que o letramento digital está inserido, podemos voltar nossos olhares para esse letramento dentro do cotidiano escolar. Buzato (2010) destaca que a leitura e a escrita na era digital envolvem não apenas o texto escrito, mas também imagens, áudios, vídeos e outras formas de linguagem as quais podem ser relacionadas ao universo da multimodalidade, mecanismo presente dentro do contexto digital e que vai ao encontro do que defende Kress (2003) ao destacar a leitura e a escrita multimodal e interativa como elementos construídos por intermédio do letramento digital.

Ainda com relação ao letramento digital enquanto prática social, segundo Gillen e Barton (2010, p. 4, *apud* Araújo e Pinheiro, 2014, p. 302), os letramentos digitais são “as práticas em constante mudança por meio das quais as pessoas produzem sentidos identificáveis usando tecnologias digitais”. Nesse sentido, um sujeito, inserido nas práticas de letramento digital, não possui apenas práticas sociais de textos escritos. Atualmente, ele já incorpora outras maneiras, pois múltiplas linguagens estão presentes, através das redes sociais, por exemplo. Nesse contexto, podemos nos referir à multimodalidade envolvida na produção desses textos, pois

[...] as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos- digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso de imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação)- ou os multiletramentos, como têm sido tratados na literatura (ROJO; MOURA, 2012, p. 37).

Rajo e Moura (2012) nos lembram, no âmbito das pesquisas mais recentes, que os textos com os quais interagimos atualmente possuem múltiplas formas de serem produzidos e, na perspectiva do letramento digital, notamos que essa variedade se dá através das práticas sociais em que estamos envolvidos. Essas práticas refletem as nossas necessidades de informação e interação com o outro e nos encaminham para a maneira pela qual produzimos nossos textos.

Nessa discussão, é possível observar uma relação íntima entre letramento digital e os gêneros textuais que subjazem as nossas práticas comunicativas. No âmbito dos gêneros que permeiam os nossos discursos, podemos notar os gêneros em ambientes digitais como uma das principais atividades do letramento em espaços tecnológicos. Os gêneros produzidos para os ambientes digitais são formas específicas de comunicação que surgem em um contexto digital e que se diferenciam dos gêneros tradicionais por sua estrutura, linguagem, formato e finalidade, muitas vezes sendo adaptados para as telas. Eles incluem desde textos escritos, como *e-mails*, posts em redes sociais e blogs, até vídeos, *podcasts*, infográficos e animações.

A produção desses gêneros envolve o conhecimento das características de cada tipo de gênero, bem como as ferramentas digitais necessárias para criá-los e compartilhá-los com outros usuários. Além disso, produzir gêneros para ambientes digitais também envolve a capacidade de se comunicar de forma efetiva e adequada para diferentes públicos e contextos, o que tem se tornado uma habilidade importante no contexto contemporâneo em que vivemos.

Aprofundando o estudo acerca desses gêneros digitais, Marcuschi (2008) destaca sua importância para a comunicação na sociedade moderna, pois eles são criados devido a mudanças nos hábitos e nas formas de interação entre as pessoas, produzindo outros tipos de gêneros que refletem as necessidades e as demandas da sociedade atual. Nesse sentido, novas demandas exigem que os indivíduos busquem alicerçar seu espaço na sociedade e, para que isso seja possível, os gêneros em ambientes digitais, atrelados às funcionalidades do letramento digital, auxiliam o ser humano nesse processo de pertencer e interagir nos espaços em que vive.

Nessa circunstância, Lévy (1999) destaca o potencial dos gêneros em ambientes digitais para a democratização do conhecimento e a construção coletiva do saber. Segundo o autor, eles podem ser utilizados a favor da democratização do acesso à informação, bem como podem tornar-se ferramentas poderosas para a disseminação do conhecimento. Tais gêneros permitem que diferentes pessoas e grupos possam compartilhar seus saberes e experiências, contribuindo para a ampliação das possibilidades de aprendizagens diversas.

Tanto Marcuschi (2008) quanto Lévy (1999) destacam a importância desses gêneros como ferramentas para a comunicação, a aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento na sociedade contemporânea. Eles são parte integrante das mudanças tecnológicas e sociais que estão ocorrendo em nossa época e é fundamental compreendê-los e utilizá-los de forma adequada e eficiente para aproveitar todo o seu potencial.

No que tange ao seu ensino na escola, Rojo (2012) destaca a importância de uma abordagem sensata e prudente para o uso desses gêneros na escola. Se bem explorados, os estudantes aprendem a utilizá-los de forma adequada e ética, desenvolvendo uma visão crítica e consciente sobre o seu papel na sociedade e na produção de conhecimento.

Ainda no contexto escolar, podemos observar a preocupação que documentos educacionais norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular, têm em relação ao ensino desses gêneros textuais atrelados ao cotidiano dos estudantes. Para o referido documento, é necessário que a escola insira em seu currículo atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às práticas de linguagens contemporâneas ao século XXI. Tais práticas de linguagens, como sabemos, estão cada vez mais carregadas de recursos multimodais e multisemióticos, configurando novas estratégias de produção e interação do homem com os textos que produz, no meio social em que vive. Nessa circunstância,

as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis, a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multisemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p. 68).

A partir do que nos apresenta a BNCC, podemos compreender que tal documento reconhece o impacto da tecnologia digital frente às diversas esferas sociais presentes em nosso cotidiano, influenciando, entre outros aspectos, a maneira pela qual utilizamos a nossa língua. De acordo com as situações em que nos comunicamos, a tecnologia digital atribui, de alguma forma, ao homem a capacidade de lidar, avaliar e desenvolver situações diversas, promovidas por intermédio da tecnologia digital.

À escola, cabe a tarefa de estimular ações com vistas ao desenvolvimento do letramento digital, o qual, segundo Brasil (2017), é importante para a formação dos estudantes, que passam a desempenhar diversas atividades comunicativas requeridas pelos espaços em que convivem, os quais recebem cada vez mais influência da tecnologia digital. Tal reflexão nos levar a perceber o impacto positivo que as instituições de ensino promovem ao buscarem alcançar o desenvolvimento das práticas comunicativas em sua completude, levando em consideração as diferentes formas de uso da língua, uma vez que

a escola é tomada com autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos, entre classes de uma mesma escola; entre escolas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66-67).

Em se tratando das situações comunicativas produzidas dentro dos espaços escolares, Schneuwly e Dolz (2004), reforçam que a propagação pela qual os textos produzidos se difundem, novos gêneros surgem, impulsionando novas formas de uso da língua. Em nosso caso, atreladas ao contexto da produção de textos em ambientes digitais, essas novas formas requerem da escola um cuidado maior, pois, nesse entremeio de possibilidades ofertadas pelo contexto do mundo digital, a falta de comunicação ou prejuízos nesta podem acontecer.

No bojo do cotidiano escolar, as ações dos professores, frente a essa discussão, fazem-se cada vez mais emergentes, tendo em vista que o alunado chega à sala de aula com uma bagagem grande de influências do que ouve e vê nas mídias digitais. No que tange ao ensino da produção textual voltada aos gêneros em ambientes digitais, enxergamos a importância do professor em orientar o público estudantil para o uso sadio e responsável das tecnologias digitais, evitando, por exemplo, a propagação da desinformação de conteúdos nos ambientes digitais.

Para tanto, acreditamos que a formação continuada desses profissionais da educação auxilia na melhoria das práticas pedagógicas voltadas ao ensino. O acesso às ferramentas digitais e suas possibilidades de uso na sala de aula podem servir para fortalecer o diálogo entre estudantes e professores, criando um ambiente em que haja espaço para discussão e compartilhamento de ideias e a promoção de aprendizagens significativas voltadas aos desafios promovidos pelo mundo digital.

Ainda sobre a imersão dos gêneros textuais em ambientes digitais, nas práticas rotineiras de ensino na sala de aula, Schneuwly e Dolz (2004) complementam que a escola, ao tomar para si a consciência de que os gêneros, entre eles os digitais, funcionam atrelados às práticas de linguagem no cotidiano escolar, desenvolve situações reais de comunicação, pois os estudantes poderão interagir dentro dos espaços escolares com as linguagens que eles já dispõem fora da escola. “O que é visado, é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 68).

Complementando a ideia de que as práticas escolares são permeadas por gêneros textuais, Serafini (1995) nos faz refletir sobre como deve acontecer o trabalho com a produção de gênero na escola. Segundo a autora, é necessário que o ensino de produção de texto esteja em consonância com as práticas sociais de escrita, ou seja, é preciso que o aluno seja capaz de produzir textos que atendam às demandas do mundo contemporâneo.

Para Serafini (1995), o ensino de produção de texto deve levar em conta não apenas a forma como o texto é produzido, mas também o seu conteúdo e sua finalidade. Assim, o aluno deve ser capaz não só de escrever textos que expressem suas ideias de forma clara e coesa, mas também adaptar a linguagem e o estilo de escrita de acordo com o contexto e a finalidade do texto. Essa reflexão nos leva também a observar como os textos têm sido produzidos nos ambientes digitais. Certamente, as ferramentas de que dispõem os usuários da internet, fazem com que o ato de escrever textos seja cada vez mais dinâmico.

A dinamicidade com que os textos têm sido produzidos, especialmente nos ambientes digitais, faz com que, segundo Serafim e Moura (2022), os produtores/leitores de textos tenham liberdade de escolher o modo como produzirão os seus textos, levando em consideração fatores como o efeito semiótico almejado, tempo disponível para ler e/ou escrever, público-alvo, bem como o próprio gênero que estão a escrever e o modo como realização a leitura desse gênero.

No contexto da produção dos gêneros em ambientes digitais e da maleabilidade que essa produção disponibiliza aos leitores/escritores, podemos refletir acerca do hipertexto, que, na visão de Koch (2003) e outros autores, caracteriza-se como um suporte linguístico-semiótico em que interações virtuais se estabelecem em um padrão desterritorializado e não-linear. Em outras palavras, hipertexto é uma forma de estruturar a informação digital em que os textos estão conectados entre si, formando uma rede não-sequencial de informações.

Ainda no que se refere à interação com o hipertexto, podemos observar uma característica que impulsiona os movimentos diversos que os leitores podem realizar com a leitura dos textos dentro do ambiente virtual, a presença dos *hiperlinks*. De acordo com Koch (2003), os *hiperlinks* permitem ao leitor a oportunidade de navegar por outros hipertextos, que de alguma forma possuem relação entre si. A autora também reforça que a presença dos *hiperlinks* permite que observemos algumas de suas funções, como é caso da função dêitica.

No que diz respeito à função dêitica, podemos observar o seu papel de indicar um ponto específico em um hipertexto ou em uma página da web. Essa função é semelhante à de um pronome, pois o *hyperlink* aponta para uma referência específica, que pode ser uma palavra, uma imagem ou um objeto digital. Dessa forma, o *hyperlink* é capaz de direcionar a atenção do leitor para informações importantes ou complementos ao texto principal, permitindo uma navegação mais dinâmica e interativa na web. Além disso, a função dêitica do *hyperlink* também

aponta para um lugar "concreto", atualizável no espaço digital, isto é, o sítio indicado existe virtualmente, podendo ser acessado a qualquer momento. Possuem um caráter essencialmente catafórico, prospectivo, visto que ejetam o leitor para fora do texto que naquele momento está na tela, remetendo suas expectativas de completude de compreensão para outros espaços ali referendados (KOCH, 2003, p. 65).

A dinamicidade promovida pelo *hyperlink* permite que o leitor acesse outras páginas da web ou recursos multimídia, expandindo, assim, o seu conhecimento e sua experiência de navegação na internet. Além disso, o hiperleitor, ao ter contato com uma variedade de *hiperlinks*, estará sujeito a receber uma grande quantidade de informações, as quais, se não forem bem conectadas, poderão contribuir, negativamente, para que esse leitor se perca diante das informações presentes nos textos que estão à sua disposição.

O hipertexto permite que o leitor acesse diferentes partes do texto de forma não sequencial, criando um percurso personalizado e adaptado às suas necessidades e interesses. Com o hipertexto, é possível criar conexões entre diferentes ideias, conceitos e informações, possibilitando a construção de significados mais amplos e complexos. O hipertexto é uma das principais características da internet e está presente em diversos tipos de conteúdos digitais, como páginas da web, *e-books*, jogos educativos, entre outros.

Koch (2003) ainda complementa afirmando que as características do hipertexto fazem com que o papel do leitor também passe a ser mais dinâmico, pois ele passa a comportar-se como coautor, uma vez que a organização do texto, no ambiente digital, permite

que o leitor construa o caminho que deseja seguir durante a leitura do texto, na internet. A autora ainda apresenta algumas características dos hipertextos, como a multisssemiose que viabiliza, dentro da organização textual, palavras, ícones, símbolos, efeitos sonoros e diagramas e a interatividade, que ocorre tanto por meio da interação em tempo real entre leitor e autor, como também por meio da natureza intertextual bastante presente nos textos.

Assim como os textos produzidos fora dos ambientes digitais, os que permeiam a internet também precisam atentar-se aos critérios de textualidade, para que possam cumprir seus objetivos, garantindo que o texto produzido seja compreendido e eficaz quanto à transmissão da mensagem ao seu público-alvo. Dentre esses critérios de textualidade, a intertextualidade, além de estar presente no texto, é um elemento intrínseco ao hipertexto, pois segundo Koch (2003, p. 68) “por ser um “texto múltiplo, funde e sobrepõe inúmeros textos, textos simultaneamente acessíveis ao simples toque do *mouse*”.

A autora também reforça o critério da informatividade como elemento íntimo do hipertexto, principalmente quando nos voltamos às possibilidades dos *hyperlinks* discutidas anteriormente, as quais colocam o leitor frente a diversas informações novas, acessadas de maneira interativa e instantânea. Outro critério discutido por Koch (2003) é a situacionalidade, que, no caso do hipertexto, está relacionada à necessidade de produzir um texto que seja adequado ao seu propósito comunicativo, e que considere as particularidades do meio digital em que ele será veiculado.

É importante destacar que a situacionalidade do hipertexto é um dos princípios fundamentais da produção de textos na internet, que está relacionado à capacidade de satisfazer a linguagem e o conteúdo do texto ao contexto comunicativo em que ele se insere. Segundo Koch (2003), a situacionalidade do hipertexto é uma característica que permite ao autor do texto levar em consideração fatores como o perfil do público-alvo, o objetivo comunicativo, a finalidade do texto e as características do meio em que ele será veiculado.

Diante do exposto até o momento, podemos perceber que a relação entre letramentos digitais e ensino de gêneros em ambientes digitais é estreita, uma vez que a formação dos alunos em relação à produção e compreensão desses textos requer o desenvolvimento de habilidades específicas, que vão desde a familiaridade com as tecnologias digitais até a compreensão dos diferentes propósitos, públicos e linguagens envolvidos na produção dos gêneros em ambientes digitais. Desse modo, o ensino de tais gêneros pode ser visto como uma forma de estimular o letramento digital, com vistas à formação de indivíduos críticos e conscientes do papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea.

No próximo capítulo, continuaremos a abordar o tratamento dos gêneros em ambientes digitais, com o foco no gênero *fanfic*, como uma ferramenta capaz de estimular o letramento digital e servir para o desenvolvimento de atividades de produção textual dentro dos ambientes digitais, tendo como protagonistas os fãs de determinado objeto cultural, que é premissa básica para que as *fanfics* sejam produzidas.

3 FANFIC COMO GÊNERO DISCURSIVO NO AMBIENTE DIGITAL

As transformações provocadas através das ferramentas tecnológicas digitais apresentam-se como uma realidade em nosso contexto atual. É muito comum realizarmos práticas sociais de letramento dentro de ambientes digitais, como celulares, computadores e outros dispositivos com acesso à internet. Mesmo assim, a escola pública, apesar de ter conseguido transformar-se nos últimos anos, ainda encontra um desafio ao propor aos alunos uma interação com a leitura e escrita em ambientes digitais e isso tem sido alvo de preocupação por parte dos profissionais ligados à educação.

Os desafios são muitos, a começar pela desigualdade, a qual torna discrepante o acesso aos aparelhos tecnológicos, bem como aos mecanismos que facilitam a navegação na web. Outras dificuldades estão enraizadas na visão de que o letramento escolar não está atrelado aos letramentos que os estudantes participam fora da escola, ou seja, textos não canônicos presentes em gêneros advindos dos ambientes digitais não são utilizados com a capacidade total que possuem, o que acaba distanciando aquilo que a escola ensina da realidade fora dos muros escolares. Prova disso está nos livros didáticos que, apesar de atualmente seguirem editais rigorosos do PNLD - Plano Nacional do Livro Didático, ainda abordam gêneros textuais distantes do contexto situacional dos estudantes, como textos científicos, resenhas, poemas de autores consagrados, cartas e editoriais.

Ao pensarmos sobre o significado de letramento e de como ele está presente em nossas relações sociais, podemos perceber que, segundo Kleiman (2004), o conceito de letramento está associado às práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnológico, com contextos e objetivos específicos. Esse pensamento nos leva a afirmar que o letramento acontece de inúmeras formas e que a escrita se modifica, buscando atender aos objetivos de cada situação comunicativa.

Nesse contexto, conforme já apresentado nesta pesquisa, Brasil (2017) coloca em discussão o letramento em ambientes digitais, nos apontando caminhos para um trabalho transversal com a tecnologia digital, utilizando, por exemplo, gêneros textuais emergentes, isto é, aqueles que se realizam em ambientes digitais de comunicação e interação, como *blogs*, *vlogs*, *memes*, *charges*, *tutoriais*, *fanfic* e tantos outros que ganham forma, modificam-se e aliam-se uns aos outros, ganhando novas maneiras de uso.

Com relação ao gênero *fanfiction* ou *fanfic*, podemos entendê-lo como uma maneira de desenvolver o letramento digital dos estudantes por meio de práticas de leitura e escrita em ambientes digitais ancorados pela internet. Segundo Zaponne (2008, p. 32), as

fanfics são “as produções narrativas veiculadas por sites que publicam contos, romances ou histórias em quadrinhos que exploram um certo gênero ou uma certa personagem”. Corroborando com o referido autor, Vargas (2015) afirma que o termo *fanfiction* é resultado da união de dois vocábulos da língua inglesa, *fan* e *fiction*, e designam uma história fictícia proeminente de um trabalho ficcional já existente, escrita por um fã daquele original.

O contato com a *fanfic* constitui-se como uma das formas que nos permitem interagir com os textos que se apresentam em ambientes virtuais, situando-se como um gênero com possibilidades variadas para o contexto de sala de aula, atrelado ao cotidiano dos alunos, pois

inicialmente, a *fanfic* caracteriza-se pelo seu traço de ficcionalidade. Entrelaçando imagens e formas verbais, ela remete a um universo ficcional no qual figuram atores tal como numa narrativa veiculada por meio do impresso. Ao representar um universo ficcional, uma *fanfic* situa-se como uma narrativa literária, pois evoca diferentes situações espaço-temporais, configurando uma história ou fábula que representa ou mimetiza situações reais que figuram no imaginário coletivo das comunidades que acessam o ciberespaço (ZAPONNE, 2008, p. 32).

Como podemos perceber, as *fanfics* apresentam-se como situações textuais propícias ao público que se encanta com as narrativas que envolvem personagens fictícios conhecidos e divulgados nos meios de comunicação. Na perspectiva de Miranda (2009), o formato das *fanfics* que temos hoje está associado à “cultura de fãs”, movimento surgido no final do século XX, trazendo ao público, novos meios de interação com os objetos culturais, especialmente aqueles ancorados em meios digitais.

O trabalho com as *fanfics*, segundo Miranda (2009), ganhou ainda mais impacto devido à interação no mundo digital, onde os fãs puderam relacionar-se de maneira rápida, propagando suas ideias e promovendo um espaço onde as pessoas com gostos iguais com relação ao que assistem ou leem pudessem criar grupos (*fandom*) para aproximarem-se de seus ídolos. Nesse sentido,

buscando uma aproximação com os ídolos e com sua forma de vida, os jovens criaram os primeiros fã-clubes, e teve início, também, uma produção infinita de objetos destinados ao consumo rápido, relacionados aos ídolos e aos títulos que protagonizavam, tais como camisetas, bonés, botões, canecas, álbuns de figurinhas etc (OLIVEIRA; MANZANO, 2015, p. 212).

Nesse contexto, notamos que a popularização dos ambientes digitais proporcionou práticas sociais de leitura e escrita de textos a partir do contexto das *fanfics*. Os envolvidos

nessa situação comunicativa, ao mesmo tempo em que são fãs de determinadas obras, tornam-se leitores e escritores destas, o que leva o envolvimento com o letramento de forma leve e autônoma. No âmbito da produção escrita de *fanfics*, Oliveira e Manzano (2015) afirmam que os fãs de *fanfics* inspiram-se em seus ídolos para construírem seus próprios textos, alterando o enredo, construindo situações novas para os mesmos personagens, ou seja, criando uma nova roupagem para o texto já conhecido.

Outra perspectiva para o contexto das *fanfics* é que nem todos os fãs são também escritores. Conforme Oliveira e Manzano (2015), alguns fãs se portam apenas como leitores dos textos produzidos por outras pessoas. Em outros casos, ficam ocultos, agindo como comentaristas, apresentando seus pontos de vista, suas apreciações valorativas a respeito dos textos produzidos por outros fãs, ou seja, assumem o papel de coautores, trabalhando em um movimento de produção em rede. O contato com esse gênero oferece uma prática de letramento digital que ainda é pouco desenvolvida no contexto brasileiro. Segundo Vargas (2015), apesar da *fanfic* ser explorada timidamente na comunidade educativa do Brasil, nos Estados Unidos, por exemplo, sua origem já antecede o surgimento da internet.

O aparecimento das *fanfics*, ainda segundo Vargas (2015), estava atrelado ao interesse do público leitor em levar adiante um seriado, por meio da divulgação de novos desdobramentos para as narrativas já existentes. Essas histórias, caso conquistassem destino outro que não o enclausuramento nas gavetas do autor, circulavam restritamente entre os fãs do seriado em questão, em publicações chamadas fanzines. Conforme Vargas (2015, p. 23), “essas publicações, comuns desde a década de 1970, e cujo nome remete novamente à palavra *fan*, desta vez unida à magazine, revista em inglês, apresentavam uma estrutura basicamente caseira, com tiragem e circulação bastante modestas”.

Como já discutido nesta pesquisa, as produções de *fanfics*, que antes circulavam apenas em revistas amadoras impressas, passaram por uma transformação bastante considerável com a propagação da internet. Vargas (2015) atribui esse crescimento expressivo, na década de 1990, ao crescimento das redes virtuais, fazendo com que esse gênero pudesse chegar a um público maior, ultrapassando fronteiras regionais e até linguísticas.

Os grupos de fãs passaram a divulgar suas produções em sites especializados, os quais serviram como instrumento de força maior para o crescimento desse gênero. Nesse contexto, voltamos à ideia do letramento digital, afirmando que a navegação do leitor e produtor de *fanfics* ganha estímulo ao passo que ele tem contato com os textos que ele encontra em suas pesquisas nesses sites. Isso pode ser um passo para a centelha de práticas sociais de letramento digital desenvolvido na e pela escola.

A proposta de escrita desse gênero, no contexto real de uso, ocorre dentro de sites criados para este fim. Segundo Azzari e Custódio (2013), a página intitulada *fanfiction.net* é uma das mais acessadas pela comunidade que consome esses textos e, apesar de ser editada em língua inglesa, pode ser traduzida para mais de vinte e três línguas diferentes, inclusive o latim, assumindo o multilinguismo presente nas *fanfics*. Ao visitarmos esses tipos de sites, enxergamos escritores atuantes de maneira cooperativa. Existem aqueles que se dedicam à escrita, outros preferem apenas ler e comentar, sugerindo outros caminhos para o enredo já escrito. Além disso, é perceptível uma variedade de temáticas desses textos.

Existem *fanfics* que são escritas a fim de levar os leitores a pensarem as personagens sobre outros pontos de vista, ou seja, determinado mocinho ou vilão de um filme, por exemplo, ganha outras características, muitas vezes, contrárias às que foram pensadas pela versão original. Conforme Azzari e Custódio (2013), algumas produções fanfiqueiras seguem um caminho erótico dessas personagens, construindo enredos acerca de relacionamentos heterossexuais e homoafetivos, descrevendo situações relacionadas, em alguns casos, às experiências sexuais dessas personagens.

Essa forma de conceber esse tipo de narrativa faz com que muitas pessoas duvidem do valor que esses textos possuem, fomentando a ideia de que eles não valem a pena ser lidos. Talvez, esse seja um dos motivos que tornem esse gênero pouco valorizado pela sociedade, inclusive pela escola, que, muitas vezes, desconhece os textos que estão sendo lidos na internet pelos alunos. Por essa e outras razões, as *fanfics* são classificadas dentro dos sites em que são publicadas, principalmente quanto à temática, faixa etária indicada, capítulo a que pertencem, se possuem teor erótico, entre outros. Dessa forma, os leitores já são avisados sobre o que podem encontrar diante da leitura.

Buscando agregar valor às produções de *fanfics*, Jenkins (1992) argumenta que esses textos não se limitam apenas às situações eróticas que envolvem as personagens, pois tais textos estruturam-se em narrativas que vão além, uma vez que demonstram criatividade e capacidade de recriação e reestruturação dos textos originais. Pensando nessa situação, o referido autor esclarece que os próprios fanfiqueiros formularam seus códigos, como forma de estabelecer parâmetros de censura aos leitores. Nesse sentido,

com um vocabulário predominantemente em língua inglesa, os autores sinalizam para o conteúdo da estória com termos como *slash* (para determinar que há pares homossexuais), *fluff* (estórias água com açúcar”, leves e livres de conflito), *lemons* (para alertar quanto a presença de descrição de ato sexual, geralmente feita de forma altamente gráfica), *crossover* (quando há cruzamento de duas ou mais estórias, filmes etc. no enredo), entre outros. Há também, um código estabelecido para

determinar o público recomendado para a leitura da estória, geralmente indicado pelos autores, por letras como K, K+, T, M, MA¹ (JENKINS, 1992, p. 103).

Outra situação que podemos discutir no âmbito da escrita do gênero aqui estudado faz referência ao aspecto metalinguístico que compõe a *fanfic*. Ao observarmos esses textos em ação, notamos que eles são construídos e reconstruídos diversas vezes. Isso acontece devido à dinâmica própria do gênero. Ao ser postada determinada *fanfic*, ela recebe comentários dos leitores-fãs, os quais, em alguns casos, são designados a revisarem o texto e, se necessário, propor mudanças no enredo e na organização geral da produção escrita.

Nessa perspectiva, Azzari e Custódio (2013) afirmam que as *fanfics* são, essencialmente, metalinguísticas, pois levam o aluno a refletir sobre o modo como escreve e seu domínio sobre os aspectos linguísticos, principalmente quando recebe comentários de outros leitores, fazendo com que o texto seja reformulado, ganhando novos conteúdos.

No âmbito acadêmico, algumas pesquisas vêm ganhando espaço ao acreditarem que as *fanfics* podem fomentar práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula, levando em consideração o contexto digital. Alves (2018), em seus estudos, objetiva propor a produção desse gênero em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, utiliza textos diversificados, desde livros clássicos como “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, passeando por filmes, como *Star Wars*, desenhos, como Naruto e vídeos da plataforma *Youtube*, produzidos por *youtubers* bastante conhecidos entre os alunos.

Ainda em sua pesquisa, Alves (2018) apresenta o caminho percorrido com sua turma, levando-a apropriar-se do gênero *fanfic*, especialmente da forma como ele é apresentado dentro de sites específicos para este fim, e de como os produtores e leitores desses textos interagem no ambiente digital. De maneira geral, os resultados obtidos por Alves (2018) foram satisfatórios, tendo em vista que os estudantes participaram das oficinas e ultrapassaram as atividades pensadas inicialmente, prova disso é que a turma e o professor criaram um momento em que as *fanfics* ganharam vida, sendo retextualizadas e transformando-se em apresentações teatrais.

O gênero *fanfic* nos permite a oportunidade de desenvolver um trabalho com o letramento digital de maneira a envolver os participantes da produção desse gênero. Essa

¹ K: conteúdo livre de linguagens grosseiras, violentas ou adultas; K+: conteúdo com um menor grau de violência, linguagens grosseiras e temas adultos, recomendado para maiores de 9 anos; T: não recomendado para menores de 13 anos, por conter cenas de violência, linguagem grosseira e temas adultos; M ou MA: não recomendado para menos de 16 anos, por conter detalhadamente cenas de violência, linguagem grosseira e temas adultos.

interação entre os leitores/escritores de *fanfics* permite que práticas discursivas sejam construídas e a língua continue em movimento dentro do contexto de uso, inclusive em ambientes digitais. Nesse cenário, podemos abrir espaço para relacionar o gênero *fanfic* com as práticas de interação entre os sujeitos que participam das situações comunicativas.

Ao realizarmos um breve passeio acerca do fenômeno da enunciação, é imprescindível que voltemos nosso olhar para as discussões sobre os gêneros do discurso e suas relações com o uso real da língua. Inicialmente, é necessário destacar que a nossa comunicação é construída a partir do contato entre interlocutores que interagem por meio da produção de gêneros. Sabendo disso, destacamos que os falantes participam de contextos sociais diversificados e que a influência desses ambientes e da fala dos interlocutores contribuem para a produção de enunciados variados, que podem ir ao encontro um do outro ou até se contrapor. Segundo Bakhtin (2010),

nossa fala, isto é, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, características, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2010, p. 314).

Partindo do pressuposto de que a interação entre os interlocutores acontece via gêneros do discurso, podemos afirmar que os falantes fazem escolhas que atendam aos seus objetivos de comunicação, buscando adequar-se ao contexto de uso. Sobre isso, Goulart (2017) afirma que os indivíduos organizam seus discursos com base em suas intenções, influências e propósitos, o que leva à própria organização dos gêneros. Nesse sentido, essa organização nunca será algo estático, pois sempre estará em contato com os outros enunciados que os modificam e os incorporam dentro de contextos diversos.

Sobre os gêneros discursivos, Rojo e Barbosa (2015) esclarecem que as nossas ações do cotidiano, que passam pela oralidade e escrita, acomodam-se em uma discursividade, pois, involuntariamente, empregamos linguagens diversificadas, desde as mais simples, como uma saudação até outra mais elaborada, como um texto jornalístico. Em todos esses casos exemplificados, a organização ocorre por meio de gêneros, os quais se organizam de modo a construir relações de sentido entre os participantes de determinada situação comunicativa.

As reflexões sobre os gêneros do discurso nos levam ao contexto da recepção e produção dos textos em diversos ambientes sociais, como os escolares, lugar que recebe falantes advindos de ambientes variados, com experiências particulares e vivências próprias. Essa ampla diversidade proporciona à escola um fértil campo de vozes que se entrecruzam,

compartilhando saberes e produzindo novas perspectivas e a ampliação dos letramentos dentro de uma situação comunicativa que, por sua vez, demonstra a dinamicidade que a língua tem quando está em situação de uso.

As situações expostas anteriormente evidenciam a dinâmica das relações sociais que, conforme já mencionado neste estudo, é construída a partir de gêneros do discurso dos falantes, os quais podem apresentar-se de maneira oral, escrita e visual, embora, muitas vezes, o caráter escrito seja equivocadamente mais valorizado pelas camadas sociais dominantes que, muitas vezes, se utilizam do poder da escrita para reafirmarem seus espaços na sociedade em detrimento daqueles que não têm as mesmas oportunidades de acesso à informação e ao conhecimento.

Podemos perceber que a produção dos enunciados possui relação íntima com aquilo que Bakhtin (2010) intitula de esfera ou campo de atividade humana. Esse pensamento bakhtiano reforça a noção de que o ambiente e o contexto em que os interlocutores se encontram é a mola que move a produção dos gêneros discursivos, os quais são construídos a partir da necessidade das vivências dos falantes dentro de um contexto de interação com outros indivíduos. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015) esclarecem que

diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64).

A discussão levantada por Bakhtin (2010) sobre as práticas de linguagem em contextos diversos demonstra ser atual quando nos reportamos à BNCC. Este documento, em sua composição, também apresenta o uso dos gêneros textuais a partir dos campos de atuação, sendo estes responsáveis por organizarem as práticas discursivas dos falantes de acordo com as situações em que os enunciados são elaborados e os textos são colocados em meio de circulação, desde situações do campo da vida cotidiana às do campo jornalístico midiático e digital.

Levando essas colocações para o cenário atual em que nos encontramos, faz-se necessária uma reflexão sobre os gêneros discursivos que temos produzido, principalmente dentro de um quadro que nos impõe a necessidade de possuírmos letramentos variados, dentre eles, o digital. Dentro dos espaços virtuais, interagimos por meio de textos que mesclam imagens, sons e movimentos, construindo, muitas vezes, um conjunto intertextual que leva o

leitor a acionar sua bagagem de conhecimentos prévios, formando novos olhares que, por sua vez, se materializam em novos discursos através de gêneros.

Na escola, essa situação não é diferente, tendo em vista que, nesse espaço, recebemos alunos com valores éticos e estéticos diversificados, que consomem objetos culturais das mais diversas formas. Rojo e Barbosa (2015) explicam que a escola deve aproximar-se desse contexto múltiplo, investigando, discutindo e valorizando essa produção discursiva vasta, a fim de estreitar laços com o universo cultural dos alunos. Essa valorização da profusão cultural dos estudantes é algo que os leva a sentirem-se pertencentes a um meio social que, muitas vezes, os ignora e não enxerga a capacidade que possuem de produzir textos multiformes que carregam minúcias capazes de construir um produto que, em sua totalidade, demonstra riqueza e maturidade.

De maneira prática, dentro da gama de possibilidades de produção de gêneros discursivos, destacamos a *fanfic*. Esse gênero é bastante comum no contexto de circulação entre a maioria dos jovens e adolescentes que fazem uso irrestrito das situações de leitura e escrita nos ambientes digitais. A produção desse gênero nos leva a pensar em novas possibilidades de desenvolver a leitura e a escrita, as quais não podem ser encaradas de maneira engessada, tendo em vista que, atualmente, as necessidades de quem lê e escreve são outras. Sendo assim,

a escrita e a leitura de *fanfictions* constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades aprendidas nos meios escolares para a promoção de tarefas significativas num determinado meio virtual, ambiente em que, unidos por um vínculo muito significativo, chegam a constituir verdadeiras comunidades literárias (VARGAS, 2015, p. 128).

Nesse sentido, as práticas discursivas saíram do papel e têm ocorrido dentro das telas dos aparelhos eletrônicos, levando os falantes/usuários de uma língua a se adaptarem aos novos formatos adquiridos pelos atos de ler e escrever. Coscarelli e Ribeiro (2017) argumentam que o novo formato da leitura e da escrita dentro da tela do computador, por exemplo, exige novas formas de organização do discurso e novos gêneros, já que as condições de produção também são outras. As autoras esclarecem que

o modo como o texto se estrutura no computador (incluindo a apresentação e a formatação do texto) dimensiona a materialidade do texto de um modo diferente daquele lido ou escrito em papel. A própria maneira como o “manuseamos”, indo e voltando fazendo destaques, inserções, entre outras ações, nos obriga a novos

conhecimentos e novas estratégias de leitura e escrita (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017, p. 54).

A produção das *fanfics* nos leva ao encontro do que defende Coscarelli e Ribeiro (2017), sobretudo quanto ao manuseio da tecnologia digital a favor de novas formas de interagir com os textos na tela. Nesse sentido, a produção desse gênero em sala de aula tende a favorecer o desenvolvimento de práticas de letramento digital dos alunos que passam a depositar em suas produções textuais, suas expectativas, anseios e novas possibilidades para os objetos culturais consumidos no cotidiano, como filmes, músicas, livros, desenhos e outros textos que carregam uma bagagem multimodal.

A leitura desse gênero também se constitui como elemento importante, já que colabora para a construção discursiva dos falantes consumidores desses textos. Dentro de um contexto de produção e consumo de *fanfics*, os indivíduos envolvidos nesse processo criam dizeres, apresentam vozes e interagem dentro de uma situação comunicativa, gerando novos discursos e outras construções enunciativas, que transmitem criatividade e transparecem desejos dos “fanfiqueiros” que não foram saciados nas versões originais dos objetos culturais que reinventam.

Veremos, agora, como o ensino da produção textual vem acontecendo dentro dos espaços escolares, especialmente a produção do gênero *fanfic*, que dentre outras situações envolve diversos interlocutores, os quais interagem e descobrem que os textos nunca estão prontos, que podem ser modificados, reescritos, ganhando outros sentidos por meio da escrita colaborativa, especialmente dentro do universo virtual. Com esse movimento coletivo, é possível reafirmar que as práticas discursivas dos falantes não são concebidas isoladamente, pelo contrário, necessitam do outro para que se produzam.

4 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Neste capítulo, que está subdividido em dois tópicos, apresentaremos uma abordagem acerca de como tem acontecido o desenvolvimento das ações pedagógicas relacionadas ao ensino da produção textual, além de refletir sobre a necessidade de conceber a escrita enquanto processo, podendo ser desenvolvida de maneira colaborativa.

4.1 A escrita como processo

As práticas de produção textual têm passado por transformações ao longo dos últimos tempos, fazendo com que essa atividade seja vista por meio de múltiplas visões sobre a sua construção e recepção. Dessa forma, o homem, enquanto ser social em evolução, pertence a um contexto que se transforma e se adequa aos textos produzidos e publicados em formatos diversificados, sendo necessário que consiga enxergar as possibilidades de uso que esses textos têm a oferecer e as exigências que eles carregam para que cumpram suas funções.

Mesmo tendo conhecimento acerca da necessidade de conceber o ensino da produção textual em seu caráter processual, ainda existem barreiras, em muitas escolas públicas brasileiras, que impedem que essa atividade possa ser desenvolvida a contento. Ao buscamos motivos para essa resistência, é possível perceber que a escrita, muitas vezes, é desassociada do contexto do alunado, tornando-se um exercício no qual ao estudante são apresentados modelos de textos clássicos, previamente produzidos, que devem ser seguidos e que pouco fazem relação com o que, de fato, os discentes têm contato fora da escola.

Ainda nesse enquadramento, podemos observar o prestígio que é dado ao ensino da gramática normativa, o qual, em muitas aulas de Língua Portuguesa, assume o centro das atividades. Nesse sentido,

um dos enganos nas aulas de Língua Portuguesa é supor que se ensina língua portuguesa, mas em verdade, prepondera o normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, à moda do que prescrevem as práticas calcadas na noção de certo/errado. Ensinam-se regras, atendendo-se a uma função normativa cujo objetivo se atém à fixação de regras e de convenções (PASSARELLI, 2012, p. 41).

A tentativa de conceber as aulas de Língua Portuguesa como momentos de reflexão e interação cai por terra, sobretudo quando as atividades de produção textual acontecem, em alguns casos, com o intuito de apontar os desvios ortográficos cometidos na

escrita. Para os estudantes da educação básica, que em sua maioria são escritores iniciantes, o impacto de saber que poderá ser punido por não conseguir escrever aquilo que o professor espera, é entendido por Passarelli (2012), como o “medo do papel em branco”, o qual é um obstáculo aos estudantes que não compreendem ou não participam de atividades que reconhecem a escrita como processo. Em consequência, não sabem como iniciar a escrita ou inserir elementos que auxiliem no desenvolvimento textual.

Ainda em se tratando dos escritores em fase de amadurecimento em seu processo de escrita, tem-se a falsa ideia de que os escritores mais experientes possuem maior facilidade ao escrever e que realizam este ato com maior rapidez. Esse pensamento errôneo é estimulado quando, aos alunos, são apresentados modelos de textos prontos, causando a falsa impressão de que aquela produção escrita apresentada conseguiu ser elaborada em um fôlego só, quando, na verdade, passou por processos de planejamento, revisão e reescrita, por exemplo. Corroborando com esse pensamento, observamos que

um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório (PASSARELLI, 2012, p. 43).

Nesse cenário de empecilhos que não oferece auxílio para as práticas de produção textual satisfatórias, é preciso que refinemos o nosso olhar para o que é, de fato, o ato de escrever. Tal mecanismo precisa ser encarado como uma atividade prática, exercida com uma finalidade planejada, dirigida a um público pré-determinado e com uma linguagem adaptada ao contexto comunicativo, destinando-se a cumprir a função de acordo com o gênero a que pertence.

No contexto escolar, o papel desempenhado pelo professor no ensino da produção textual precisa ser discutido com afinco, pois esse profissional é o que atua diretamente com a sua turma, sendo o principal agente transformador das práticas de ensino voltadas à escrita na escola. Muitas vezes, o profissional do magistério acaba não desprendendo-se da forma como tem desenvolvido as suas aulas de produção textual.

Isso pode estar relacionado a dois fatores, pelo menos: o primeiro está enraizado na educação bancária que recebeu, sendo moldado somente para replicar o que aprendera, sem questionar ou refletir, apenas reproduzir. O segundo fator está no currículo que a escola dispõe aos estudantes, pois, apesar dos atuais documentos educacionais norteadores como a

BNCC, ainda é possível encontrar escolas que não valorizam o contexto do público estudantil e tentam privá-los do contato com as linguagens que eles já desenvolvem fora da escola, sobretudo quando o principal instrumento para as aulas de Língua Portuguesa ainda é o livro didático.

Voltando ao papel do professor enquanto profissional que atua diretamente com as propostas de atividades de produção textual e com alunos que demonstram pouco empolgação com essas atividades, podemos refletir sobre a postura de encorajamento que o docente pode assumir diante disso. Bakhtin (1992), em seu enfoque humanista, nos alerta para a necessidade de o professor assumir, diante da sua turma, que não sabe de tudo, apresentando também as suas limitações quanto ao ato de escrever. Dessa maneira, uma espécie de cumplicidade poderá ser instaurada na relação professor-aluno.

A atitude mencionada acima torna-se uma ferramenta que auxilia o despertar do aluno para as atividades desenvolvidas na escola, provocando uma mudança de comportamento e pensamento naqueles que estão em processo de formação intelectual e humana. Essa mesma atitude abre espaço para que abordemos a necessidade da motivação com foco no desenvolvimento das habilidades voltadas ao campo da escrita. É necessário que a escola consiga motivar seu público estudantil através de situações reais de comunicação, como a escolha de temáticas e gêneros que façam correspondência com os interesses dos estudantes. Nesse sentido,

ao trazer para a sala de aula tais situações e temas, o professor passa a desempenhar um papel de facilitador do processo de ensino de escrita, o que lhe confere, por um lado, uma postura geradora de excitação intelectual e motivação intrínseca para esse processo; por outro, um compromisso em relação ao desenvolvimento intelectual dos alunos (PASSARELLI, 2012, p. 75).

A preocupação em abordar contextos reais dos quais o aluno participa é urgente e necessária, tendo em vista que tal atitude auxilia na tomada de consciência de que os estudantes pertencem ao processo de ensino-aprendizagem e precisam estar engajados nas atividades propostas dentro da sala de aula. A aceitação do público estudantil quanto ao fato de pertencer à escola e tudo que ela desenvolve nos permite falar acerca da afetividade que pode ser criada em torno da tríade Escola- Professor-Aluno.

Já nos alertava Libâneo (1994) a respeito de que a relação entre os sujeitos pertencentes às ações de aprender e ensinar não se limitavam apenas ao aspecto cognitivo, mas também ao aspecto socioemocional. Tal reflexão ainda cabe atualmente, sendo bastante

presente e ainda mais latente no contexto educacional que vigora nos tempos atuais. Em consonância com os ideais de Libâneo (1994), Passarelli (2012) esclarece que a resistência dos alunos em relação ao ato de escrever e enfrentar a provável aversão ao papel em branco pode ser combatida quando os vínculos socioemocionais entre os sujeitos participantes do processo são bem desenvolvidos.

Partindo do contexto em que o professor precisa motivar seu público estudantil para que este possa participar das atividades de escrita enquanto processo, faz-se necessário que o docente promova outras atividades antes de partir para o processo de escrita. Segundo Bach (1991), umas das primeiras atitudes do professor é desenvolver no aluno a capacidade de ouvir, captar e compreender mensagens advindas de situações comunicativas, como debates, análises, diálogos e leituras, isto é, de gêneros do cotidiano, buscando respeitar as regras das interações verbais. Além disso, é necessário estimular o aluno para que ele utilize a língua nas modalidades oral e escrita.

Outro fator necessário que pode ser somado ao descrito anteriormente e que pode ser utilizado para encorajar os estudantes é a tomada de consciência do aluno quanto ao domínio da língua materna. Os estudantes já adentram na escola com uma grande bagagem em relação ao uso da língua, pois já desenvolvem ações de interação com o outro, por meio de diversas linguagens, antes mesmo do acesso ao uso sistemático do seu idioma, na escola.

Tendo desenvolvido nos estudantes a tomada de consciência de que eles convivem em um contexto letrado onde a escrita concretiza grande parte das interações comunicativas, é importante que as atividades de produção textual sejam realizadas de maneira a deixar posto aos alunos o processo pelo qual a escrita transita.

Em primeira instância, o termo “produção textual” ganha espaço em detrimento da expressão “redação”, principalmente quando voltamos nosso olhar para a evolução benéfica que o ensino da língua escrita sofreu com a apresentação de documentos importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN e, mais recentemente, com as orientações reforçadas pela BNCC, as quais colocam em foco os gêneros textuais como caminho para o trabalho com a linguagem e não mais o ensino voltado à reprodução de textos clássicos e à gramática normativa.

Tendo em vista os pressupostos da escrita processual, Serafini (1995) apresenta como primeiro momento a noção do plano de texto, etapa que, na visão da autora, é pouco valorizada pelos estudantes, pois na tentativa de buscar algum tipo de inspiração, acabam frustrando-se em não conseguirem desenvolver as primeiras linhas do texto. É nessa etapa que os estudantes têm a oportunidade de buscar o máximo de informações possíveis, tirando

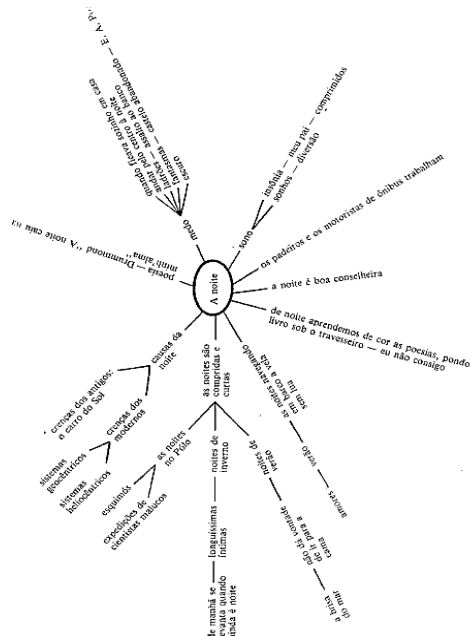
dúvidas com o professor, conhecendo a fundo o gênero, ou seja, pensando nas condições de produção do texto.

Acrescentando ao que já dispunha Serafini, Adam (2022) também discorre acerca do plano textual, acrescentando que, nesse momento, o escritor elabora seus títulos, subtítulos e demais elementos paratextuais que, a depender do gênero, auxiliam na construção e compreensão do texto. “No conceito de plano de texto, é preciso integrar não apenas os componentes ou módulos peritextuais verbais, mas também os componentes peritextuais icônicos (vinhetas, fotos, gráficos, ilustrações e legendas de ilustrações, ornamentos tipográficos de final de capítulo ou livro, frisos florais)” (ADAM, 2022, p. 114).

Como discutido anteriormente, o plano textual é um momento necessário e capaz de organizar as ideias do escritor, principalmente aquele que está em desenvolvimento de maturação da escrita, por isso, apresentar essa etapa aos estudantes e conscientizá-los a não fraudar esse momento pode garantir que as etapas seguintes sejam realizadas de maneira satisfatória.

Seguindo o percurso da construção do texto, Serafini (1995) esclarece que outro ponto que merece atenção está relacionado à seleção das ideias e organização das informações. Para isso, o escritor precisa deixar claro para si mesmo as ideias que pretende abordar em seu texto, utilizando-se de anotações para que organize seu pensamento. Abaixo, podemos observar um modelo elaborado pela própria autora para ilustrar o momento do planejamento e associação das ideias.

Figura 1- Grupo associativo sobre o tema "A noite"



Fonte: Serafini (1995)

Podemos observar que o modelo apresentado pela autora reforça a importância do momento do planejamento, auxiliando no amadurecimento e escolha do repertório dos estudantes. Mesmo assim, ainda é possível observar, em algumas práticas escolares, o adiantamento dessa etapa, o que influencia na qualidade do produto final do texto e reforça a falsa ideia no aluno de que este não domina a escrita. “O planejamento e a revisão do que escrevemos ainda parecem ser, na escola, um procedimento eventual e não uma prática sistemática, que já previsse, como coisa natural, o momento do planejamento e o momento da revisão” (ANTUNES, 2005, p.38).

Após o momento da organização e seleção das ideias, entendemos que a fase da escrita do texto propriamente dito possa acontecer de maneira mais clara para o estudante. Diante das informações coletadas por este, é possível pensar na divisão dos parágrafos, nos elementos colocados no início do texto, bem como nos mecanismos que estão à disposição dos alunos para que consigam realizar o entrecruzamento das ideias planejadas.

Após a etapa da escrita do texto, faz-se necessário o escritor revisitar o seu texto, buscando melhorias para o que já está escrito. Nesse momento, o papel da revisão é importante, pois servirá para observar se as ideias foram expostas de maneira clara, podendo também ser um momento destinado para a correção dos possíveis desvios ortográficos que dificultam a coesão textual. Com relação a essa etapa, Serafini (1995) acrescenta

a revisão é normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto; todavia, os comentários e críticas dos outros podem ser muito mais eficazes que os próprios. Para isso pode ser muito útil envolver os companheiros na revisão das redações. Quando a revisão é desenvolvida pelo autor, ela será melhor quanto maior for o intervalo de tempo passado entre a composição e a revisão (SERAFINI, 1995, p.81).

A etapa revisional é um momento necessário dentro do processo de escrita, pois ela permitirá que o escritor possa avaliar as informações que inseriu em seu texto, a organização dos parágrafos, dentre outros aspectos. Ela permite que forma e conteúdo sejam revistos e realinhados, a fim de aperfeiçoar o texto às condições pelas quais ele é encontrado nos meios de comunicação.

No contexto atual em que os textos têm sido produzidos, podemos acrescentar ao processo de escrita a fase da edição, principalmente quando nos referimos aos gêneros que circulam nos ambientes digitais e que misturam linguagens variadas a fim de atender ao propósito comunicativo do gênero. Nesse caso, o escritor precisa pensar no caráter não linear da leitura desses textos, característica que modificou a forma como os leitores interagem com

os textos, pois “um documento hipertextual não se apresenta como uma totalidade textual, com início e fim estáveis, mas como um ajuntamento de textos escritos, imagens e registros sonoros conectados por ligações eletrônicas” (ADAM, 2022, p. 146).

Esse formato em que os textos são desenvolvidos estimulam a interação maior entre os interlocutores, fazendo com que as práticas de construção dos gêneros sejam reformuladas por meio da edição que permite adaptações necessárias aos textos, que nunca estão acabados, pois estão em constante processo de criação e desenvolvimento.

O ensino da produção textual em etapas ou processos é uma abordagem que visa a ensinar aos alunos as habilidades necessárias para escrever um texto de qualidade. Essa abordagem se concentra em dividir o processo de escrita em etapas, permitindo que os alunos se concentrem em uma habilidade específica em cada etapa, antes de passar para a próxima. Isso pode incluir planejamento, escrita de rascunho, revisão e edição.

Essa abordagem também ajuda a desenvolver a autoconfiança do aluno em relação à escrita. Ao fornecer *feedback* em cada etapa do processo de escrita, o professor ajuda os alunos a observar o progresso que estão fazendo e a se sentir mais confiantes em sua capacidade de escrever. Essa abordagem também incentiva a reflexão e o pensamento crítico, permitindo que os alunos vejam a escrita como um processo dinâmico e interativo em vez de algo que deve ser perfeito desde o início.

No próximo capítulo, continuaremos a abordar a escrita enquanto processo, pelo viés da escrita colaborativa, refletindo sobre como a escrita de um gênero tipicamente digital pode ser desenvolvida por intermédio de algumas etapas, as quais necessitam da interação e colaboração dos interlocutores.

4.2 Produção colaborativa do gênero *fanfic*

Partindo do pressuposto de que nossas práticas sociais de interação promovem-se por meio de gêneros, sejam eles do mais simples ao mais elaborado, notamos que a escrita na internet se constitui como um evento no qual as pessoas comunicam-se umas com as outras de maneira que os escritos, muitas vezes, não são de autoria de apenas um autor, mas de vários, tendo em vista que tal processo é interacional por natureza e essa escrita, que passa por muitas “mãos”, constrói-se como uma rede que liga as ideias dos falantes a determinado contexto.

A produção textual colaborativa nos ambientes escolares permite que reflitamos sobre os ganhos que essa prática oferece aos alunos, sobretudo quando estes, na maioria das vezes, enxergam o ato de escrever textos como algo enfadonho e que nada acrescenta, a não

ser a necessidade de mostrar ao professor que o texto produzido seguiu as convenções ortográficas e atendeu às propostas estabelecidas pelo docente, o qual, em algumas situações, avalia o texto escrito somente pelo viés da sua versão final.

Contrapondo essa ideia, Santaella (2007) nos diz que, no momento da produção textual, o processo é mais valioso do que o trabalho finalizado, tendo em vista que é por meio desse processo que podemos enxergar como os alunos constroem suas ideias e materializam seus pensamentos de forma a dar vida ao que foi imaginado. É por esse caminho que temos a oportunidade de conceber a escrita com um ato que requer planejamento e que, por isso, não costuma ser construído de maneira imediata. Quando esse ato acontece de maneira coletiva, a aprendizagem sobre ele tende a ser mais fortalecida, pois

nesse caso, a colaboração criaria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Num trabalho colaborativo, portanto, ocorre a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas (PINHEIRO, 2013, p. 99-100).

As discussões acerca da escrita colaborativa vêm ganhando destaque em nosso meio, sobretudo com a popularização da internet. Pinheiro (2013) traduz o termo em inglês “*Collaborative Writing Practices*” para “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE) e, com isso, promove uma reflexão sobre como o ambiente digital tem sido responsável por estimular escritas coletivas em diversos contextos, entre eles, o escolar. Segundo o autor, a escrita é considerada colaborativa quando os envolvidos no processo cooperam para a produção de um produto final, sem necessariamente estarem juntos ao longo do processo, pois, é provável que, em alguns momentos, determinadas etapas sejam construídas individualmente.

Essa prática, ainda para Pinheiro (2013), é também social, pois se constitui enquanto atividade ligada diretamente ao conjunto de pessoas que se reconhecem associadas ao uso da internet e às atividades desenvolvidas nela. No que concerne ao uso desse tipo de escrita na prática escolar, o autor complementa que

grupos que trabalham de forma colaborativa podem apresentar, por exemplo, grande entusiasmo na parte inicial de levantamento das ideias e no planejamento. No entanto, o seu grau de comprometimento pode diminuir nas atividades de escrita depois de certo tempo. Podem ocorrer ainda conflitos em relação a possíveis compromissos externos, assumidos por alguns dos membros dos grupos (PINHEIRO, 2013, p. 109).

Mesmo tendo consciência dos possíveis conflitos que podem envolver determinado grupo durante o processo colaborativo de escrita, Pinheiro (2013) afirma que as divergências e os conflitos que possam surgir transformam-se em conhecimentos e promovem a consciência de pessoas que carregam bagagens culturais heterogêneas, capazes de conviver de forma harmoniosa, construindo, de fato, uma PCE. Nesse contexto, podemos relacionar ao que nos diz Murray (1992) quando esta aponta que a escrita colaborativa só alcançará o seu propósito quando os envolvidos tiverem, em mente, um objetivo em comum, relacionado ao formato da linguagem utilizada, estilo do texto e outros elementos inerentes à produção de determinado gênero textual.

Ao refletirmos sobre o ato de escrever de maneira colaborativa, é necessário que voltemos nosso campo de visão para as etapas que movimentam a construção dos textos, atentando-se à maneira como eles podem ser desenvolvidos. Hissa (2017) discorre acerca de três etapas que se fazem importantes para a escrita do gênero webaula, as quais são retomadas nesta pesquisa, que se volta para produção do gênero *fanfic*, sendo denominadas de Produção Didática Individual, Produção Didática Mediada e Produção Didática Hipertextual.

Inicialmente, a escrita colaborativa não precisa que todas as suas etapas sejam escritas coletivamente. É por essa razão que a produção didática individual, a depender do gênero produzido, pode dar início às atividades da produção escrita. Na etapa da escrita individual, o escritor precisa atentar-se à textualidade como fator de produção de sentido do texto, inserido em uma situação cotextual e sociocultural. Assim, “Um texto tem relações situacionais e cotextuais. Parece claro que o contexto pode ser visto como uma rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso. Contrato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Nesse contexto, as situações comunicativas em que os textos são produzidos mesclam ideias divergentes, tendo em vista que os interlocutores pertencem a contextos socioculturais diversos, o que influencia no modo como esses textos são aceitos e compreendidos. Isso nos leva a refletir que, ao produzir um texto, o escritor precisa preocupar-se não apenas com os elementos formais, como é o caso dos recursos coesivos, mas também com o caráter semântico do que é posto, pois esse aspecto é que leva o leitor a compreender as relações de sentidos pretendidas.

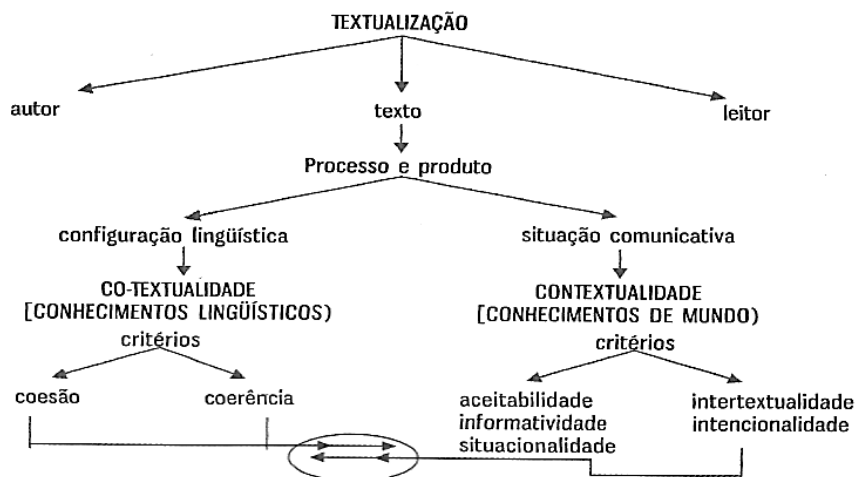
É importante destacar, na etapa da escrita individual, que a textualidade precisa ser vista como um caminho a ser seguido pelo escritor, pois quando há conhecimento do conjunto de critérios que formam a textualidade, os textos poderão atender aos seus

propósitos almejados. Segundo Marcuschi (2008, p. 94), “o texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais”.

Em outras palavras, aos textos, não cabem apenas os aspectos cotextuais, elementos estritamente linguísticos, mas também os contextuais precisam ser levados em consideração, principalmente quando temos em mente que os textos produzidos passam a ganhar um sentido maior quando estão em contato com os interlocutores. No que se refere aos elementos estritos, Hissa (2017), ao discorrer sobre a etapa individual da escrita, destaca que o texto só será coerente (micro e macroestruturalmente) se possuir, em sua essência, esses elementos, os quais garantem a unidade temática e são percebidos por meio de retomadas, recuperação de informações, bem como o uso de elementos anafóricos utilizados pelo autor do texto.

Somados aos elementos estritos, os contextuais precisam ser colocados em pauta quando o texto está sendo planejado, garantindo harmonia e possibilitando a interação satisfatória entre os interlocutores. Vejamos o quadro abaixo, produzido por Marcuschi (2008).

Figura 2- Critérios gerais de textualidade



Fonte: Marcuschi (2008)

O esquema exposto acima coloca inicialmente a relação entre autor, texto e leitor, sendo um movimento essencial para que haja a compreensão e interpretação de um texto. O autor é responsável por produzir o texto, transmitindo suas ideias e intenções por meio das

palavras escolhidas e da estrutura textual. O texto, por sua vez, é o resultado desse processo, que pode ser interpretado de diferentes maneiras pelos leitores, a depender de seus conhecimentos prévios, experiências e o contexto social e cultural. Assim, a relação entre autor, texto e leitor é dinâmica e interdependente, pois a interpretação de um texto depende tanto das intenções do autor quanto das experiências e perspectivas do leitor.

Para além da configuração linguística, que se preocupa com conhecimentos linguísticos, como os critérios de coesão e coerência, chamamos a atenção para a situação comunicativa, a qual observa os demais critérios de textualidade, como a aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade, os quais são importantes e devem ser levados em consideração no momento em que o texto é desenvolvido.

No que se refere ao critério da aceitabilidade, entendemos ser este o que se preocupa em observar se o texto está de acordo com as normas e expectativas linguísticas e socioculturais dos leitores para os quais tal texto foi produzido. Segundo Val (1999), esse critério diz respeito ao conjunto de expectativas criadas pelo leitor que passa a observar se o texto que chega até ele é coerente, coeso e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou auxiliar nos objetivos com os quais a leitura foi realizada.

Ao falarmos do critério da informatividade, entendemos ser este uma etapa marcada pela capacidade de o texto oferecer ao leitor informações úteis e inéditas, capazes de garantir clareza e eficiência na comunicação. Val (1999) nos chama a atenção para o fato de textos que apresentam somente informações novas para um determinado público de leitores, correndo o risco do baixo interesse pela leitura desses enunciados. A autora ainda defende que “o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade” (VAL, 1999, p. 14).

Em se tratando da situacionalidade, enxergamos que tal critério tem a sua relevância ao situar o produtor do texto no contexto de circulação do enunciado produzido, ou seja, levando em consideração alguns aspectos, como o gênero textual construído, a linguagem empregada e o contexto sociocultural do público-alvo. Para Val (1999) o critério da situacionalidade refere-se à adequação do texto à situação comunicativa. Aprofundando essa reflexão, Marcuschi (2008) defende a situacionalidade como um elemento inerente aos textos, simplesmente pelo fato de que o texto, considerado como tal, já é uma unidade em funcionamento.

Sobre o critério da intertextualidade, podemos compreendê-lo como aquele que nos faz refletir sobre a presença de um texto em outro. Nesse sentido, é possível identificar a presença de enunciados que outrora foram produzidos em textos recentes e de circulação atual. Marcuschi (2008) afirma que não existem textos que não carregam algum aspecto da intertextualidade, pois nenhum texto, de maneira geral, encontra-se em estado solitário.

Corroborando essa perspectiva, Val (1999) afirma que os textos só fazem sentido porque já se mostram enquanto resultado da interação com outros enunciados, os quais já servem de contexto para o texto que se está produzindo. “Isso é verdade tanto para a fala coloquial, em que se retomam conversas anteriores, quanto para os pronunciamentos políticos ou o noticiário dos jornais, que requerem o conhecimento de discursos e notícias já divulgadas, que são tomados como ponto de partida ou são respondidos” (VAL, 1999, p. 15).

No que tange ao critério da intencionalidade é importante destacar que este fator está intimamente ligado ao produtor do texto. Nesse critério devemos observar as intenções de quem escreve determinado enunciado como fator relevante de textualização. De acordo com Val (1999), a intencionalidade faz referência ao empenho do produtor do texto em escrever textos que satisfaçam os objetivos que este possui em mente para determinada situação comunicativa, seja comunicar, pedir ou persuadir.

Marcuschi (2008) acrescenta não ser uma tarefa simples analisar o critério de intencionalidade, tendo em vista que não é possível afirmar, em sua totalidade, a quem de fato pertence às intenções, pois tanto o escritor quanto o leitor as possuem. Para o autor, é mais concebível encarar a intencionalidade como um critério global do texto e dos processos de coerência envolvidos nos textos produzidos.

A partir dos critérios de textualidade brevemente retomados acima, podemos perceber que a tarefa de produzir textos requer movimentos variados, os quais não dependem somente do escritor, tendo em vista a função exercida pelos interlocutores durante a interação com os enunciados produzidos são importantes para que os textos possam assumir a função comunicativa dentro do contexto em que circulam.

Levando em consideração os critérios de textualidade, bem como o exposto nesta seção acerca do olhar do escritor sobre o que envolve a etapa da produção didática individual, notamos a relevância que é pensar as condições de produção de texto. No que se refere à escrita do gênero *fanfic*, reafirmamos a necessidade de o escritor observar os critérios de textualidade presentes em seu texto, pois assim como todo gênero, as *fanfics* estruturam-se em torno de características específicas que precisam ser levadas em consideração no processo de sua construção.

Atentar-se ao perfil do interlocutor, ao tempo, ao espaço e ao meio de circulação do texto, bem como ao próprio gênero produzido e à linguagem empregada são movimentos importantes que promoverão impactos nas etapas que seguem no processo de escrita. Tais estratégias poderão ser avaliadas na fase da produção didática mediada pelos sujeitos em interação com os textos.

No que se refere à produção didática mediada, Hissa (2017) aponta como principal momento dessa etapa o movimento da revisão realizado pelos interlocutores. Lembramos que o movimento da escrita, nesta pesquisa, é realizado de maneira coletiva, pois o gênero *fanfic* é essencialmente construído por essa interação entre autores e leitores que opinam e indicam os aspectos a serem aperfeiçoados na produção escrita.

O momento da revisão descrito por Hissa (2017) elenca quatro fases importantes para a escrita colaborativa “a interferência, a reversibilidade, a revisão textual (aspectos de forma e de textualidade) e a reescrita” (HISSA, 2017, p. 160). Na pesquisa da autora, os interlocutores interagiram por meio de caixas de textos e comentários deixados à margem do texto principal. No que se refere a esse movimento no gênero *fanfic*, podemos notar algo parecido, quando os leitores escrevem comentários ao final dos textos escritos e publicados.

Podemos compreender o movimento acima descrito como a fase da interferência, tendo em vista que os interlocutores se posicionam no texto-base, interpondo-se diretamente. Essa interferência do outro no texto produzido é algo constante no gênero *fanfic*, uma vez que os leitores realizam comentários, muitas vezes sugestivos, com o objetivo de apontar caminhos que poderão ser utilizados pelo escritor. Nesse sentido,

[...] a participação de cada um desses sujeitos influencia o processo de escrita e que o processo de escrita colaborativo de uma webaula possibilita a reversibilidade de papéis entre os sujeitos e permite que eles, durante a ação de analisar, reestruturar, negociar sentidos, mediar diálogos, se envolvam com aspectos de revisão e de reescrita do texto-base (HISSA, 2017, p. 161-162).

No que tange à reversibilidade, Hissa (2017) esclarece que, nessa fase, há uma mudança de papéis entre leitores e escritores. Isso significa que ao receber, em seu texto, comentários dos interlocutores, o escritor assume a função de leitor, evidenciando a maleabilidade com que os atos comunicativos são construídos.

O momento da reversibilidade, assim como a revisão e o momento da reescrita são necessários dentro da etapa mediada, pois são esses aspectos que fazem com que os elementos da textualidade, desenvolvidos na etapa individual, sejam revisitados e adaptados de acordo com as colocações que os sujeitos realizam ao avaliarem o texto-base do escritor.

Em se tratando da interferência dos interlocutores no texto-base, podemos refletir como o escritor consegue fazer a mediação entre as ideias que perpassam em seu texto e a maneira como elas chegam aos leitores.

Com relação ao intermédio realizado pelos sujeitos, Bakhtin (2010) discorre acerca de que os enunciados são compostos de ressonâncias de outros enunciados, produzindo uma cadeia na comunicação discursiva. Cada resposta dada pelos sujeitos é fruto de outros discursos, advindos de outros contextos comunicativos.

Retomando a ideia da revisão textual como elemento necessário para etapa da escrita mediada, Serafini (1995) reforça o papel do interlocutor como agente colaborador do processo revisional. Para a autora, quando a revisão do texto original é realizada com o intermédio de outros participantes, os comentários e críticas produzidos por estes, tendem a ser mais assertivos do que a revisão produzida pelo próprio autor do texto-base.

No que tange à reescrita, enquanto etapa da escrita mediada, compreendemos esse movimento como aquele que acontece após a revisão textual apresentada mediante a interação do leitor com o texto-base, bem como o momento em que o escritor assume a função de leitor da sua própria produção escrita. Ao reescrever o texto, as sugestões poderão ser acatadas em sua totalidade ou não. Hissa (2017) alerta que poderá haver divergências entre as ideias expostas pelos leitores e as intenções pensadas pelo escritor do texto original. Tal divergência poderá servir também para que outras versões sejam pensadas, as quais poderão passar novamente pelas etapas revisionais discutidas nesta seção.

Relacionando essas ideias à escrita mediada de *fanfics*, entendemos que a produção desse gênero é estimulada pela interação entre os autores e os leitores que, muitas vezes, fornecem *feedbacks* e sugestões para o desenvolvimento das histórias. Essa colaboração mediada entre autores e leitores pode incentivar a escrita de maneira mais fluente e criativa, permitindo que os autores experimentem novas possibilidades para o texto-base e desenvolvam suas habilidades de escrita.

Além disso, a etapa da escrita mediada do gênero *fanfic* pode contribuir para a formação de uma comunidade de leitores e escritores, que compartilham interesses e gostos em comum, subsidiando suporte e incentivo para o desenvolvimento da escrita nos ambientes digitais.

Em se tratando da produção didática hipertextual, Hissa (2017) discute esse momento da escrita, relacionando-a à perspectiva da retextualização. Na pesquisa da autora, o movimento de retextualizar deu-se no momento em que os materiais didáticos do gênero

webaula passaram para o formato impresso. Notamos, nesse sentido, a passagem do texto da modalidade escrita para outra modalidade escrita, porém com um suporte diferente.

Em seus estudos, Marcuschi (2004), afirma que a retextualização pode ocorrer em diferentes níveis, desde mudanças que se transformam, como a troca de palavras e expressões, até a criação de um novo texto com base no original. Ele destaca que a retextualização é uma estratégia importante para uma comunicação eficaz em diferentes situações, pois permite que o autor adapte sua mensagem às necessidades e expectativas do público-alvo.

Também apresentando suas ideias sobre a retextualização, Dell’Isola (2007, p. 10) entende esse mecanismo como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Tal movimento textual é algo inerente às nossas práticas de linguagens, pois, constantemente realizamos atividades de retextualização, quando, por exemplo, precisamos escrever uma ATA de uma sessão ordinária, descrevendo os fatos que foram relatados de maneira oral.

Na retextualização hipertextual, proposta por Hissa (2017), em que os textos se transformam, há o incremento de elementos multimodais típicos do gênero e do suporte em que os textos da webaula são produzidos, como é o caso da inserção de links, imagens, ícones, áudios e demais recursos visuais e audiovisuais dentro do ambiente virtual. Fazendo um paralelo com a produção do gênero *fanfic*, podemos observar um movimento parecido de retextualização hipertextual realizado durante a interação de escritores e leitores com esse gênero.

Corroborando ao movimento da retextualização hipertextual, podemos refletir sobre outras características, além da multimodalidade, que estão relacionadas à produção de hipertextos, como é o caso da hipermodalidade e interatividade que, na visão de Lobo-Sousa (2009), constituem-se como fatores típicos dos hipertextos, sendo observados por meio do uso variado e simultâneo de elementos verbais, visuais e sonoros, além da interação, muitas vezes instantânea, que os suportes digitais promovem entre leitores e escritores de hipertextos em ambientes digitais.

Conforme já discutido nesta pesquisa, as *fanfics* são textos produzidos a partir de outros textos já escritos. Especificamente, com as *fanfics*, textos produzidos no ambiente digital, os interlocutores, ao participarem da produção didática mediada, deixando *feedbacks* ao escritor e ao texto-base, fazem com que o produtor do texto insira elementos que não tinham sido pensados inicialmente. Tais recursos como links, emojis, imagens e vídeos, que

não existiam no texto que deu origem à *fanfic*, passam a constituí-la na retextualização hipertextual.

Ainda no que se refere ao processo de retextualização, Marcuschi (2004), ao considerar fala e escrita, nos afirma que são possíveis quatro tipos de combinações no processo de retextualização, são elas: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala; e da escrita para a escrita. Em nosso caso, veremos que a retextualização com o gênero *fanfic* dar-se-á por meio da transposição do oral para o escrito, pois os textos que serão analisados foram escritos a partir de filmes, os quais também já vêm de outro processo de retextualização, ou seja, as falas que aparecem nas cenas, inicialmente, foram escritas para depois serem interpretadas por meio das falas das personagens.

Marcuschi (2004) também reforça que a ação de retextualizar exige atenção maior quanto ao aspecto da compreensão. O autor nos lembra que é importante conhecer o que o outro quis dizer em seu texto para que saiba o que escrever em seu texto reescrito. Nesse sentido, podemos perceber que a prática da retextualização exige um olhar atento quanto ao aspecto da coerência no momento da produção do novo texto produzido.

No capítulo que segue, apresentaremos a metodologia empregada para o desenvolvimento desta pesquisa, buscando esclarecer o percurso construído para que a produção do gênero *fanfic* pudesse ser realizada e as etapas da escrita colaborativa desse gênero pudessem ser analisadas de maneira processual.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, detalharemos as etapas que constituem a metodologia desta pesquisa, contextualizando o caminho percorrido para que a referida proposta fosse aplicada e os dados fossem analisados, bem como a apresentação dos métodos escolhidos para que as ações pudessem se realizadas e os objetivos alcançados. Apresentaremos, também, uma proposta de produção textual colaborativa, realizadas por meio de oficinas, as quais foram pautadas nas etapas de escrita colaborativa, segundo Hissa (2017). Vale ressaltar que as oficinas também estão descritas em forma de manual didático (em apêndice nesta dissertação), podendo servir de apoio à prática de outros professores.

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa constituiu-se de maneira aplicada e participante, pois, conforme Paiva (2019), esse tipo de trabalho tem por objetivo gerar novos conhecimentos, inovar e desenvolver processos e tecnologias. Em nosso caso, buscamos promover ações e reflexões acerca do processo de produção de textos dos alunos dentro dos ambientes digitais. Corroborando esse pensamento, Damiani (2013) relaciona a pesquisa aplicada ao termo intervenção pedagógica, uma vez, que no âmbito educacional, a perspectiva interventiva é primordial, pois envolve “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI, 2013, p. 58).

Reforçamos a natureza aplicada desta pesquisa por construí-la, dentre outras ações, através da proposta e aplicação de uma sequência de atividades que levaram os alunos participantes a produzirem o gênero *fanfic* dentro de um ambiente virtual, desenvolvendo, assim, o processo de escrita, o qual envolve a produção colaborativa desse gênero, sendo uma etapa importante para conhecer como ocorre esse processo colaborativo e criativo dos estudantes nos ambientes digitais.

Quanto ao método utilizado, optamos por uma pesquisa-ação, por acreditarmos que ela atenderia melhor aos nossos objetivos, bem como ser um requisito a ser atendido ao programa PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). Para Engel (2000), uma das características desse método de pesquisa é que, através dele, podemos intervir na prática no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas na etapa final do projeto. Ainda sobre a

pesquisa-ação, nos valem da ideia de Paiva (2019) quando a autora nos leva a refletir sobre o caráter interventivo presente nesse processo, o qual busca mudanças positivas em determinado contexto.

De acordo com Gil (2002), o planejamento da pesquisa-ação difere-se de outros tipos de pesquisa devido ao seu caráter flexível, pois envolve a ação do pesquisador e dos demais participantes, que podem fazer interferências ao longo dos diversos momentos da pesquisa, fazendo com que o planejamento seja redesenhado sempre que necessário.

Essa ideia vai ao encontro da proposta desta pesquisa, uma vez que ela buscou estimular o processo colaborativo da escrita em ambientes digitais, através da *fanfic*, gênero pautado no consumo de objetos culturais acessados pelos participantes, além de servir como lupa para enxergar a prática do letramento digital dos estudantes. Vale ressaltar que a coleta de dados para análise (*fanfics* produzidas pelos estudantes) aconteceu durante a aplicação das oficinas, as quais serão apresentadas posteriormente.

5.2 Os participantes da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa² deu-se em uma escola da rede pública³ do município de Viçosa do Ceará- CE, localizada na parte periférica da cidade. A referida instituição escolar é a maior do município, recebendo alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Funciona nos turnos matutino e vespertino, com o público de quase mil alunos. Quanto à infraestrutura, dispõe de 16 salas de aulas, sala de AEE- Atendimento Educacional Especializado, quadra de esportes, auditório, refeitório amplo, cantina, sala de professores, secretaria, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, além de banheiros e espaço para estacionamento.

A maioria dos estudantes tem acesso à escola por meio do transporte escolar, pois moram em outros bairros ou na zona rural, local onde está a maior parte da população do município. Como essa escola recebe alunos de contextos sociais e econômicos diversos, é perceptível a heterogeneidade no que se refere ao acesso às diversas informações e conhecimentos por parte da comunidade escolar e dos alunos. Como consequência disso, a aproximação dos educandos com as tecnologias digitais também é variada. Há alunos com

² Esta pesquisa faz parte de um estudo maior, denominado Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, sob o parecer nº 3.483.254.

³ A Diretora da escola assinou o Termo de Anuência.

bastante intimidade com o uso das ferramentas tecnológicas, através do manuseio de redes sociais, aplicativos de jogos e plataformas de músicas, filmes e vídeos. Por outro lado, há alunos com o acesso mais reduzido, pois a desigualdade social se reflete no alcance desproporcional de aparelhos eletrônicos com acesso à internet.

Para participar desta pesquisa, optamos pela turma do 8º ano “A”, que estuda no turno matutino, sendo composta por 25 alunos⁴, dos quais 14 são meninos e 11 são meninas. A escolha por essa turma deu-se, principalmente, pelo fato de o professor-pesquisador já atuar na turma desde o 6º ano do Ensino Fundamental, bem como ser o responsável por lecionar a disciplina de Produção textual na turma. A faixa etária dos discentes varia entre 13 e 14 anos. A maioria é de classe média baixa e exerce algum tipo de atividade no contra turno para auxiliar na renda da família.

Diante de uma sondagem realizada em forma de questionário (apêndice C), os participantes, ao serem perguntados sobre quais aparelhos tecnológicos utilizam, 17 responderam que fazem uso apenas do celular, 02 responderam que utilizam apenas notebook e 06 responderam que fazem uso de celular e computador. No que se refere ao acesso à internet, 19 responderam ter acesso a ela diariamente e 06 responderam ter acesso às vezes. Ao serem indagados quanto à finalidade com que fazem uso da internet, todos responderam que aproveitam para acessar as redes sociais, assistir a filmes e a séries, participar de jogos virtuais e pesquisar atividades escolares.

Aproveitamos para inserir no mesmo questionário algo relacionado às ferramentas que os estudantes utilizam para digitar, formatar e editar textos para além daqueles publicados nas redes sociais, no cotidiano. Sobre isso, 21 demonstraram que já usufruíram do pacote *Microsoft Word*, mas não dominam todas as suas funcionalidades e 04 responderam que além do *Microsoft Word*, fazem uso com segurança do pacote *Microsoft PowerPoint*, aplicativos *Canva* e *CapCut*.

5.3 Contextualizando o *corpus* da pesquisa e a coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos valem de um objeto cultural bastante consumido atualmente: os filmes. A escolha desse objeto se deu pela popularidade e alcance que ele possui entre as pessoas, principalmente entre jovens e adolescentes que estão

⁴ Os responsáveis pelos participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação dos estudantes.

em constante contato com essa prática social, levando-os para contextos diversos, como as interações em suas redes sociais.

É bastante comum que, após assistirem a um determinado filme, nossos alunos queiram comentá-lo com outras pessoas que também o assistiram. Demostram suas impressões sobre o que viram, fazem postagens em suas redes, comentam publicações de outras pessoas, ou seja, vivenciam situações reais de interação através da leitura e da escrita na tela. Essas situações são propícias para o trabalho com o gênero *fanfic*. Como já discutido nesta pesquisa, esse gênero parte do pressuposto de que pessoas se tornam fãs de determinado objeto cultural, e, por isso, sentem a necessidade de continuá-lo, atribuindo-lhe novas roupagens, com olhares e perspectivas variadas.

Nesse contexto, e tendo a turma selecionada, partimos para o momento de observar a bagagem de conhecimento que os alunos, por ventura, já possuíam acerca dos filmes, enquanto objetos culturais. Para isso, realizamos, em uma das aulas de Língua Portuguesa, uma atividade oral, por meio de grupos focais e conduzida pelo professor-pesquisador. Nessa aula, executamos, também, um questionário escrito com uma sondagem quanto à predileção das produções cinematográficas da turma, bem como a relação dos estudantes com o uso das ferramentas da tecnologia digital.

No que tange à escolha dos filmes, o gosto por esse objeto cultural foi bastante heterogêneo entre os participantes, havendo poucos fãs de uma mesma produção cinematográfica. Os estudantes demonstraram uma grande diversidade de interesse quanto aos filmes que costumam acompanhar, desde produções da Marvel, passando pelos gêneros de ficção científica, suspense, ação e romance. Por esse motivo, as propostas de produção das *fanfics*, produzidas em etapas posteriores a este momento, foram escritas levando em consideração a predileção de cada participante e não apenas um filme único.

O momento foi também oportuno para falar acerca do gênero *fanfic*. Ao tocar no assunto, dentro do questionário escrito e também através do diálogo dos grupos focais, uma boa parcela da turma mostrou-se interessada pela temática. Observamos, ainda, que 10 alunos não conheciam o gênero, 08 alunos responderam que já tinham ouvido falar desse gênero, mas ainda não tinham lido ou escrito nenhuma *fanfic*. 04 alunos já conheciam o gênero e já tinham lido, pelo menos, uma *fanfic* em aplicativos específicos e 03 alunos demostraram que, apesar de não escreverem, leem o gênero e acompanham *fanfics* em plataformas digitais, nos momentos de lazer.

Apesar de alguns alunos já conhecerem o gênero, fato que poderia facilitar a condução das atividades propostas futuramente, alguns alunos o desconheciam totalmente,

sendo necessário aprofundá-lo em aulas posteriores. Para finalizar esse momento inicial de escuta das impressões dos alunos sobre o que foi questionado, ressaltamos a relação dos filmes com as *fanfics*, afirmando e trazendo exemplos de filmes que ganharam um grande número de fãs, os quais passaram a produzir outras narrativas que tivessem relação direta com a obra original, como é o caso da obra “Harry Potter”, que serviu como base para a produção de diversas outras histórias.

Notamos que a escuta com os grupos focais descritos acima merecia prosseguir, pois as ideias que os alunos estavam apresentando serviriam para que as atividades da proposta de intervenção pudessem ganhar o seu formato. Por isso, em uma segunda aula, tivemos como foco de conversa, as dificuldades que os alunos têm em atividades de produção textual de textos narrativos. Embora já sendo conhecedores da turma, precisávamos nos certificar e reconhecer os percalços que impediam a escrita satisfatória dos alunos e, principalmente, propor atividades, que pudessem amenizar essas adversidades e que serviriam de *corpus* para análise de dados desta pesquisa.

Já que se trata de uma pesquisa-ação, para esse segundo momento de escuta ativa, utilizamos o gravador de voz do aparelho celular como um instrumento de coleta de dados para registrar as opiniões dos estudantes que seriam expostas. Problemas com pontuação, concordância e ortografia foram mencionados, mas algo ganhou destaque em uma boa parcela da turma: a progressão temática dos textos. Muitos relataram sentir dificuldades no desenvolvimento do enredo, nas falas das personagens, de forma a não parecerem clichês, bem como inserção de elementos que prendessem a atenção dos leitores ao longo da experiência com essa leitura. Diante desse apanhado de informações recebidas da turma, pudemos dar vida às propostas de atividades que passarão a ser descritas a seguir.

5.4 Oficinas de escrita colaborativa com o gênero *fanfic*

Após a coleta de informações nos grupos focais de escuta com a turma, organizamos algumas atividades, as quais chamamos de Oficinas de Escrita Colaborativa que, por sua vez, foram pautadas a partir do gênero *fanfic*. Mesmo recebendo essa nomenclatura, as oficinas foram produzidas individualmente pelos participantes. Já a colaboração ocorreu devido ao fato de os participantes interagirem com os textos uns dos outros, seja assumindo o papel de leitor e/ou escritor no texto do outro.

Ao todo, realizamos cinco oficinas semanais, com duração de 2 aulas com 50 minutos cada, conforme expostas no quadro abaixo. É importante ressaltar que os momentos

da escrita das *fanfics* foram direcionados pelo professor-pesquisador em três atividades principais, seguindo a proposta de Hissa (2017), a saber: Produção Didática Individual, Produção Didática Mediada e Produção Didática Hipertextual.

Figura 3- Esquema geral das oficinas de escrita colaborativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.4.1 Conhecendo o aplicativo Wattpad e o gênero fanfic

Nesta primeira etapa da oficina, aprestamos, inicialmente, à turma as propostas de atividades que seriam construídas ao longo das aulas e os seus objetivos, enfatizando a importância da participação de todos ao longo dos momentos propostos. Tendo esclarecido alguns pontos, introduzimos a conceituação do gênero *fanfic*, apresentando o contexto de produção desses textos, o público-alvo, a linguagem e o principal meio de circulação desse gênero, que são sites específicos para quem gosta de ler e publicar *fanfics*, como é o caso de algumas plataformas, como *Wattpad*, *Nyah! Fanfiction*, *Spirit Fanfiction* e *Fanfics Brasil*.

Dos sites mencionados acima, três alunas da turma participante desta pesquisa já faziam uso de um deles, o *Wattpad*. Partindo do conhecimento prévio dessa plataforma, decidimos nos aprofundar nesse ambiente virtual, por ser gratuito e de fácil manuseio. O professor-pesquisador criou sua conta no referido site e navegou por ele na sala de aula, utilizando notebook e retroprojeto, apresentando suas funcionalidades aos alunos. Na ocasião, realizamos a leitura de algumas *fanfics*, buscando conhecer como esse gênero

estrutura-se. A leitura desses textos aconteceu de maneira coletiva. As produções textuais foram expostas na lousa e os estudantes realizavam a leitura em voz alta para que toda a classe acompanhasse. Ao finalizar essa leitura prévia, os discentes foram instigados a pensar nas características desse gênero, apresentando ao grupo suas impressões.

Para dar continuidade às próximas etapas, seria necessário que os estudantes tivessem acesso livre à internet e aos aparelhos celulares na sala de aula, pois, apesar de haver laboratório de informática na escola, nem sempre ele estava disponível, por isso, conversamos com a gestão da escola para liberar o sinal de internet para a sala do 8º ano “A.” Outra situação que precisou ser combinada foi o uso do aparelho celular por parte dos estudantes. Mesmo a maioria já levando esse aparelho diariamente à escola, apesar das restrições, foi enviado um comunicado aos pais, esclarecendo que a turma faria o uso desse aparelho em alguns momentos e sob a orientação do professor. Para finalizar a primeira oficina, os alunos levaram para casa uma atividade: baixar o aplicativo *Wattpad*, fazer o cadastro, manusear as funcionalidades disponíveis nessa plataforma e continuar a leitura de outras *fanfics*. Com o aplicativo adquirido e contas cadastradas, pudemos realizar a segunda oficina.

5.4.2 Reconhecendo a estrutura do gênero e iniciando o processo individual da escrita

Na segunda etapa da oficina de escrita colaborativa, a maioria dos alunos estava com seus celulares na sala de aula e preparados para as atividades que seriam propostas. Vale ressaltar que dos 25 alunos da turma, dois não possuíam o referido aparelho, mas isso não foi empecilho, uma vez que esses alunos fizeram duplas com outros colegas e, assim, puderam interagir durante as atividades.

Para essa segunda etapa da oficina, pedimos que os alunos relatassem oralmente os seus primeiros contatos com o aplicativo *Wattpad*. De modo geral, a turma conseguiu criar o perfil na conta e manusear as ferramentas disponíveis. Algo positivo dessa plataforma é que ela funciona como uma rede social, na qual podemos visitar o perfil de outros usuários. Essa disponibilidade nos permitiu verificar quais os alunos já estavam acessando o aplicativo.

Diante dessas colocações, retomamos o momento em que discutimos sobre os filmes preferidos dos alunos, pois eles deveriam utilizar essas produções cinematográficas para darem início aos seus textos. Sabendo disso, a turma ficou livre para iniciar as suas produções ainda nessa aula da segunda oficina. É válido ressaltar que não estipulamos um filme único para as produções textuais, pois conforme esclarecido anteriormente, os participantes apresentaram uma variedade de gostos quanto aos filmes a que assistem. Além

disso, delimitar uma produção cinematográfica única poderia ir de encontro à proposta do gênero, que tem como princípio as predileções de um fã.

O cumprimento inicial dessa escrita foi empolgante para alguns e intrigante para outros, principalmente, pelo fato de que a maioria estaria produzindo esse gênero pela primeira vez. Por esse motivo, apresentamos à turma, por meio de projeção de tela, uma *fanfic* que serviu de inspiração ao filme “A barraca do beijo”. Com esse texto, apresentamos a estrutura comum do gênero, como título, tema que será abordado, classificação indicativa, número do capítulo, além dos elementos visuais que compõem o texto (capa, fontes de letras, cores, imagens etc.).

Alertamos, ainda nesse momento, para as condições de produção desse gênero. Os discentes precisavam ter consciência do público-alvo, tipo de linguagem, recursos que poderiam compor os textos, bem como outros elementos disponíveis e necessários que auxiliam no processo de textualidade dos textos produzidos, tais como coerência, situacionalidade, intertextualidade, entre outros. Nesse contexto, os alunos deram início ao planejamento das produções textuais, de maneira individual, com exceção de dois colegas que devido à falta do aparelho celular, participaram desse momento em duplas. É importante ressaltar que, nessa primeira etapa da escrita das *fanfics*, a turma estava colocando em prática uma das etapas da escrita colaborativa, a produção didática individual.

Segundo Hissa (2017), a etapa da produção didática individual permite que o escritor em questão possa adequar a sua escrita não só aos propósitos comunicativos pertinentes ao gênero, mas também busque adequá-lo, levando em consideração a avaliação que os sujeitos, que terão contato com esse texto, farão durante e após a leitura. Em outras palavras, o texto produzido deverá seguir a estrutura do gênero *fanfic* e os leitores deverão conhecer como esse gênero estrutura-se para que saibam avaliar a escrita do texto, atentando-se aos objetivos e características do gênero.

Ainda nesse contexto, Hissa (2017) afirma que a fase da produção individual permite ao escritor a liberdade para criar rascunhos, elaborar esquemas, planejar ideias, até que a versão que será apresentada aos leitores seja construída. Assim, a primeira etapa dessa oficina envolveu os discentes em uma situação para repensar a escrita como um caminho longo e que não necessita ser construído em apenas um fôlego.

5.4.3 Produzindo e mediando o gênero no aplicativo *Wattpad*

Na terceira etapa da oficina de escrita colaborativa, os alunos já haviam planejado o percurso da produção escrita e iniciado suas primeiras versões em casa, pois como eles possuíam acesso ao *Wattpad* de maneira livre, as produções aconteciam também fora da sala de aula. No primeiro momento da terceira semana da oficina, retomamos a outra situação que os alunos colocaram em pauta no momento de escuta dos grupos focais: dificuldades com a progressão temática dos textos. Os discentes expuseram, de maneira oral, o impasse quanto à construção de suas narrativas, como o fato de descrever os cenários e as personagens, bem como criar diálogos e encaixar fatos novos ao longo do enredo desenvolvido.

Partindo dessa problemática, tentamos utilizar o manuseio do *Wattpad* para minimizar essa situação que incomodava boa parte dos discentes. Como o aplicativo que a turma estava utilizando permite a interação entre seus usuários, solicitamos que os alunos acessassem os textos dos colegas e fizessem duas formas de leitura: a primeira, para conhecer o texto, apreciando-o e, na segunda vez, uma leitura com o intuito de enxergar outras possibilidades para a narrativa que o autor não tinha pensado antes. Solicitamos que as impressões da segunda leitura fossem registradas por meio de comentários que a própria plataforma permite. Dessa forma, os estudantes passaram a interagir não apenas com os seus textos, mas com a escrita dos demais colegas.

Esse formato interativo com as produções textuais pode ser relacionado a outra etapa da escrita colaborativa, a qual é intitulada por Hissa (2017) de produção didática mediada. Para a autora, essa fase inaugura, de fato, a escrita colaborativa, pois é o momento em que o texto chega às mãos dos interlocutores e estes assumem o papel de revisores. Nesse momento, as estratégias de interlocução fazem-se necessárias para que a construção colaborativa das *fanfics* possam acontecer conforme o planejado. Tal momento nos remete ao que diz Hissa (2017, p. 128) sobre a construção coletiva de textos que é “um processo eminentemente multidisciplinar, cuja principal característica é escrita colaborativa marcada por diferentes atividades discursivas”.

Durante a etapa da escrita mediada, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar estratégias de interlocução, ajudando a criar diálogos realistas e envolventes entre personagens e a construir relações interpessoais mais profundas, além de sugerir elementos que pudessem tornar as narrativas mais envolventes ao público leitor. Em suma, essa fase da escrita mediada teve a sua importância ao fazer com que os estudantes pudessem perceber o processo de idas e vindas na elaboração dos textos e como a revisão, etapa necessária à produção textual, contribui para mostrar outras formas pelas quais os textos originais podem

ser elaborados, tornando-se uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da produção de *fanfics*.

5.4.4 Refazendo o percurso do gênero produzido através da colaboração dos colegas

Nesse quarto momento da oficina, os alunos já tinham percorrido diversos caminhos em suas produções textuais. Os participantes interagiram com os textos uns dos outros, não apenas através da leitura, mas escrevendo, por meio de comentários, sugestões de possíveis modificações que os autores dos textos poderiam realizar, a fim de aperfeiçoar as *fanfics* produzidas. Nesse contexto, o tempo destinado desta quarta oficina foi dedicado a levar à turma uma reflexão sobre a tomada de decisão de acolher as sugestões realizadas pelos colegas.

Um ganho desse momento para a nossa pesquisa está ligado, principalmente, ao fato de construirmos, junto aos alunos, a ideia de que os textos nunca estão prontos, pois há sempre o que dizer, principalmente quando o texto assume o seu papel de promover diálogos entre os indivíduos que interagem com ele. Nesse contexto, foi válido reforçar a ideia da escrita em seu âmbito processual e colaborativo, trazendo a consciência de que os textos precisam ser construídos ao longo das relações sociais de quem escreve e de quem lê.

Pensando nisso, podemos nos voltar ao que diz Beaugrande (1997, p. 13), segundo o qual “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” para validar as ações que os participantes desta pesquisa realizaram até a presente etapa desta. Ressaltamos a necessidade de sensibilizar os discentes quanto às diversas situações que estão envolvidas na produção dos textos, em nosso caso, daqueles que mesclam linguagens variadas e um público específico que tem o hábito de realizar leituras em ambientes virtuais.

É importante destacar que esse quarto momento da oficina aconteceu dentro da sala de aula, com os alunos divididos por grupos (definidos pelas afinidades dos filmes que escolheram no início do percurso deste trabalho) para que realizassem as modificações em seus textos originais. Nesse cenário, o professor-pesquisador teve a oportunidade de acompanhar os grupos, levantando questionamentos acerca das alterações sugeridas e se iriam acatá-las. Outro ganho importante esteve relacionado à percepção dos alunos no que se refere à construção progressiva dos textos e quais elementos facilitam esse caminho textual.

Durante a interação com os estudantes, sentimos a necessidade de estimular comentários mais robustos, pois muitos alunos escreviam comentários curtos e com pouca ou nenhuma sugestão de alteração que pudesse auxiliar quem escreveu os textos. Nesse sentido,

chamamos a atenção da turma para que os próximos comentários escritos focassem em situações que eles considerassem plausíveis de serem acatadas no momento da revisão textual.

5.4.5 Estimulando a multimodalidade e a hipertextualidade do gênero

Dando prosseguimento às etapas das oficinas, chegamos ao momento de colocar em prática o que Hissa (2017) chama de produção didática hipertextual. Para isso, a proposta desse quinto momento é que os estudantes pensassem nos elementos visuais dos textos, preocupando-se com as imagens, cores, fontes de letras, bem como outros componentes inerentes ao gênero *fanfic*, a fim de retextualizar os filmes escolhidos através dos textos escritos.

Esse momento foi realizado dentro do mesmo aplicativo utilizado para a escrita dos textos, pois essa plataforma oferece os recursos acima mencionados. Vale ressaltar que alguns alunos fazem o uso de outros aplicativos para criação de capas, imagens, edição de textos e publicações para as suas redes sociais e que, por iniciativa própria, utilizaram o aplicativo *Canva* para a produção de elementos multimodais que seriam inseridos em seus textos.

Salientamos, nessa quinta etapa da oficina, que a turma participou de maneira colaborativa, ajudando na escolha de imagens e cores que comporiam os textos uns dos outros. Esse quinto momento ocorreu inicialmente dentro da sala de aula, mas teve continuidade no laboratório de informática, devido ao baixo sinal de internet na sala de aula no dia da aplicação da quinta oficina.

Nesse contexto, é válido ressaltar a ideia de competência comunicativa ligada à produção de textos, que segundo Asinsten (2007) está relacionada, entre outros fatores, à capacidade de selecionar imagens adequadas aos propósitos comunicativos dos textos, relacionar diversos códigos e linguagens multimodais, adequando os recursos de que dispõe de acordo com o gênero e suporte em que será publicado o texto, cumprindo, assim, a função social deste.

Após a construção dos elementos multimodais e sua inserção nos textos, sugerimos aos estudantes que suas *fanfics* fossem divulgadas para as demais turmas da escola. Para isso, promovemos, em duas aulas, a apresentação desses textos, no laboratório de informática, onde a própria turma participante, em forma de rodízio, apresentou seus textos na lousa digital para os outros alunos da escola, elencando também as suas experiências com o gênero produzido.

Sugerimos também, através de *QR codes*, que seriam colocados nos corredores da escola, a disponibilização dos textos produzidos pela turma. Não houve resistência quanto a essa ideia, de forma que três alunos se disponibilizaram a criar os QR codes, entregando-os ao professor-pesquisador, que contou com a ajuda dos demais discentes para a divulgação desse material em pontos estratégicos da escola, onde todos os estudantes da escola pudessem visualizar os arquivos disponibilizados. Na próxima seção, analisaremos os dados produzidos pelos estudantes, buscando expor os fragmentos dos textos produzidos, que foram divididos seguindo as etapas descritas por Hissa (2017).

6 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados construídos nesta pesquisa, apresentaremos algumas *fanfics* escritas pelos estudantes da turma participante deste estudo. Utilizaremos fragmentos dos textos produzidos para analisar o processo de escrita colaborativa, subdividindo-os de acordo com as etapas descritas nas oficinas identificadas anteriormente, a saber: Produção Didática Individual, Produção Didática Mediada e Produção Didática Hipertextual. Os textos servirão também para verificar como a produção de *fanfics* contribui para o estímulo do letramento digital ao longo das etapas das produções textuais, no aplicativo *Wattpad*. Visando à preservação da identidade dos estudantes, os intitularemos de escritor 1, escritor 2, escritor 3 e, assim, sucessivamente.

6.1 Verificando a etapa da escrita individual e o estímulo do letramento digital

De maneira geral, os participantes da pesquisa realizaram a etapa da escrita individual de maneira satisfatória, demonstrando, em seus textos, os critérios de textualidade apresentados neste estudo. Grande parte dos estudantes levou em consideração as condições de produção do gênero produzido. Por outro lado, foi possível perceber a resistência de alguns participantes quanto à produção da *fanfic* de acordo com o filme de suas predileções, os quais relataram não conseguirem escrever o texto de acordo com a proposta apresentada, bem como a falta de familiaridade com o uso do aplicativo *Wattpad*.

A seguir, para realizarmos a análise da escrita individual, utilizaremos a *fanfic* produzida pelo escritor 1, construída com base no filme “10 coisas que eu odeio em você”. Ela possui, até o momento da análise, dois capítulos, visto que esse gênero pode continuar sendo escrito após a conclusão desta pesquisa, a depender das intenções do autor. Abaixo, seguem alguns trechos do texto para a análise.

Título: *Dependentes do amor*

Temática: *Amor*

Apresentação: *Beatrice é linda e popular, mas não pode namorar antes da irmã. O problema é que nenhum garoto pode se aproximar de sua irmã Olive Stratford. Para consertar, um rapaz interessado em Beatrice suborna um amigo com um passado misterioso para namorar Olive, quem sabe, tentando conquistá-la.*

Trecho do capítulo 1 “Como tudo começou”: *O sol escondido pelas nuvens cinzentas pairava sobre uma cama bagunçada, o que ao menos indicava que era certamente habitada por alguém que*

realizava o ato de dormir naquele mesmo instante. A cortina branca transparente deixava que os fracos raios de sol entrassem dentro daquele cômodo íntimo e desarrumado; sobre aquela cama estava Olive, uma jovem que estava em seu mais glorioso e profundo sono, que foi prontamente interrompido repentinamente por alguém.

Ai! - Reclama após ser acordada por sua irmã mais nova, Beatrice, com um travesseiro.

-Olive, acorda! Primeiro dia de aula e você já não quer acordar? - Comenta impaciente com o fato, ainda mais pela possibilidade de chegarem atrasadas à escola.

Olive se levantou rapidamente, enquanto tirava seu celular do carregador, e foi depressa tomar um banho quente. Após a mesma já estar arrumada, ela desceu as escadas e ao chegar à cozinha se deparou com seu pai e sua irmã tomando café da manhã [...]

Fonte: *Fanfic* do escritor 1. Disponível em: <https://www.wattpad.com/user/luquete34>. Acesso em 17 de outubro de 2022

O trecho anterior foi produzido no segundo momento da oficina pelo escritor 1, contemplando a fase de produção didática individual, de acordo com Hissa (2017). Nesse momento inicial, cada estudante já tinha escolhido seu filme para tomá-lo como base para a escrita das *fanfics*. É possível notar que o escritor 1 tenta usar da descrição para ambientar os leitores quanto à situação narrada e utiliza o recurso das falas das personagens para desenvolver a sua narrativa.

Outro fragmento que exemplifica a produção didática individual é o que segue abaixo. O trecho da *fanfic* a seguir, produzido pelo escritor 2, também teve como inspiração o filme “10 coisas que eu odeio em você”. Dessa forma, é possível realizar paralelos entre as narrativas produzidas, observando os recursos que os estudantes utilizaram para construir seus textos.

Título: *Até outra vida*

Temática: *Romance adolescente*

Apresentação: *Novo ano escolar, novos romances e experiências jamais vividas, tudo o que uma adolescente já sonhou. No entanto, a realidade de suas ações e as verdades dolorosas acabam deixando essa fase cada vez mais complicada.*

Trecho do capítulo 1 “O primeiro dia de aula”: *Em uma cidade no Arizona, no primeiro dia escolar existia uma jovem que se chamava Rachel uma aluna muito inteligente, tímida, amava estudar, escutar música e escrever diversas histórias sobre romances. Ela se encontrava em sua casa se preparando pra ir no seu primeiro dia de aula, já estudando no 1º ano do ensino médio.*

Já muito atrasada Rachel desce as escadas depressa, vestida com o seu lindo vestido vermelho, com tênis brancos e seu cabelo naturalmente comprido e sedoso.

Ela grita para sua mãe:

- Mãee!! Estou atrasada o café da manhã já está pronto?

Sua mãe responde:

-Oi, filha, está sim!

Ela se senta na mesa de jantar, come e vai rapidinho na cozinha pegar uma maçã para ir comendo no caminho, uma de suas frutas favoritas.

Enquanto vai no caminho para escola, Rachel fica imaginando em como tudo pode ser diferente neste ano, pois ela poderia conhecer e fazer diversas amizades diferentes, além de aprender muito nas aulas.

Chegando na escola, Rachel vai correndo se encontrar com o seu grupo de amigas, Kiara, Olivia e Mia. Enquanto conversava com elas sobre suas férias e de como foi legal. Ela sem perceber acidentalmente olha para o lado, quando percebe a presença de um garoto novo, na sala do 3º ano, mas disfarça e acaba fingindo que nada aconteceu [...]

Fonte: *Fanfic* do escritor 2. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1284830026-at%C3%A9-outra-vida-em-andamento-o-primeiro-dia-de-aula>. Acesso em 17 de outubro de 2022

O trecho acima, assim como o trecho do escritor 1, também foi construído na segunda etapa da oficina desta pesquisa. No entanto, o escritor 2 limitou-se a escrever apenas um capítulo até então, enquanto que o escritor 1 já havia publicado dois capítulos. Os dois escritores tomaram como base o mesmo objeto cultural, fato que pode ser observado nos parágrafos introdutórios dos dois textos. Podemos observar que os dois fragmentos expostos demonstram que a etapa da escrita individual foi realizada a contento, tendo em vista que os estudantes conseguiram iniciar suas produções textuais, mesmo que de maneira insegura, mas buscando atender às situações de produção do gênero e de textualidade.

Podemos afirmar que houve, nos fragmentos expostos, a presença de elementos da textualidade, como é o caso da coerência, fator necessário para que o leitor possa compreender os objetivos do texto. Mascuschi (2008) afirma que a coerência pode ser vista pelo viés da relação microestrutural, elemento que pode ser notado na sequência de ações narradas pelos escritores 1 e 2, bem como através da relação macrotextual, elemento associado à compreensão global das ideias do texto produzido.

Outros dois critérios de textualidade que podem ser observados, a partir dos fragmentos acima, são a situacionalidade e a intertextualidade. O primeiro, segundo Marcuschi (2008), pode relacionar-se tanto à forma particular de o texto adequar-se a seus contextos, como também a de seus usuários, que em nosso caso, são os leitores das *fanfics*. Esse movimento, nos trechos acima, fica evidente, pois os leitores já tinham sido esclarecidos acerca do propósito comunicativo do gênero produzido e os participantes da pesquisa, enquanto leitores, já esperavam ler textos baseados em produções cinematográficas comentadas nas aulas anteriores, nos momentos em que foram desenvolvidas as oficinas.

Ressaltamos que o critério da situacionalidade não se limita apenas aos integrantes da pesquisa, tendo em vista que, apesar de os demais alunos da escola, possivelmente, não terem conhecimento de todos os filmes escolhidos pelos estudantes do 8º ano “A”, poderão, em algum momento, compreender os textos produzidos, pois a situação comunicativa envolvida nesse critério faz com que os leitores deem significado àquilo que chega durante a leitura, adequando-a ao contexto em que estão inseridos.

Com relação ao critério de intertextualidade, é possível identificar esse movimento logo a partir do momento em que os escritores 1 e 2 tomaram como base o filme “10 coisas que eu odeio em você”. A partir dessa escolha, as ideias apresentadas e a forma como os fatos foram narrados tiveram o seu desenvolvimento a partir do texto original. Mascuschi (2008) afirma que a intertextualidade ocorre quando há um vínculo entre um determinado texto e outros textos encontrados em experiências anteriores de leitura, com ou sem mediação.

Corroborando com esse pensamento, Koch (1991) afirma que a intertextualidade, em seu sentido amplo, é uma condição da existência própria dos discursos. Um discurso produzido sempre remeterá a outro discurso já realizado, situação que pode ser vista nas *fanfics* escritas pelos participantes desta pesquisa, os quais produziram seus discursos a partir de outros já realizados anteriormente.

Contextualizando ao que discute Hissa (2017) acerca dos critérios de textualidade, durante a etapa da escrita individual, notamos a presença de elementos linguísticos estritos, como o uso de elementos anafóricos, expressões substitutivas e retomadas. Tais elementos podem ser verificados nos trechos analisados das *fanfics* até o momento, por meio, por exemplo, de pronomes relativos como os que destacamos no trecho do escritor 1: [...] *sobre aquela cama estava Olive, uma jovem **que** estava em seu mais glorioso e profundo sono, **que** foi prontamente interrompido repentinamente por alguém*[...]

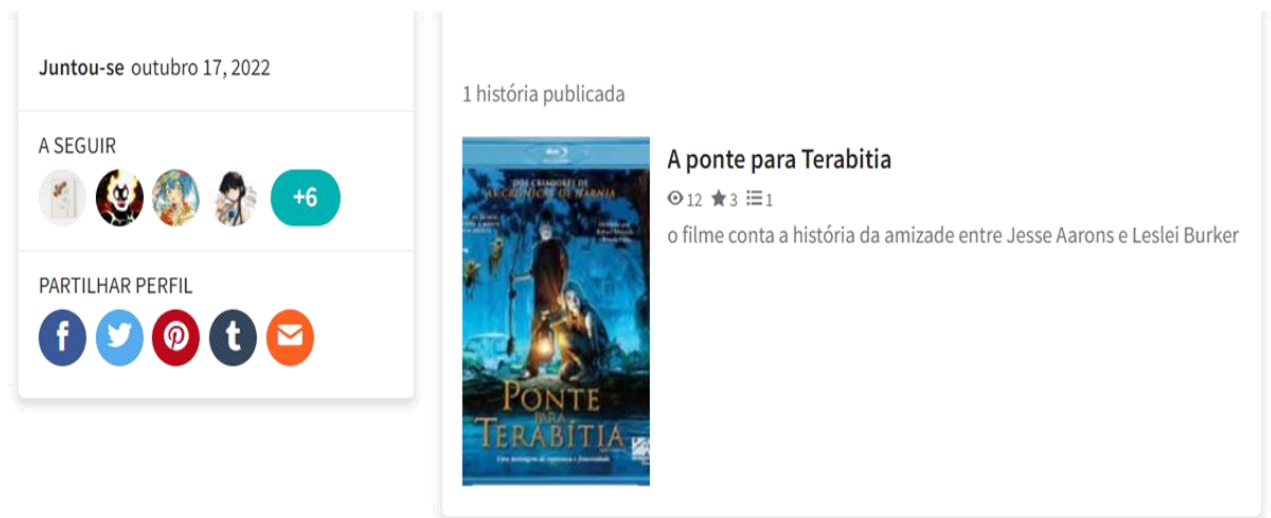
No que tange ao estímulo do letramento digital, ficou clara a desenvoltura de alguns alunos em detrimento de outros, principalmente no que diz respeito ao uso das ferramentas do aplicativo *Wattpad*. Os dois estudantes, cujos trechos foram exemplificados anteriormente, conseguiram preencher os espaços com as informações que a própria plataforma solicita, como a apresentação do título, temática, classificação indicativa, apresentação e subtítulos para os capítulos.

Esse movimento realizado pelos escritores 1 e 2 dialogam positivamente com o que defendem Rojo e Moura (2012) acerca de como a tecnologia digital tem transformado as práticas de leitura e escrita, exigindo diferentes habilidades, de acordo com a situação em que

é utilizada. Ao preencherem, a contento, os campos solicitados pelo *Wattpad*, durante a escrita das *fanfics*, os estudantes contextualizam o letramento digital com vistas ao cumprimento dos critérios de textualidade e das condições de produção do gênero no ambiente digital.

A seguir, exemplificamos um caso em que o escritor 3 não apresentou de maneira completa as informações referentes a sua *fanfic*.

Figura 4- Apresentação inicial do escritor 3



Fonte: *Fanfic* do escritor 3. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1282380627-a-ponte-para-terabitia-cap%C3%ADtulo-1-uma-m%C3%A1-not%C3%ADcia>. Acesso em 19 de outubro de 2022

Título: *A ponte para Terabítia*

Temática: *Não especificado*

Apresentação: *O filme conta a história da amizade entre Jesse Aarons e Leslei Burker*

Trecho do capítulo 1 “Uma má notícia”: *Quando Jesse chegou do passeio com sua professora ele se depara com todos os seus familiares ó esperando na sala, ele fica confuso e pergunta o que está acontecendo, então ele recebe a notícia que sua amiga Leslei havia sofrido um acidente e estava em estado grave no hospital, parece que ela havia se machucado enquanto andava pela floresta, ele fica muito preocupado ao ponto de não conseguir dormir. No dia seguinte ele decidiu ir para a escola. Passou algum tempo e ele continuava muito preocupado. Quando o recreio começou a sua irmã foi atrás dele e tentou alegrá-lo, porém nada funcionava. Jesse então decidiu fugir da escola e ir ao hospital, quando ele chegou já foi perguntando onde a Leslei estava, porém ele foi impedido de vê-la. Passaram algumas semanas e ele continuava muito preocupado, até que ele recebe a notícia que ela já tinha melhorado e logo estaria voltando para casa, automaticamente ele se alegrou e já foi se preparando para a sua chegada [...]*

Fonte: *Fanfic* do escritor 3. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1282380627-a-ponte-para-terabitia-cap%C3%ADtulo-1-uma-m%C3%A1-not%C3%ADcia>. Acesso em 19 de outubro de 2022

Ao observarmos o recorte da apresentação inicial da *fanfic* do escritor 3, notamos que além da apresentação ser insuficiente, a classificação indicativa e a temática não foram preenchidas no momento em que o estudante iniciou a sua produção textual, tampouco ao final da produção. Nesse contexto, é possível relacionar essa omissão de informações ao desconhecimento das ferramentas digitais de que dispõe o *Wattpad*. Ressaltamos que esse ambiente digital é bastante intuitivo, e que um escritor/leitor assíduo de textos na internet consegue manuseá-lo facilmente.

Nesse sentido, podemos refletir sobre a necessidade de conscientizar os estudantes quanto ao atendimento das condições de produção de gêneros em ambientes digitais, fazendo, para isso, o uso das ferramentas da tecnologia digital, que envolvem, segundo Buzato (2010), as maneiras atuais como a leitura e a escrita têm acontecido nas telas.

Conforme apresentado no início da análise deste tópico, a maioria dos estudantes obedeceu aos critérios de textualidade e escreveu seus textos de acordo com as condições de produção do gênero. Apesar disso, alguns participantes demonstraram resistência em produzir a *fanfic* no ambiente digital. Mesmo assim, por meio de acompanhamento individual e incentivo do professor-pesquisador, eles chegaram a produzir seus textos no *Wattpad*, porém as condições de produção e os critérios de textualidade não foram atendidos de maneira satisfatória. A seguir, apresentamos um capítulo, produzido pelo escritor 4, que exemplifica esse contexto.

Título: *Pôr do sol*

Temática: Não especificado

Apresentação: *Um adolescente acaba tendo um grande amor por uma colega da escola, e fique com o desenrolar da história até o final.*

Capítulo 1 “Fim do ano”: *Um aluno nao tao focado na escola chamado Jquest acaba se apaixonando um uma colega da sua sala,como nunca tinha tido esse sentimento, e nunca esta disposto em contar para ela.Um dia, quando Jquest estava passando pela rua para pegar um ônibus para ir a escola e vê Agata (aluna) sendo roubada enquanto esperava o ônibus, Jquest nao pensa duas vizes e sai correndo atrás do bandido, acaba entrando no jardim de um desconhecido, passa correndo pela pista, pula pelos batentes, o bandido se escorrega e Jquest acaba pegando ele e os pertences de Agata, ele ve que ja esta quase ba hora da escola fechar e vilita correndo ate Agata, inde estava chorando, ela toma um susto quando vê Jquest com a sua bolsa e corra para dar um abraço e agradece por ter salvado e logo eles vao para a escola enquanto ela fala oque tinha acontecido, Jquest fica feliz em saber que ela estava ali do seu lado desabafando. Com o passar do tempo eles foram se conhecendo e se aproximando cada vez mais. Então... Continua*

Fonte: *Fanfic* do escritor 4. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1286495304-por-do-sol-fim-do-ano>. Acesso em 12 de março de 2023

O texto acima, que foi inspirado no filme “Ponte para Terabítia” possui alguns elementos que nos fazem refletir quanto aos critérios da textualidade. Partindo do que defende Val (1999) acerca dos elementos linguísticos estritos, como a coesão e dialogando com o que discute Hissa (2017) sobre a presença desses elementos na etapa da produção didática individual, entendemos que o escritor 4 poderia ter inserido em seu texto, recursos anafóricos, com o objetivo de evitar a repetição de algumas palavras, como é o caso do substantivo “Jquest” que nomeia uma das personagens da *fanfic* e que aparece constantemente no texto anterior.

No que se refere às condições de produção do gênero *fanfic*, atreladas ao letramento digital, notamos que, assim como a escrita do texto anterior, o escritor 4 não apresentou todos os elementos constituintes para o gênero produzido, os quais são estabelecidos pelo aplicativo *Wattpad*, durante a escrita do texto na plataforma. Prova disso é a ausência da temática, classificação indicativa e apresentação com mais detalhes. Além disso, o texto apresentado anteriormente possui uma série de desvios ortográficos, muitos deles relacionados à falta de prática do ato de digitar textos maiores no ambiente digital, utilizando o teclado do celular, que pode, em alguns momentos, tornar-se um empecilho para o escritor, devido às dimensões de tamanho disponibilizadas para quem está a escrever somente com esse recurso.

Continuando a análise das *fanfics* escritas, apresentaremos outro exemplo de texto produzido (dessa vez, pelo escritor 5), o qual consideramos não atender, de maneira satisfatória, aos critérios de textualidade e às condições de produção do gênero no ambiente digital.

Título: *The Batman 2*

Temática: Não especificado

Apresentação: *Em um futuro apocalítico onde o mundo é dominado por todos os vilões do morcego, Batman e Robin tentam escapar, será que vão conseguir?*

Capítulo 1 “O início”: *Após os acontecimentos do primeiro filme, Gotham viveu 5 anos de paz, mas, quando Coringa escapa da prisão o caos domina a cidade, Batman vendo a situação recruta seu primeiro parceiro Robin, Coringa então recruta toda a galeria de vilões do Batman, incluindo Bane, Duas Caras, Era Venonosa, Charáda etc. Com todos esses vilões Coringa decide atacar o Batman com um grande plano de fazer o Batman humilhado na frente de toda Gotham, que veria seu herói ser derrotado na sua própria frente.*

Fonte: *Fanfic* do escritor 5. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1280282340>. Acesso em 12 de março de 2023

O texto do capítulo 1, apresentado anteriormente, foi baseado no filme “The Batman”, inspirando-se, também, em personagens da produção cinematográfica “Dragon Ball Z”. No entanto, as informações escritas sugerem uma apresentação geral da *fanfic* e não a narração de situações iniciais que costumam introduzir textos dessa tipologia em seu capítulo introdutório, as quais servem para ambientar e preparar os leitores para as ações apresentadas posteriormente.

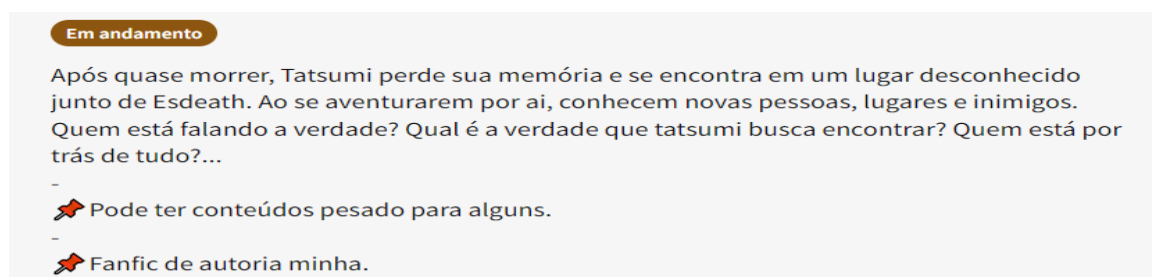
Essa ausência de elementos que orientam os leitores quanto ao desenvolvimento da narrativa segue de encontro aos critérios de textualidade, entre eles a informatividade, que segundo Val (1999) e defendido por Hissa (2017) influencia no interesse do interlocutor em continuar a leitura de determinado texto ou não. Dessa forma, o texto acima, por possuir diversas informações, algumas previsíveis e recorrentes, vivenciadas entre mocinhos e vilões dos cinemas, possui um grau de informatividade elevado, exigindo que o leitor já tenha conhecimento do filme “The Batman” e do contexto de “Dragon Ball Z”.

Em se tratando das condições de produção do gênero *fanfic* no ambiente digital, a ausência de temática, da classificação indicativa e a dificuldade na prática de digitar textos, em uma plataforma específica, configuram movimentos presentes no texto apresentado anteriormente, tornando a participação dos escritores 4, bem como a do escritor 5, menos proveitosa em relação aos escritores 1, 2 e 3.

6.2 Verificando a etapa da escrita mediada e o estímulo do letramento digital

Para verificarmos como aconteceu a etapa da escrita mediada, os trechos das *fanfics* expostas serão apresentados com o acréscimo dos comentários deixados pelos estudantes no espaço indicado ao final dos capítulos. A seguir, temos o trecho da *fanfic* do escritor 6 com os respectivos comentários recebidos.

Figura 5- Apresentação inicial do escritor 6



Fonte: *Fanfic* do escritor 6. Disponível em: https://www.wattpad.com/user/mah_kkja. Acesso em 21 de outubro de 2022.

A imagem anterior refere-se à apresentação da *fanfic* “*Em outra vida talvez*”, produzida pelo escritor 6, bem como a indicação de elementos que preparam o leitor para aquilo que poderá encontrar ao longo da leitura. Vale ressaltar que a inspiração buscada pelo escritor 6 esteve baseada na produção cinematográfica do tipo mangá, a qual recebe o nome de “Akame ga Kill!”. O trecho abaixo exemplifica os primeiros parágrafos da referida *fanfic* produzida, seguida por alguns comentários.

-TATSUMI!? Acorde, vamos pfvr, se levante ouço uma voz feminina com um tom de choro, o que me deixou preocupado mesmo sem saber de quem se trata está voz.

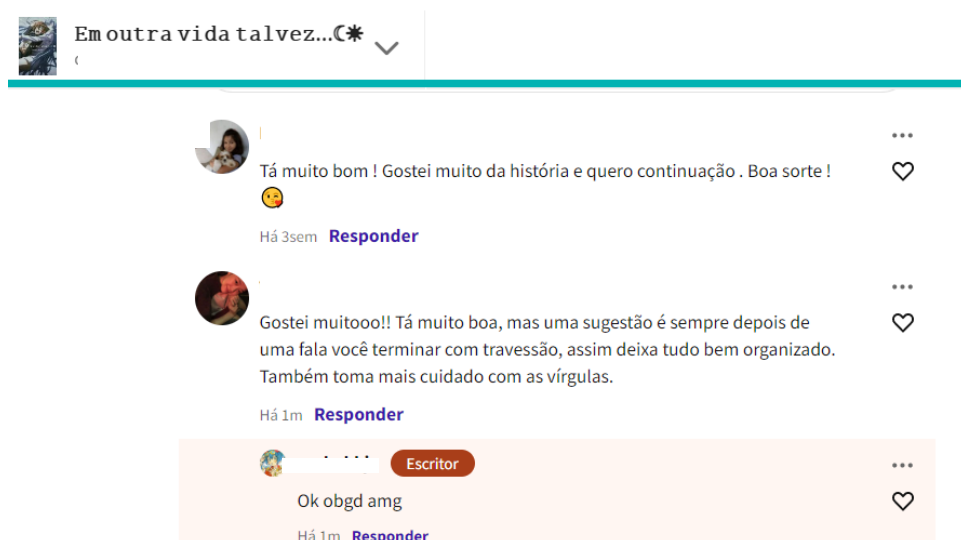
-Tatsumi, se você está me ouvindo, se levante, mostre um sinal de vida, por favor...._mesmo não podendo tento mostrar sinal, mas tendo na mente que isto pode cair mal para meu lado. Devagar tento levantar minha mão mas sem forças só consigo mexer os dedos, que por sorte parece ter visto.

-TATSUMI!!!!? Que bom que está vivo meu amor, fiquei muito preocupada. Amor?! Surpreso com o comentário da moça, sinto minhas bochechas queimando levemente, me levando a pensar novamente quem era aquela mulher, de onde ela me conhece.

- Consegue se levantar? Diz a mulher com um tom preocupado. Como fiquei parado ela logo entendeu que não, algo meio óbvio na minha opinião. Sinto meu corpo deixa de tocar no chão, acho que ela deve estar me carregando ou algo do tipo, vamos ver onde isso vai chegar. Me sinto extremamente cansado, um cochilo não faria mal [...]

Fonte: *Fanfic* do escritor 6. Disponível em: https://www.wattpad.com/user/mah_kkja. Acesso em 21 de outubro de 2022

Figura 6- Apresentação dos comentários ao texto do escritor 6

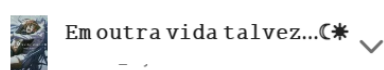


Fonte: *Fanfic* do escritor 6. Disponível em: https://www.wattpad.com/user/mah_kkja. Acesso em 21 de outubro de 2022.

Os comentários acima possuem diversidade quanto aos seus conteúdos. A maioria possui teor valorativo, limitando-se a elogiar o texto produzido. Por outro lado, o segundo comentário direciona a sua fala para algo mais específico e inerente ao processo de escrita, que é uso dos sinais de pontuação. Pelos comentários expostos, podemos associar esse momento da produção das *fanfics* à fase da produção didática mediada, a qual coloca em pauta o papel dos interlocutores frente ao texto apresentado, onde há a necessidade desse interlocutor interagir com o texto/ autor a fim de que a escrita dessa *fanfic* pudesse ter a sua continuidade.

O papel do interlocutor, nesse momento, tem a sua importância ao servir de termômetro para quem escreve. As impressões de quem lê o texto são necessárias para que o processo da produção textual possa ter continuidade. Prova disso, é a observação que o escritor deixa ao final do seu primeiro capítulo, o qual apresentamos abaixo.

Figura 7- Último parágrafo deixado pelo escritor 6 ao final do seu capítulo



-
-
Essa é minha primeira fanfic então qualquer erro me desculpem,
caso não tenha dado pra entender de quem é a fala de cada
personagem avisem para que eu possa modificar o modo de
separação. Aceito opiniões e críticas construtivas, obgd por ler até o
final 🍷

Fonte: *Fanfic* do escritor 6. Disponível em: https://www.wattpad.com/user/mah_kkja. Acesso em 21 de outubro de 2022

O parágrafo anterior reforça a ideia de uma situação bastante recorrente na produção do gênero *fanfic*, que é a expectativa que o escritor possui ao publicar o seu texto e aguardar a leitura dos seus interlocutores para que possa continuar a sua narrativa. Esse cenário exemplifica o papel da escrita mediada, que, conforme já discutida nesta pesquisa, é um processo que envolve o auxílio de outra pessoa para produzir um texto. Ela é uma ferramenta essencial, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita inerentes ao letramento.

A interação realizada por meio da leitura e dos comentários deixados ao final do capítulo apresentado anteriormente, nos remete ao que discute Hissa (2017) a respeito do movimento da reversibilidade, o qual ocorre por meio da troca de papéis entre escritores e

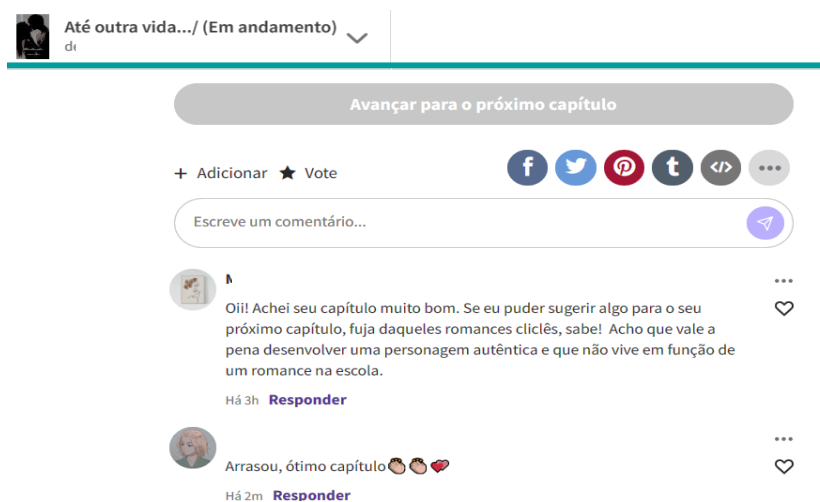
leitores, que ao longo da produção do gênero no *Wattpad* não possuem funções fixas, tendo em vista o caráter colaborativo e interacional na produção das *fanfics*. Além disso, o escritor 6, ao concluir seu primeiro capítulo, demonstra estar disposto a vivenciar o momento da reversibilidade, pois deixa claro que aguarda as impressões dos leitores/escritores em seu texto-base.

Ao escrever “aceito opiniões e críticas construtivas”, o escritor 6 demonstra estar aberto a receber incentivos para que continue a escrever. Sendo assim, a escrita mediada também assume a função de fomentar a autoestima e a confiança de quem escreve, sobretudo quando os comentários visam à melhoria dos aspectos textuais. Além disso, a escrita mediada pode ser utilizada como uma ferramenta de inclusão social, já que permite que pessoas com diferentes habilidades e necessidades possam participar de atividades de escrita e leitura de forma mais efetiva e equitativa.

Nesse contexto, os ganhos da etapa da escrita mediada são importantes e colocam em evidência o momento da revisão textual realizada não por quem produziu o texto-base, mas por meio da leitura dos interlocutores que, segundo Serafini (1995), podem colaborar de maneira assertiva no texto do outro, indicando alternativas que buscam fomentar o aperfeiçoamento das ideias presentes no texto-base, as quais não tinham sido consideradas no processo inicial da escrita.

Continuando a análise da escrita mediada, voltemos ao escritor 2, destacando alguns comentários apresentados em seu texto.

Figura 8- Comentários deixados à *fanfic* do escritor 2



Fonte: *Fanfic* do escritor 2. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1284830026-at%C3%A9-outra-vida-em-andamento-o-primeiro-dia-de-aula>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

O primeiro comentário exemplifica bem a fase da escrita mediada, pois um dos colegas da turma expôs a sua opinião acerca de como o escritor 2 poderia construir o seu segundo capítulo da *fanfic*, sugerindo ideias para a organização das ações em torno das personagens. Os comentários com teor valorativo também são observados, servindo de estímulo para que o autor pudesse continuar a sua narrativa.

O primeiro comentário apresentado ao escritor 2 abre espaço para que possamos acrescentar uma discussão inicial acerca da progressão temática, elemento essencial que compõe a coesão textual e que está presente nas *fanfics* dos estudantes. A progressão temática garante que os textos possam ser construídos pelo acréscimo de outras informações, que, segundo Val (1999), são responsáveis pela apresentação de novas situações, garantindo aspectos semânticos que dão sentido ao texto.

Ainda na perspectiva da etapa da escrita mediada, notamos que os comentários expostos fazem com que a revisão textual possa ser desenvolvida, na prática, pelo autor do texto-base. Os comentários apresentados pelos leitores são colocados de maneira intencional, evidenciando suas experiências advindas de outras situações comunicativas, conforme nos lembra Bakhtin (2011), ao defender a ideia de que os discursos apresentados pelos interlocutores deixam transparecer discursos anteriores.

No caso da revisão textual construída após as primeiras versões das *fanfics* escritas e publicadas, notamos que nem sempre as indicações sugeridas pelos leitores foram aceitas. É o caso dos fragmentos que serão expostos a seguir, referente à *fanfic* do escritor 7.

Título: *De volta para o Karatê Kid*

Temática: *Aventura*

Apresentação: Daniel Larusso entra em um *DeLorean* muito inusitado e começa uma jornada muito maluca.

Capítulo 1 “Um DeLorean muito inusitado”: *Numa tarde de domingo, Daniel Larusso estava andando com sua bicicleta. Ele passou na frente do estacionamento de um Shopping e viu um carro muito inusitado*

-É um DeLorean?", ele disse. Mas foi quando o carro sumiu, deixando chamas no chão, que fez Daniel ficar maluco. Ele não entendeu nada, pensava que o carro teria ido pra outro universo ou sei lá o que.

No outro dia, na segunda de manhã, Daniel estava se arrumando pra ir à escola. Sua mãe (Lucille) disse para ele ir logo, se não poderia se atrasar. Faltava 1 minuto pra aula começar e Daniel não tinha nem chegado na metade do pão com ovo. Saindo de casa, Daniel foi direto pra o estacionamento, ele enganou a sua mãe e matou aula naquele dia, pois estava com vontade de saber mais sobre aquele tal DeLorean.

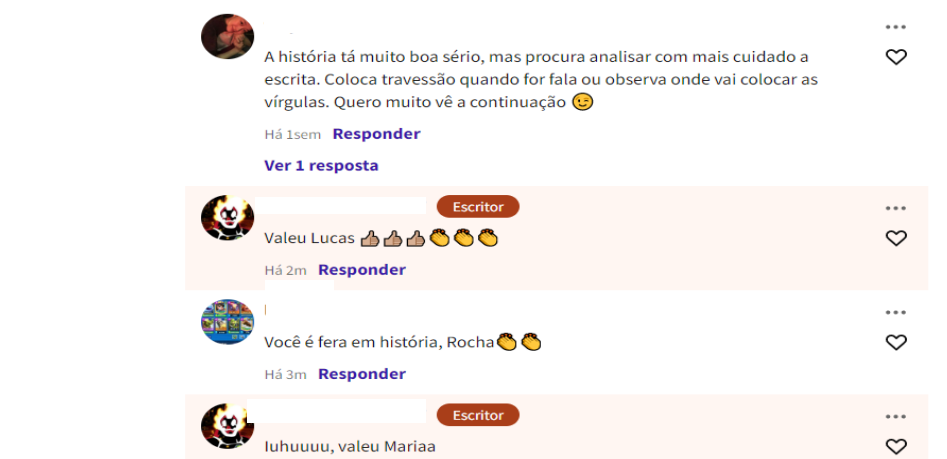
Ele esperou os dois homens que estavam no estacionamento irem embora, era um cara já velho e cabeludo e o outro era um jovem rapaz de skate. Daniel entrou de fininho no carro e apertou em qualquer botão que ele via. Soltou a embreagem e saiu igual a um jato, quando chegou há 88 milhas/hora Daniel não estava mais no lugar de antes.

Continua.....

Fonte: *Fanfic* do escritor 7. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1280295743-de-volta-para-o-karat%C3%AAA-kid-um-delorean-muito>. Acesso em 18 de dezembro de 2022

Até o momento da segunda etapa da escrita das *fanfics*, o escritor 7 já havia produzido dois capítulos. O trecho da *fanfic* acima faz referência ao primeiro capítulo que instigou alguns comentários, como os seguintes:

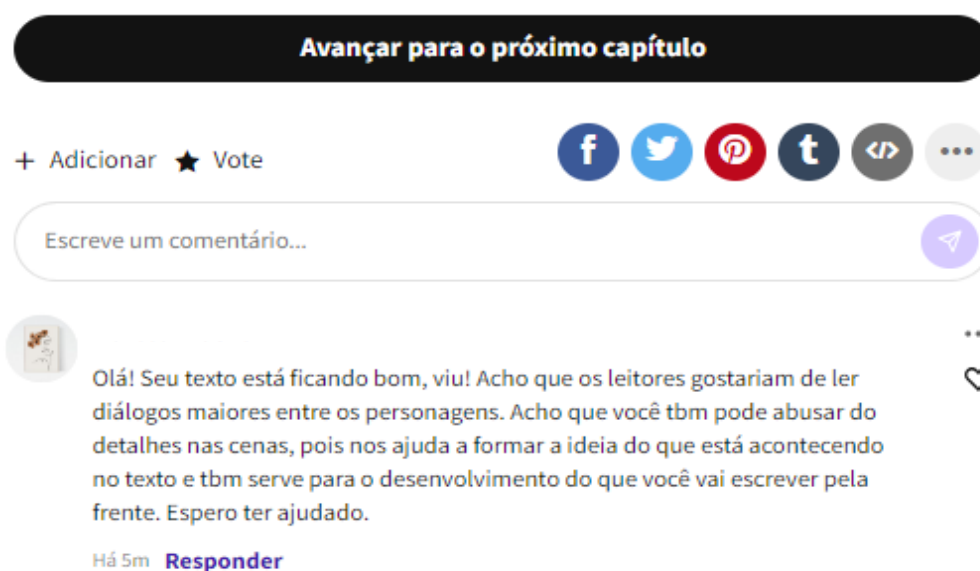
Figura 9- Comentários apresentados à *fanfic* do escritor 7- parte I



Fonte: *Fanfic* do escritor 7. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1280295743-de-volta-para-o-karat%C3%AAA-kid-um-delorean-muito>. Acesso em: 18 de dezembro de 2022

Observando os comentários anteriores, podemos perceber que o primeiro, além de deixar claro seu teor valorativo, foi escrito com o objetivo de auxiliar o escritor a aperfeiçoar seu texto no tange aos aspectos formais da escrita e que facilitam a compreensão dos leitores. O referido comentário coloca em destaque a importância da pontuação como elemento coesivo e que colabora para a construção dos textos.

Ainda no contexto do processo de revisão textual da produção didática mediada, outro comentário apresentado ao escritor do texto-base exposto acima é o que apresentamos a seguir.



Fonte: *Fanfic* do escritor 7. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1280295743-de-volta-para-o-karat%C3%AAA-kid-um-delorean-muito>. Acesso em: 18 de dezembro de 2022

O comentário deixado por um dos alunos da turma participante da pesquisa evidencia a consciência que o leitor tem a respeito dos elementos textuais dos textos e suas contribuições para que a escrita possa ser realizada, atendendo aos aspectos da textualidade, entre eles a coerência, que segundo Marcuschi (2008) caracteriza-se pela relação de sentido entre as partes que compõem os textos, servindo de elo entre as informações que são apresentadas pelos enunciados.

Vale ressaltar que o autor da narrativa poderá não acatar as sugestões deixadas pelos interlocutores. Essa recusa pode estar relacionada a diversos fatores, inclusive ao fato de o autor do texto-base, mesmo tendo consciência das suas fragilidades na escrita, prefira preservar sua ideia original, por achar que tal organização textual é o suficiente para o momento. Nesse contexto, retomamos ao que afirma Hissa (2017) sobre as possíveis divergências que podem surgir no momento em que os leitores expõem suas opiniões no texto-base, as quais poderão ser aceitas ou não pelo escritor.

A situação mencionada anteriormente pode ser observada no trecho abaixo, produzido pelo escritor 7, em seu terceiro capítulo “A salvação de Daniel Larusso”, após já ter recebido sugestões dos demais colegas da turma.

Capítulo 3 “A salvação de Daniel Larusso”: *Dre já não se chamava Dre, agora se chamava Dre San, nome dado por Daniel San. Daniel treinava Dre de manhã, tarde e noite sem parar, eles já haviam se tornado uma dupla de Karatê. Um dia estavam andando por Pequim e passaram na frente de um clube de Karatê, lá estava o garoto que tinha batido em Dre, O*

Professor deles era muito ruim e injusto, Daniel era o único cara que tinha ensinado Dre, sendo praticamente o responsável. Daniel já tinha esquecido da máquina do tempo, ele tinha escondido ela atrás de um estacionamento muito longe da casa de Dre, ele não sabia o que ia fazer para voltar pra casa, pois não sabia mexer naquela máquina.

No outro dia Daniel foi lá onde estava o DeLorean, percebeu que tinha uma pessoa dentro e foi rapidamente ver quem era, o cara que tava dentro tomou um susto. Daniel perguntou quem era ele, ele falou, " Martin McFly", Daniel com muita raiva perguntou, " o que você tá fazendo no meu carro?", Martin respondeu, "Não, eu que pergunto, esse carro é meu!", Daniel se lembrou rapidamente e falou, "eu não acredito, o cara do skate ", Martin não entendeu nada e falou, " quê?", Daniel explicou para Martin que tinha pegado o DeLorean em 1984 e ter vindo para 2010, o ano que eles estavam .Martin ficou com muita raiva e falou para Daniel que achava que nunca mais ia achar esse carro, foi uma surpresa pra ele depois 26 anos. Daniel já não se preocupava em voltar pra casa, pois Martin foi a salvação dele.

Fonte: *Fanfic* do escritor 7. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1280295743-de-volta-para-o-karat%C3%AA-kid-um-delorean-muito>. Acesso em: 18 de dezembro de 2022

Notamos que a sugestão que aparece em um dos primeiros comentários com observações sobre o uso dos travessões, no momento em que as personagens dialogam, não foi acatada pelo escritor 7. Além disso, a sugestão deixada por outro colega da turma quanto à inserção da descrição de mais detalhes nas cenas para facilitar a compreensão dos leitores também não foi totalmente atendida.

Nesse cenário, observamos que produção textual pós-intervenção, não se pautou nas sugestões apresentadas. Essa situação nos faz refletir que, embora seja conhecedor das estratégias textuais que auxiliam a dar sentido aos textos, os interlocutores estão sujeitos a não se atentarem aos objetivos pretendidos pelo escritor do texto-base. Este poderá compreender que as sugestões apresentadas pelos leitores não se adequam ao contexto específico do texto produzido e, por esse motivo, rejeitam, total ou parcialmente, as alterações propostas pelos interlocutores.

Entendemos que outras situações podem estar envolvidas quanto ao fato de o escritor não adequar o seu texto-base às propostas dos interlocutores, como é o caso de não saber como colocar em prática as sugestões apresentadas ou, até mesmo, possíveis situações que estão fora do texto, como a apatia e o desânimo do escritor no momento da atividade a ser realizada.

No que se refere ao estímulo do letramento digital, com a fase da escrita mediada, os estudantes puderam desenvolver suas habilidades de escrita no ambiente digital, utilizando ferramentas de digitação e edição de texto, além da inserção de outros elementos da linguagem, como o uso de emojis. A vivência dos participantes desta pesquisa com atividades relacionadas ao letramento digital reforça o pensamento de Coscarelli e Ribeiro (2018) sobre

as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas em ambientes digitais, com o auxílio de computadores e celulares que oferecem acesso à internet.

Além disso, a experiência da escrita de *fanfics* e as interações entre os interlocutores por meio do aplicativo *Wattpad*, intensificaram o desenvolvimento do letramento digital, proporcionando aos discentes a familiarização com diferentes plataformas e ferramentas digitais. Tal movimento segue ao encontro do que defendem Araújo e Pinheiro (2014), os quais nos lembram que as atividades de leitura e escrita na tela requerem letramentos simultâneos, entre eles, o digital, a fim de que os sujeitos possam comunicar-se de maneira satisfatória no contexto digital contemporâneo.

6.3 Verificando a etapa da escrita hipertextual e o estímulo do letramento digital

Na terceira etapa da escrita colaborativa, os textos dos estudantes já estavam chegando ao final do percurso. Nesse momento, os participantes da pesquisa inseriram alguns elementos, como imagens, cores, tamanhos e fontes de letras que constituem as *fanfics* de maneira geral. Vejamos os trechos a seguir:

Figura 11- Capa e apresentação da *fanfic* do escritor 8



Fonte: *Fanfic* do escritor 8. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1278297358-amor-improv%C3%A1vel-em-andamento-sinopse> Acesso em 13 de janeiro de 2023

No fragmento acima, podemos observar o uso de elementos verbo-visuais, com destaque para a capa da *fanfic* produzida, a qual é constituída por marcas que evidenciam o trecho produzido, destacando os personagens principais que protagonizam o romance escrito e baseado no filme que recebe o mesmo nome da *fanfic*. Pelo fragmento exposto acima, o escritor 8 não utilizou outros recursos que a plataforma *Wattpad* proporciona, como a mudança da fonte de letras, trocas de cores, inserção de links e outros recursos.

Complementando esta análise, outro participante da pesquisa fez o uso de emojis junto ao texto escrito. Ressaltamos que a escolha desses recursos semióticos corrobora para compreensão do texto, pois os ícones apresentados relacionam-se ao enredo do texto escrito. Voltemos ao escritor 7 e observemos a capa e a apresentação feitas por ele.

Figura 12- Capa e apresentação da *fanfic* do escritor 7



Fonte: *Fanfic* do escritor 7. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1280295743-de-volta-para-o-karat%C3%AAA-kid-um-delorean-muito>. Acesso em 15 de janeiro de 2023

A capa da *fanfic* anterior demonstra que escritor 7 teve como base para a sua escrita a produção cinematográfica “Karatê Kid” que também nomeia a sua *fanfic* produzida. Junto ao trecho da apresentação, o escritor utilizou de elementos visuais (imagem do protagonista da *fanfic* e emojis relacionados ao enredo narrado), auxiliando na produção de sentidos e compreensão das ideias por parte dos leitores.

As escolhas dos elementos presentes nas *fanfics* não se limitam apenas ao uso da linguagem verbal, pois os recursos utilizados pelos participantes da pesquisa potencializam elementos da multimodalidade, principalmente quando os textos produzidos trazem consigo elementos que estimulam o leitor a construir os diversos sentidos que os textos propõem,

apresentando imagens ao longo dos capítulos produzidos, inserção de *gifs* nos comentários, além de links e vídeos entre os parágrafos.

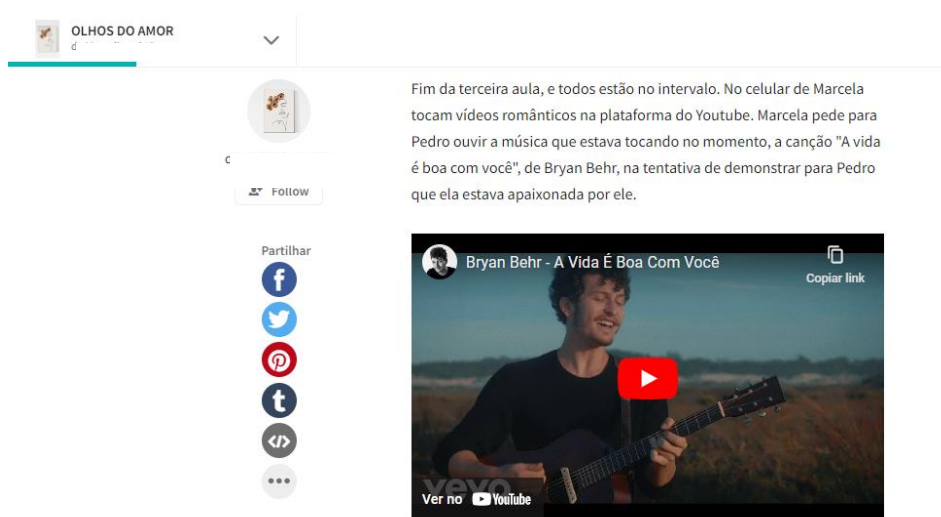
A presença desses elementos permite que falemos acerca da escrita hipertextual, que na perspectiva de Gomes (2007) não se limita apenas ao uso da linguagem verbal, pois a compreensão dos textos produzidos e compartilhados nos ambientes digitais utilizam outros recursos, como imagens, suportes, *layouts*, os quais auxiliam os leitores na construção de sentido dos hipertextos.

Corroborando o pensamento exposto anteriormente, Xavier (2007) acrescenta que, com a propagação da tecnologia digital, o uso da linguagem visual e sonora, agregadas aos elementos verbais, auxiliam na construção de sentidos almejados pelo escritor, cabendo a este fazer a escolha dos elementos que melhor satisfaçam as suas intenções comunicativas.

Vale ressaltar que, diante desses recursos presentes nos hipertextos, o fato de a leitura do interlocutor ser mais autônoma e eficaz não é uma regra, pois conforme afirma Coscarelli (2006), a autonomia do leitor dependerá de outros fatores, dentre eles o objetivo da leitura e o formato com que o hipertexto foi produzido.

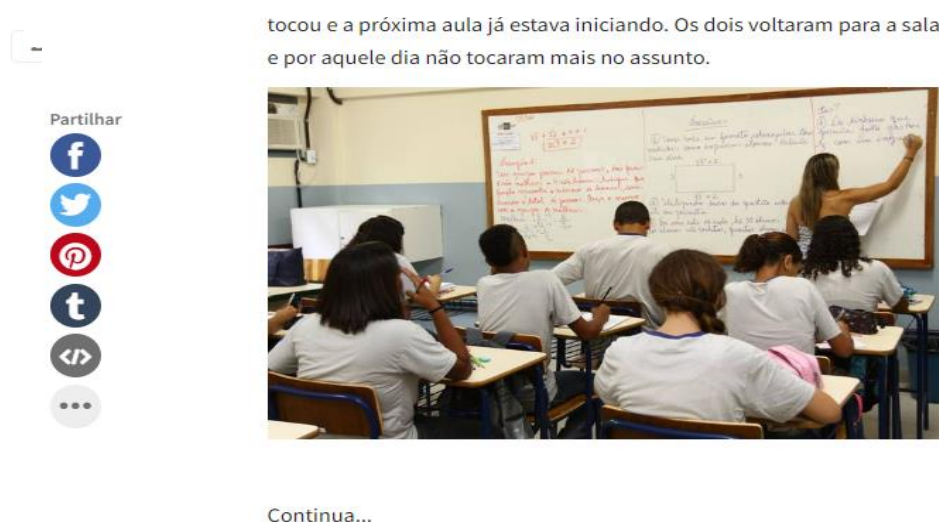
Destacamos também que apesar de associarmos a escrita hipertextual ao contexto do avanço da tecnologia digital, a hipertextualidade já existia. Segundo Araújo e Pinheiro (2020), antes do computador e da web, ela já acontecia, porém teve seu apogeu com a propagação acelerada dos suportes digitais, como é o caso do *Wattpad*, ferramenta utilizada pelos participantes deste estudo e que possui, em seu contexto, a multimodalidade. Dando prosseguimento à nossa análise, vejamos as imagens a seguir:

Figura 13- Trecho I da *fanfic* do escritor 9



Fonte: *Fanfic* do escritor 9. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1333495693-olhos-do-amor-cap%C3%ADtulo-1-olhos-que-se-cruzam>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

Figura 14- Trecho II da *fanfic* do escritor 9



Fonte: *Fanfic* do escritor 9. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1333495693-olhos-do-amor-cap%C3%ADtulo-1-olhos-que-se-cruzam>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023

Os fragmentos expostos da *fanfic* do escritor 9 exemplificam o percurso que o escritor segue na tentativa de fazer com que o leitor interaja com o texto, através do acréscimo de vídeo e imagem que se relacionam com o que está sendo narrado. Esses elementos multimodais e hipertextuais demonstram que a produção do gênero *fanfic* permite que o escritor possa produzir o texto escrito com o apoio de ferramentas que o aplicativo *Wattpad* disponibiliza. Dessa forma, essa situação comunicativa constrói-se por intermédio de linguagens variadas e de acordo com as intencionalidades de quem as utiliza.

Nesse contexto, podemos retomar o conceito de retextualização hipertextual apresentado em outra seção desta pesquisa, com vistas a observar, principalmente, os elementos que compõem a escrita hipertextual. Hissa (2017) esclarece que, em sua pesquisa, utiliza a definição de hipertexto ancorada em Gomes (2011), o qual define hipertexto como sendo um texto exclusivo do ambiente digital e que possui a presença de elementos multimodais (ícones, imagens, links), permitindo o acesso a outros textos e disponibilizando caminhos diversos para a produção de sentidos.

No que tange à retextualização, é importante retomar o que defende Marcuschi (2010) sobre o desafio de retextualizar, tendo em vista que esse movimento exige que o escritor conheça o texto original que servirá para a escrita do novo texto. No caso da *fanfic* do escritor 9, o contexto que é apresentado nos remete ao filme “Como eu era antes de você”, produção cinematográfica bastante conhecida entre os estudantes que participaram desta pesquisa, já que esse título fora mencionado algumas vezes, durante o momento de escuta com os grupos focais.

Para a retextualização hipertextual, o escritor 9 manteve o triângulo amoroso entre os adolescentes do filme original, interagindo no espaço escolar e acrescentando o link que dá acesso a um vídeo, bem como uma imagem (linguagem visual) que representa o que está sendo narrado (linguagem verbal). Ainda observando os elementos visuais dos textos produzidos, apresentamos, a seguir, mais dois exemplos de capas e apresentações dos escritores 10 e 11.

Figura 15- Capa e apresentação da *fanfic* do escritor 10



Fonte: *Fanfic* do escritor 10. Disponível em: https://www.wattpad.com/user/paozinhodequeijo__. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

Figura 16- Capa e apresentação da *fanfic* do escritor 11



Fonte: *Fanfic* do escritor 11. Disponível em: <https://www.wattpad.com/user/Tarciso556>; Acesso em 02 de março de 2023

Os dois fragmentos anteriores expõem o uso das imagens como elementos que auxiliam na produção de sentido dos textos. Na figura 14, a fonte da letra, na capa, alinhada aos movimentos que o casal protagonista realiza, proporciona ao leitor a preparação para uma leitura de forma leve e, provavelmente, prazerosa. Chamamos a atenção para o fato de que diferente dos demais escritores, o escritor 10 destacou seu título com o recurso do itálico e reticências, além das aspas no parágrafo de apresentação.

Em se tratando do escritor 11, podemos observar que a capa produzida (figura 15) carrega os mesmos traços da produção cinematográfica original: cor da letra, fonte e o símbolo que leva o leitor a realizar uma associação da capa da *fanfic* com outras capas de filmes que trazem como personagem principal o Batman.

A seguir, apresentamos uma das capas do filme original, comprovando a relação que há entre o texto já existente e o produzido pelo escritor participante da pesquisa.

Figura 17- Capa original do filme Batman (2022)



Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/232553-the-batman-robert-pattinson-terrivel-primeiras-cenas-filme.htm> Acesso em: 16 de março de 2023

Na proposta de produção didática hipertextual, Hissa (2017) aprofunda essa etapa da escrita por meio do movimento da retextualização, conforme já apresentado nesta pesquisa. Levando em consideração o que entende Marcurschi (2004) sobre retextualizar e a roupagem elencada por Hissa (2017), notamos que a capa apresentada anteriormente serviu como base para que o escritor do texto-base construísse uma releitura da capa do filme original, com o acréscimo de elementos próprios do autor.

A escrita do gênero *fanfic* substantia a escrita multimodal e hipertextual, promovendo, de certa forma, a inclusão e a aceitabilidade de diversas formas de comunicação e processamento de informações. Esse processo de escrita que, longe de ser engessado, propaga as atividades de leitura e escrita cada vez mais complexas, uma vez que exige do leitor a capacidade de realizar diferentes leituras, traçando caminhos distintos que o levam a selecionar e construir, com autonomia, as informações presentes nos textos.

No que se refere ao processamento da leitura de *fanfics* no ambiente digital, podemos retomar o que argumentam Araújo e Pinheiro (2020) sobre a noção de texto e hipertexto. Para os autores, as discussões em torno dessas noções não são produtivas para o âmbito acadêmico, pois, há no hipertexto, situações que auxiliam a compreender como o leitor age diante do texto impresso, bem como as teorias consolidadas que definem o texto, também, contribuem para o entendimento dos aspectos relacionados ao hipertexto.

Sobre a relação entre leitor/texto/hipertexto, Araújo e Pinheiro (2020) realizam uma observação quanto ao aspecto da linearidade como um argumento bastante presente entre os que defendem texto *versus* hipertexto. Os autores concluem que a característica da não linearidade é insuficiente para diferenciar esses dois conceitos, tendo em vista que, nessa situação, há o papel do leitor, com seus interesses e processamentos distintos de leitura, bem como o formato do hipertexto no ambiente digital que, muitas vezes, se aproxima do texto em seu formato impresso.

Nesse contexto, Lobo-Sousa (2009) utiliza o termo *multilinearidade* para referir-se a uma característica própria dos hipertextos. Com essa nomenclatura, a autora reforça a presença de elementos típicos dos hipertextos, como o suporte, as condições de produção do gênero no ambiente digital, bem como a recepção pelos leitores, os quais, a depender do formato em que os hipertextos são produzidos, terão a oportunidade de acessar outros hipertextos, por meio, por exemplo, de links ou abas que direcionam o leitor a outros caminhos.

Corroborando com essa perspectiva, Lobo-Sousa (2009) também acrescenta como características da hipertextualidade, a hipermodalidade e a interatividade enquanto fatores inerentes aos hipertextos. Tais características podem ser observadas por meio dos diversos formatos pelos quais a linguagem é utilizada simultaneamente, não se limitando apenas ao uso de elementos verbais, bem como a interação que os hipertextos promovem junto aos leitores, muitas vezes, em tempo real, dentro dos ambientes digitais.

Levando esse pensamento para a leitura dos textos produzidos no *Wattpad*, nesta pesquisa, podemos observar que, apesar de o leitor poder ter acesso a diversas *fanfics*, ele só consegue lê-las uma por vez, podendo abri-las em várias páginas ou todas no mesmo ambiente. Sobre isso, Coscarelli (2006) acrescenta que, apesar de o leitor poder escolher o texto pelo qual iniciará sua leitura, isso não significa que ele ganhará mais autonomia, pois tal movimento dependerá dos objetivos com quais a leitura será realizada, bem como a forma como o texto e/ou o hipertexto foram construídos.

No que tange ao estímulo do letramento digital, o uso de imagens, emojis, gifs e outros recursos presentes no aplicativo *Wattpad* torna-se uma ferramenta necessária para os usuários desse aplicativo. Tais recursos permitiram que os escritores participantes desta pesquisa pudessem contextualizar as narrativas que estavam produzindo, além de tornar a experiência leitora dos interlocutores mais dinâmica e atrativa, tendo em vista que os elementos multilineares, hipermodais e interativos serviram de auxílio para a compreensão do que estava sendo escrito.

É válido ressaltar que, nesse contexto, o *Wattpad* é uma plataforma que oferece diversas possibilidades de interação entre os usuários. Por meio dos comentários nas *fanfics* produzidas, os leitores podem compartilhar suas opiniões e ideias, criar novas histórias em colaboração com outros usuários, bem como se conectar com pessoas que compartilham dos mesmos interesses literários. Essa interação social, proporcionada pelo *Wattpad*, é uma maneira válida de estimular o letramento digital, sendo percebida durante a participação dos estudantes ao longo das etapas das oficinas produzidas.

7 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Mesmo pertencendo, em geral, a uma sociedade essencialmente grafocêntrica, os desafios impostos à escola, em especial, à pública, quanto ao ensino da produção textual estão presentes na sala de aula e necessitam de uma atenção especial no que se refere ao fato de como os estudantes enxergam o ato de escrever no contexto contemporâneo, pois é comum observarmos a resistência de muitos estudantes quando a estes são solicitadas atividades de produção textual.

Muitos desses impasses estão relacionados aos objetivos com que essas atividades são requeridas. Situações que visam apenas à observação do uso das convenções ortográficas, bem como textos que não pertencem, às vezes, ao cotidiano do alunado, servindo como critério avaliativo pelo docente, são exemplos que podem dificultar a fluidez do processo da escrita na sala de aula.

Outro fator que deve ser levado em consideração são os formatos recentes em que a escrita tem acontecido. O atual contexto digital tem imposto aos nossos estudantes, diversas atividades de leitura e escrita na tela e a escola, por sua vez, precisa atentar-se a essa situação para que possa atender às necessidades de formação dos discentes, principalmente quanto aos letramentos destes.

O desenvolvimento deste trabalho nos possibilitou perceber o impacto positivo que o uso da tecnologia digital apresenta quando utilizado de maneira planejada nas aulas de Língua Portuguesa, estimulando os letramentos digitais dos discentes. Somamos a isso, os ganhos que o ensino da produção textual proporciona quando acontece de maneira articulada com as atividades que são desenvolvidas de maneira processual e reflexiva dentro da sala de aula.

Reforçamos a necessidade de repensarmos o ensino da produção textual na escola de modo que ela possa, de fato, atender às necessidades dos estudantes, principalmente, quando temos em mente que as práticas de linguagem devem ser associadas ao cotidiano dos estudantes, conforme orienta a BNCC e demais documentos educacionais norteadores. Feito isso, o processo de ensino-aprendizagem tende a acontecer de maneira satisfatória para alunos e professores da educação básica.

Retomando a justificativa desta pesquisa, salientamos a sua validade ao apresentarmos uma proposta de produção textual que pudesse desenvolver nos estudantes uma reflexão acerca da escrita como um processo a ser desenvolvimento em etapas e não construído em um fôlego, apenas. Além disso, a ideia de pautar atividades de produção textual

a partir de um gênero típico do ambiente digital permite uma aproximação maior dos estudantes com a ação proposta, tendo em vista que, ao fazer o uso de um suporte que não é utilizado rotineiramente no cotidiano dos estudantes, temos chances de tornar a aprendizagem mais significativa.

No que se refere ao trabalho articulado com os gêneros textuais, destacamos aqueles que circulam e ganham força nos ambientes digitais, como é o caso das *fanfics*. É fundamental que a escola enxergue os gêneros emergentes como instrumentos que tragam para mais perto da sala de aula, alunos que, por diversas razões, apresentam falta de motivação para acompanharem as atividades escolares oferecidas. Acreditamos nessa premissa, pois, ao logo da participação dos estudantes nas oficinas, mesmo aqueles que nunca tiveram contato com o gênero e demonstravam apatia nas atividades de produção textual, passaram a manifestar mais interesse.

Arelado ao desenvolvimento de atividades pautadas em um gênero ambientado na tecnologia digital, presente no contexto de muitos jovens e adolescentes, buscamos aplicar uma proposta de produção textual, a partir desse gênero, que fosse desenvolvida de maneira colaborativa, a qual colocasse em destaque a reflexão de uma escrita construída em etapas dentro da plataforma *Wattpad*, suporte específico para publicação e leitura de *fanfics* amadoras.

No que se refere a essas etapas, notamos que a primeira (Produção Didática Individual) foi desenvolvida a contento, pois, através da análise das primeiras versões produzidas, percebemos que os critérios de textualidade estiveram presentes, além das condições de produção do gênero terem sido respeitadas, atendendo a um dos objetivos desta pesquisa que consistiu em analisar a etapa individual da escrita do gênero *fanfic*, a partir da concepção de Hissa (2017). A análise nos permitiu concluir que os participantes apresentaram em seus textos elementos textuais como a informatividade, situacionalidade e coerência, além de inserirem as informações relativas à estruturação do gênero *fanfic* na plataforma *Wattpad*.

Já na segunda etapa (Produção Didática Mediada), apesar de notarmos a interação entre os alunos que ora desempenhavam a função de escritores, ora de leitores, as sugestões deixadas durante as interações não foram aceitas em todos os casos, de forma que os textos seguiram as mesmas estruturas das primeiras versões. Para essa segunda etapa, objetivávamos discutir acerca da etapa mediada da escrita, de acordo com Hissa (2017) e demais autores que teorizam sobre processos de revisão textual. Tal objetivo fora alcançado, uma vez que foi possível perceber os movimentos de interação entre autores e leitores dos textos produzidos, bem como as ações de revisitar as produções textuais elaboradas em etapas anteriores.

No que se refere à terceira etapa da escrita colaborativa (Produção Didática Hipertextual), os participantes conseguiram fazer uso satisfatório das características da escrita hipertextual, como a multimodalidade, inserindo, em seus textos, elementos verbo-visuais, a fim de complementar as ideias planejadas para as *fanfics*. Nesse momento, reiteramos que o objetivo de descrever a etapa da escrita hipertextual à luz de Hissa (2017) e demais teóricos que discorrem sobre a hipertextualidade fora atendido a contento, já que os trechos analisados evidenciam movimentos de retextualização hipertextual, por exemplo, com o incremento de elementos dos hipertextos e da multimodalidade que retomam o que foi teorizado nesta pesquisa.

Nesse contexto, é válido ressaltar que, ao fazer o manuseio dos recursos disponíveis da plataforma *Wattpad*, esta pesquisa consegue atender ao objetivo de estimular o letramento digital dos estudantes, tendo em vista que os textos escritos, revisados e reescritos de maneira colaborativa, foram desenvolvidos dentro de um ambiente digital. Além disso, os recursos da escrita hipertextual, utilizados na escrita das *fanfics*, serviram para evidenciar o caráter interativo e dinâmico com que os textos têm sido produzidos nos ambientes digitais, que tem como suporte a internet.

Ressaltamos que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola equipada com laboratório de informática e internet, instrumentos essenciais para que as ações pudessem ser executadas de maneira satisfatória. Apesar dessa situação confortável, sabemos que essa realidade não é a mesma em todas as escolas públicas, o que pode tornar-se um agravante para que ações similares às apresentadas aqui possam ser desenvolvidas.

É importante destacar que o foco desta pesquisa esteve voltado para a aplicação de uma proposta de trabalho pedagógico para o ensino de produção textual de maneira colaborativa a partir de um gênero emergente, de forma que pudesse, além de evidenciar a escrita como um movimento processual, fomentar o letramento digital de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Viçosa do Ceará- CE.

Somos conscientes de que, a partir das respostas dos participantes da pesquisa sobre os entraves que possuem diante da escrita de um texto narrativo, como é o caso da progressão temática, bem como as particularidades presentes na análise das etapas de escrita colaborativa propostas por Hissa (2017), como a retextualização hipertextual, é necessário que esses temas sejam revistos em pesquisas futuras, além de servir como auxílio para que outros estudos possam ser desenvolvidos no âmbito acadêmico, reverberando em reflexões sobre a prática pedagógica dos professores no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa.

Salientamos que esta pesquisa deixa algumas perspectivas de estudos futuros quanto à análise dos critérios de textualidade presentes em textos que circulam nos ambientes digitais, pois o que as teorias canônicas têm consolidadas a respeito desse assunto, precisam ser revisitadas em pesquisas futuras, atentando-se, por exemplo, às formas como os leitores leem e fazem inferências nos hipertextos que circulam em suportes digitais.

Ademais, notamos também que, a partir do uso cada vez mais democrático de recursos relacionados à tecnologia digital nos espaços escolares, como é o caso da plataforma *Wattpad*, ambiente digital gratuito utilizado durante a pesquisa, é necessário buscarmos refletir como a leitura e a escrita têm sido desenvolvidas nesses espaços, pois é provável que muito do que sabemos sobre condições de textualidade, por exemplo, necessitem ser revisitadas a fim de que o contexto acadêmico e os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa possam discutir atividades direcionadas ao público estudantil de forma atual e eficaz.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A noção de texto**. Natal: EDUFRN, 2022.

ALVES, Wlademyr de Menezes. **Reprodução textual**: criando *fanfics* na sala de aula. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS). Universidade Federal de Sergipe- SE. Disponível em <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8190>. Acesso em 21 jan. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial: 2005.

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). **Visibilizar a Linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 293- 320.

ARAÚJO, Júlio. O hipertexto na linguística: origem, concepções e contribuições para a área. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; SOARES, Maria Elias; CAVALCANTE, Sávio André de Souza (orgs.) **Linguística geral**: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 184-215.

ASINSTEN, Juan Carlos. **Producción de contenidos para Educación Virtual**. Madrid: Biblioteca Virtual Educa, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BACH, Pierre. **O prazer na escrita**. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do professor, 1991.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf.

Acesso em: 16 fev. 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em revista**, v. 26, n. 03, p. 283-303, 2010.

COSCARELLI, Carla; CORRÊA, Hércules. Letramento digital. In: **Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância**. MILL, Daniel. São Paulo: Papyrus, 2018. p. 385- 387.

COSCARELLI, Carla. Os dons do hipertexto. **Revista Littera**: Linguística e Literatura, ano IV, n. 4, p. 7-19, 2006.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro. Editora Lucerna. 2007.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, p. 181-191, 2000. disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzfLYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais**: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL/UNICAMP, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/417748>. Acesso em: 29 jun. 2023.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

HISSA, Débora Liberato Arruda. **A webaula à luz da escrita colaborativa**: análise de uma produção didático-digital. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=5DBAE2658E5919942A4DE885FD669A47>. Acesso em: 18 nov. 2022.

JENKINS, Henry. **Textual Poachers television fans and participatory culture**. New York: Routledge, 1992. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203114339/textual-poachers-henry-jenkins>. Acesso em: 21 jul. 2021.

KLEIMAN, Ângela Bustos. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 15 a 64.

KOCH, Ingedore Villaça. Intertextualidade e polifonia um só fenômeno? **DELTA: Documentação e Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**. 1991. p. 529- 543.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Routledge, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBO-SOUSA, Ana Cristina. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2817>. Acesso em: 29 jun. 2023.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MIRANDA, Fabiana Mões. Fancultura e texto literário: união no ciberespaço. **Revista Encontros de vista**, v. 3, p. 52-61, 2009.

MURRAY, Denise. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: David Nunan (Org.): **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: CUP, 1992.

OLIVEIRA, Adriana Figueiredo; MANZANO, Luciana Carmona Garcia. Fanfiction: “nova” ferramenta de leitura e escrita para o ensino de língua materna no ensino básico. **Calidoscópio**, v. 13, n. 2, p. 210-217, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Petrilson. **Práticas colaborativas de escrita via internet: repensando a produção textual na escola**. Londrina: Eduel, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SERAFIM, Mônica de Souza; MOURA, Célia Clementino. **Oficinas de leitura e produção de textos multissemióticos em sala de aula**. Juazeiro do Norte: Editora Perin, 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 7ª ed. São Paulo: Globo, 1995.

VAL, Maria da Graça. Maria. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

XAVIER, Antônio Carlos. A Dança das linguagens na web: critérios para definição de hipertexto. In: CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; MELLO, Heloísa (Org.). **Conferências do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2007. p. 199-210.

ZAPPONE, Mirian. *Fanfics*: um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, v. 43, n. 2, 2008.

APÊNDICE A- TERMO DE ANUÊNCIA





SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VIÇOSA DO CEARÁ
EEF MONSENHOR JOSÉ CARNEIRO DA CUNHA
INEP Nº 23014148

TERMO DE ANUÊNCIA- AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, **ALANA DA SILVA PEREIRA**, diretora da E.E.F. Monsenhor José Carneiro da Cunha, autorizo a realização da pesquisa “A ESCRITA DE *FANFICS* EM AMBIENTES DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, a ser realizada pelo professor/pesquisador Elton Amaral de Araújo, aluno do curso de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, do Centro de Humanidades, da Universidade Estadual do Ceará- UECE, sob orientação da Profa Dra. Regina Cláudia Pinheiro, com início previsto para outubro de 2022, após a aprovação do Comitê Ética em Pesquisa com seres humanos da UECE.

Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da E.E.F. Monsenhor José Carneiro da Cunha, para a realização das intervenções pedagógicas, através das oficinas de leitura e produção de *fanfics*, no Laboratório de Informática, realização de entrevistas, aplicação de questionário e exposição das atividades desenvolvidas. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos e demais profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Viçosa do Ceará, 12 de setembro de 2022



 Alana da Silva Pereira
 DIRETORA ESCOLAR





SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - R. LAMARTINE NORONHA, Nº 333 BARRO SÓCIO - VIÇOSA DO CEARÁ

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro responsável ou representante legal,

Seu filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário na pesquisa intitulada “PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE *FANFICS* EM AMBIENTES DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que se refere a uma pesquisa de Mestrado.

O objetivo da referida pesquisa busca propor e analisar uma proposta de escrita colaborativa do gênero *fanfic* em ambientes digitais nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, buscando estimular o letramento digital a partir da produção do gênero *fanfic* em ambientes digitais, bem como investigar como as etapas da escrita colaborativa do gênero *fanfic* são desenvolvidas a partir de categorias que são defendidas por estudiosos da área.

A participação dele(a) consiste em:

- Participar de oficinas de escrita colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa;
- Produzir textos em ambientes digitais, utilizando, em alguns momentos, o aparelho celular, sendo acompanhado pelo professor/pesquisador em todas as etapas;
- Expor aos colegas da turma, bem como aos demais estudantes da escola, os textos produzidos ao longo das oficinas.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízos na qualidade e condição de vida, estudo e/ou trabalho dos participantes. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as atividades, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

O nome do (a) seu(ua) filho (a) não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato e a divulgação será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada e não haverá gastos. Como ganho dessa pesquisa é esperado que o participante desenvolva sua competência comunicativa na produção de textos escritos em ambientes digitais, compreendendo a escrita como uma atividade coletiva e processual.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações. Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Elton Amaral de Araújo/ Contato: (88) 992211578

E-mail: elton.araujo@aluno.uece.br Instituição: Universidade Estadual do Ceará-UECE

Eu, _____, portador do RG nº _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____, portanto

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Viçosa do Ceará, _____ de _____ de 20_____

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, _____, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL, CONHECIMENTO DO GÊNERO *FANFIC* E PREFERÊNCIAS RELACIONADAS A FILMES PELOS ALUNOS DO 8º ANO DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA DO CEARÁ-CE

1. Qual(is) dispositivo(s) digital(is) abaixo você utiliza?

- ☐ Computador.
- ☐ Notebook.
- ☐ *Tablet*.
- ☐ *Smartphone*/Celular.
- ☐ Outro. _____
- ☐ Não utilizo nenhum dispositivo citado acima.

2. Com que frequência você possui acesso à internet?

- ☐ Diariamente, tenho acesso à internet.
- ☐ Às vezes, tenho acesso à internet.
- ☐ Não tenho acesso à internet.

3. Com qual(is) finalidade(s) você utiliza a internet?

- ☐ Navegar pelas redes sociais.
- ☐ Realizar trabalhos e pesquisas escolares.
- ☐ Entreter-se em jogos eletrônicos.
- ☐ Assistir a filmes, séries, vídeos e ouvir músicas.
- ☐ Acompanhar páginas que abordam conteúdos específicos do meu interesse.

4. Das ferramentas digitais abaixo, qual(is) você utiliza para digitação, edição e formatação de textos?

- ☐ Ferramentas de digitação de texto, como o *Microsoft Word*, por exemplo.
- ☐ Ferramentas de digitação e organização de apresentações, como o *Microsoft PowerPoint*, por exemplo.
- ☐ Correio Eletrônico (E-mail).
- ☐ *Google Docs* (documentos).
- ☐ *Google Forms*. (formulários).
- ☐ Aplicativos diversos como o *Canva*, *Capcut*, *Instagram* e outros.
- ☐ Outro. _____

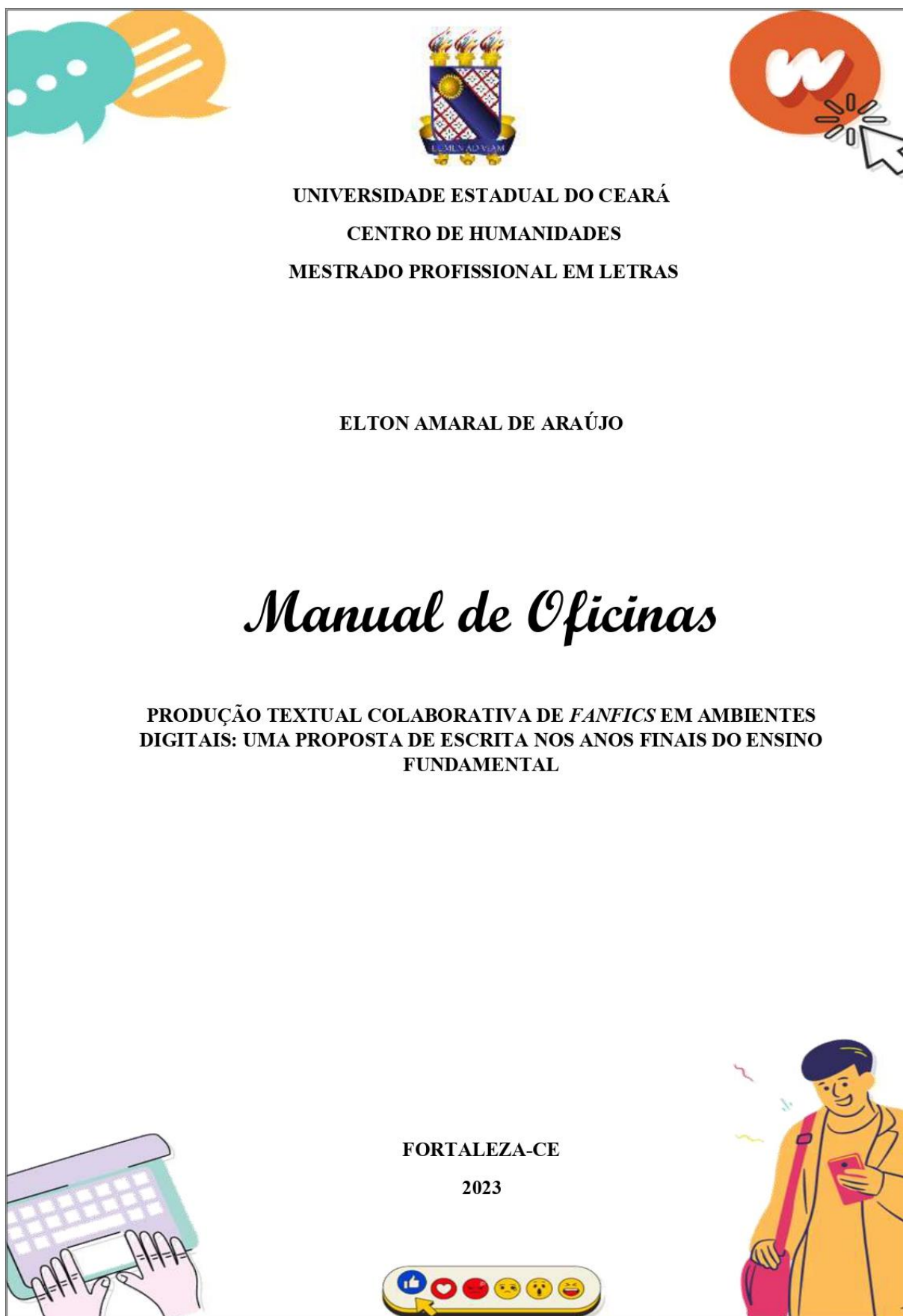
5. Você tem costume de escrever textos em ambientes digitais, além das mensagens que costumamos escrever nas redes sociais, utilizando ferramentas digitais?

- () Consigo, com facilidade, produzir textos através de ferramentas disponibilizadas em celulares, notebooks e computadores.
- () Consigo, com pouca dificuldade, produzir textos através de ferramentas disponibilizadas em celulares, notebooks e computadores.
- () Consigo, com muita dificuldade, produzir textos através de ferramentas disponibilizadas em celulares, notebooks e computadores.
- () Não produzo textos, em ambientes digitais, através de ferramentas disponibilizadas em celulares, notebooks e computadores.

6. A *fanfiction* ou *fanfic* é um gênero textual que se caracteriza como um tipo de narrativa ficcional escrita por um ou mais fãs de determinado objeto cultural, como filmes, livros, séries e desenhos, geralmente divulgados por meio da internet. Você já leu ou conhece alguma *fanfic*?

- () Sim. Já li, pelo menos, uma *fanfiction*.
- () Já ouvi falar sobre esse gênero, mas não li nenhuma *fanfiction*.
- () Não conheço o gênero *fanfiction*.

7. Partindo da ideia de que você é fã de determinado filme, que produção cinematográfica você é fã e recomendaria para ser assistido e/ou discutido pelos colegas e o professor em sala de aula? Justifique.

APÊNDICE D- MANUAL DE OFICINAS DE ESCRITA COLABORATIVA



ELTON AMARAL DE ARAÚJO



**PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE *FANFICS* EM AMBIENTES
DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Manual de oficinas apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Cláudia Pinheiro

FORTALEZA-CE

2023





APRESENTAÇÃO

Estimado (a) Professor (a),

Este manual didático contém uma sequência de oficinas para que você possa levar aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental propostas de atividades com vistas ao ensino da produção textual a partir do gênero *fanfic*, produzido de maneira colaborativa e dentro do ambiente digital, nas aulas de Língua Portuguesa.

É notório que escola pública brasileira, apesar de muitos entraves, tem buscado alinhar suas propostas pedagógicas às realidades que os estudantes vivenciam fora do contexto escolar, como é o caso da imersão destes nos ambientes digitais. Sendo assim, entendemos que são necessárias atividades que possam relacionar as habilidades inerentes do currículo comum às práticas sociais de leitura e escrita que os estudantes realizam fora da escola.

Nesse sentido, compreendemos que o professor, em suas ações pedagógicas, poderá desenvolver atividades de produção textual de maneira que o público estudantil possa refletir sobre a escrita enquanto processo, sendo desenvolvida dentro de ambientes digitais que, além de constituírem-se como espaços em que leitura e escrita acontecem de maneira diversificada, fomentam o estímulo dos letramentos digitais.

Vale ressaltar que as atividades voltadas ao estímulo dos letramentos digitais são apresentadas por documentos educacionais norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, a qual defende um ensino em que o estudante seja capaz de utilizar a tecnologia digital de maneira reflexiva e responsável, atendendo às suas necessidades de leitura e escrita. Além disso, o trabalho com os gêneros textuais emergentes também é discutido por esse mesmo documento e a *fanfic* é um exemplo claro de gênero textual do ambiente digital, capaz de apresentar situações reais de interação entre os indivíduos.

Esperamos que as sugestões aqui apresentadas possam subsidiar reflexões de como o ensino da produção textual na escola pode tornar-se uma atividade significativa, sobretudo quando parte de um gênero digital atual, o qual é produzido a partir dos interesses dos próprios estudantes.

Boa Leitura!

MOMENTO INICIAL ANTES DAS OFICINAS

Neste primeiro momento, é importante reunir sua turma em uma roda de conversa para dialogar a respeito do que eles sabem sobre o gênero *fanfic*, o uso que eles fazem da tecnologia digital e suas predileções acerca dos filmes a que eles têm o hábito de assistir. Deixe-os livres para falar, fazendo anotações das informações que forem expostas. A coleta dessas informações também poderá ser feita por meio de questionário escrito.

Caso não conheça o gênero fanfic, é necessário estudá-lo antes para mediar a discussão em sala. Para isso, sugerimos que acesse o link abaixo e conheça um pouco sobre esse gênero.

<https://blog.clubedeautores.com.br/2020/08/en-tenda-o-que-e-fanfic-e-saiba-como-escrever.html>

No que se refere ao uso da tecnologia digital, procure sondar quais equipamentos eles costumam utilizar no cotidiano (notebook, celular, computador, tablet etc.) e com finalidade fazem esse uso. Como as *fanfics* são textos produzidos dentro de ambientes digitais, é importante conhecer também o domínio da turma quanto às ferramentas de digitação de texto.

Ressaltamos que o desenvolvimento das oficinas requer o uso de aparelhos tecnológicos digitais com acesso à internet, podendo ser utilizados os computadores da escola (caso tenha) ou os aparelhos celulares dos estudantes, sob orientação e supervisão do professor, em parceria com a gestão escolar e famílias.

A seguir, indicamos sugestões sobre duas temáticas muito presentes em nossas oficinas: letramentos digitais e *fanfics*. Caso tenha interesse em aprofundar-se sobre esses assuntos, acesse os QR-Codes abaixo.



Minicurso Letramentos
Digitais



“O fenômeno *fanfiction*”, de
Maria Lúcia Bandeira Vargas

INICIANDO O PERCURSO

Atenção, professor (a)!

A seguir, apresentaremos as oficinas de escrita colaborativa do gênero *fanfic*, no ambiente digital, por meio da plataforma *Wattpad*, que possui versão também para o celular, através de aplicativo gratuito. Optamos por apresentar as oficinas em forma de plano de aula, para que você possa observar o passo a passo, realizando adaptações, caso sejam necessárias. Cada oficina foi pensada para ser desenvolvida no tempo de 2 aulas de 50 minutos, mas é possível que, em alguns momentos, o tempo de cada oficina possa ser reduzido ou ampliado.

É importante destacar que as oficinas seguirão as três categorias de escrita colaborativa propostas por Hissa (2017) e discutidas na dissertação de Araújo (2023), as quais recebem as seguintes nomenclaturas: produção didática individual, produção didática mediada e produção didática hipertextual.

OFICINA 01

Conhecendo a plataforma *Wattpad* e o gênero *fanfic*

Ano de Ensino: 8º ano
Tempo previsto para a oficina: 2 aulas de 50 minutos
Objetivo da oficina: Apresentar aos estudantes o gênero <i>fanfic</i> e plataformas que servem de suporte ao gênero, com foco na plataforma <i>Wattpad</i> .
Objeto do conhecimento: Condições de produção do gênero <i>fanfic</i> e a plataforma <i>Wattpad</i> .
Recursos: Notebook, internet, projetor de tela, celular, caixa de som.
Campo de atuação: Campo Jornalístico / Midiático.
Práticas de linguagem: Oralidade, Leitura, Produção de textos.
Habilidades BNCC: (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do

tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, à mídia em questão, às características do gênero, aos aspectos relativos à textualidade, à relação entre as diferentes semioses, à formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e à adequação à norma culta.

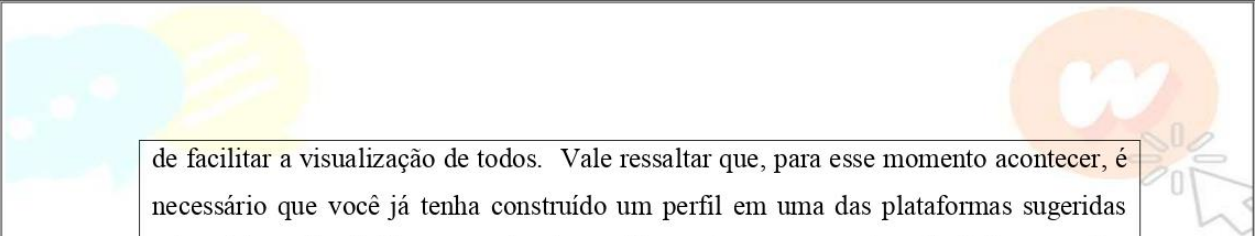
Procedimentos Metodológicos:

Nesse momento, dialogue com os estudantes sobre a participação deles nas atividades que serão desenvolvidas nas próximas etapas. Apresente a conceituação do gênero *fanfic*¹, destacando o contexto de produção desses textos, o público-alvo, a linguagem e o principal meio de circulação desse gênero, que são sites específicos para quem gosta de ler e publicar *fanfics*, como é o caso das plataformas *Wattpad*, *Nyah!*, *Fanfiction*, *Spirit Fanfiction* e *Fanfics Brasil*. É importante que neste momento seja feita a escolha da plataforma² que será utilizada para a produção dos textos.

Escolha uma dessas plataformas para fazer o acesso junto aos alunos, apresentando as funcionalidades e realizando a leitura de algumas *fanfics* com a participação dos estudantes. Para isso, reproduza os textos na lousa com o auxílio do projetor de tela, a fim

¹ Para conhecer o conceito do gênero *fanfic*, bem como as condições de produção desse gênero e outras características desses textos, sugerimos que leia o terceiro capítulo da dissertação de Araújo (2023) intitulada “Produção textual colaborativa de *fanfics* em ambientes digitais: uma proposta de escrita nos anos finais do ensino fundamental”.

² Sugerimos que, mesmo apresentando outras plataformas, combine com a turma para que as atividades sejam realizadas dentro da plataforma *Wattpad*, devido ao fato de ela possuir versão para celulares, em forma de aplicativo gratuito, o que poderá facilitar o desenvolvimento das ações.



de facilitar a visualização de todos. Vale ressaltar que, para esse momento acontecer, é necessário que você já tenha construído um perfil em uma das plataformas sugeridas acima. Entre elas, indicamos a plataforma *Wattpad*, por ser gratuita e de fácil manuseio.

Para realizar o seu perfil, acesse o site https://www.wattpad.com/?locale=pt_PT. Ao adentrar nesse ambiente digital, preencha as informações solicitadas, como nome completo, nome do usuário, endereço de e-mail válido e senha que será criada por você. Após fazer o cadastro, você poderá navegar pelas funções que apresentadas, como começar a ler ou escrever uma *fanfic*, seguir outras pessoas, bem como outras funcionalidades. Tendo o perfil criado, a plataforma poderá ser apresentada à turma, demonstrando todos os seus recursos.

Durante a leitura das *fanfics*, destaque as formas como os textos são produzidos, o tipo de linguagem e os recursos utilizados pelos escritores. Chame a atenção para os comentários que, geralmente, aparecem ao final de cada texto, fomentando a reflexão da participação dos interlocutores na produção de sentido dos textos produzidos. Nas *fanfics*, destaque também elementos que caracterizam os textos narrativos, pois essa será a tipologia empregada nas próximas etapas.

Tendo realizado esse momento, abra espaço para que os estudantes apresentem suas impressões sobre o gênero e a plataforma apresentada. Em seguida, após o final desta primeira oficina, oriente que os estudantes baixem o aplicativo no celular (caso tenham optado pelo *Wattpad*), organize com a escola um cronograma para o uso do laboratório de informática (caso a escola disponibilize), bem como o acesso à internet utilizada pela instituição escolar para que as próximas oficinas sejam realizadas.

Avaliação:

A avaliação da primeira etapa da oficina poderá ocorrer por meio da observação sobre o envolvimento dos participantes ao longo da apresentação do referido gênero e das plataformas em que as *fanfics* são publicadas.



Sugestões de questionamentos para a avaliação, ao final da primeira etapa da oficina.

1. Após ter observado o funcionamento de algumas plataformas de publicação de *fanfics*, quais elementos desses ambientes digitais mais lhe chamaram a atenção?
2. Por que produzir *fanfics* é uma maneira interativa de escrever textos na internet?
3. Assim como os gêneros impressos que você costuma estudar em seu livro didático, as *fanfics* precisam seguir algumas condições de produção para que cumpra a sua finalidade. Na sua opinião, que elementos são necessários para que uma *fanfic* seja produzida?
4. A *fanfic* é um gênero típico do ambiente digital, por isso, requer do escritor a capacidade de utilizar, corretamente, diversas ferramentas. Na sua opinião, o que um escritor de *fanfics* precisa conhecer para escrever e editar textos na internet?

OFICINA 02

Reconhecendo a estrutura do gênero e iniciando o processo individual da escrita

Ano de Ensino: 8º ano
Tempo previsto para a oficina: 2 aulas de 50 minutos
Objetivo da oficina: Levar os estudantes a reconhecerem as características do gênero <i>fanfic</i> , iniciando a primeira etapa da escrita do gênero.
Objeto do conhecimento: Etapa da escrita individual do gênero <i>fanfic</i> na plataforma <i>Wattpad</i> .
Recursos: Celular, notebook, internet, plataforma e aplicativo <i>Wattpad</i> .
Campo de atuação: Campo Jornalístico / Midiático.
Práticas de linguagem: Oralidade. Produção de textos.
Habilidades BNCC:

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar, em fontes diversas, informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

Procedimentos Metodológicos:

Para que esta segunda oficina possa acontecer, combine, antecipadamente, com a turma para que levem o celular para escola. Tal combinado poderá ser feito em acordo com a gestão da sua escola e com os responsáveis pelos alunos. Peça também que baixem com antecedência o aplicativo *Wattpad* e realizem um perfil, seguindo a conta dos colegas, pois todos irão colaborar nos textos uns dos outros, nas etapas seguintes.

Em sala, questione como foi a experiência dos alunos quanto ao manuseio do aplicativo e as dificuldades/facilidades que sentiram durante o acesso. Em seguida, instrua a turma a iniciar a produção de suas *fanfics*, partindo do objeto cultural discutido no momento inicial deste material, isto é, os filmes. Para encorajar os estudantes a escreverem seus primeiros textos, apresente, por meio de projeção de tela e da plataforma *Wattpad*, a *fanfic* “A barraca do beijo”, a qual inspirou um filme de mesmo nome, apresentado recentemente nas plataformas virtuais, ganhando muitos fãs, principalmente o público adolescente.

Com a leitura dessa *fanfic*, reforce as condições de produção desse gênero, destacando alguns critérios de textualidade³, como a situacionalidade, coerência e intertextualidade.

³ De acordo com Val (1999) e Marcuschi (2008), os critérios de textualidade são elementos que auxiliam na construção de sentido dos textos, não se limitando apenas aos princípios formais de produção textual, mas levando em consideração os interlocutores e os conhecimentos que estes dispõem na elaboração dos textos, em seus diversos formatos.

Chame a atenção dos estudantes para a linguagem utilizada, o público-alvo dessa *fanfic* e os elementos verbo-visuais inseridos ao longo do texto.

Após esse momento, os estudantes deverão iniciar, de maneira individual, a escrita de seus textos, utilizando as ferramentas de digitação de texto da plataforma escolhida. Destacamos que, nesse momento, a primeira categoria, produção didática individual, proposta por Hissa⁴ (2017) será iniciada pelos estudantes.

Na página seguinte, apresentaremos a aba principal da *fanfic* “A barraca do beijo”, da maneira como podemos encontrá-la dentro da plataforma *Wattpad*. Observe como ela apresenta-se aos leitores, focando na disposição em que as informações são organizadas, de forma a levar o leitor a ter uma experiência satisfatória.

Avaliação:

Para avaliar este momento, poderão ser observados os movimentos que os estudantes realizaram em relação aos critérios de textualidade (se houve coerência, se houve preocupação com o público-alvo, as intencionalidades e outras), não observando somente o uso das normas convencionais de escrita, mas o conteúdo e a criatividade desenvolvidos na produção das *fanfics*.

Link para acessar a *fanfic* “A barraca do beijo- e depois?”

<https://www.wattpad.com/story/153307813-a-barraca-do-beijo-e->

⁴ Para mais informações sobre as a produção didática individual, sugerimos consultar a pesquisa de Hissa (2017) intitulada “A webaula à luz da escrita colaborativa: análise de uma produção didático-digital”, disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=5DBAE2658E5919942A4DE885FD669A47>.

Figura 1: Exemplo da plataforma Wattpad, com destaque para a *fanfic* sugerida para o momento descrito na oficina 2

The screenshot displays the Wattpad interface for a fanfiction. At the top, the Wattpad logo and navigation links are visible. The featured story is 'A Barraca do Beijo - E depois???' by GeovannaMelo868, with a book cover for 'THE KISSING BOOTH'. The synopsis describes a story about a couple reuniting after four years. Below the synopsis is a table of contents with chapters and their release dates. On the right, there are sponsored posts and a 'You may also like' section. At the bottom, there are social media sharing icons and a character illustration.

Fonte: Apresentação da *fanfic* “A barraca do beijo- e agora?.. Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/153307813-a-barraca-do-beijo-e-depois>



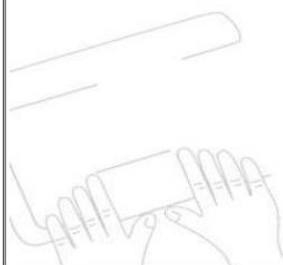
Sugestões de questionamentos para a discussão, após a apresentação da *fanfic* anterior.

1. Observando a plataforma *Wattpad* apresentada anteriormente, quais elementos a escritora da *fanfic* “A barraca do beijo- e depois?” inseriu na página inicial do seu perfil?
2. Após a leitura de alguns capítulos, você considera que a linguagem utilizada pela autora está adequada? Justifique com elementos dos capítulos lidos.
3. Qual o provável público-alvo dessa *fanfic*?
4. A partir do que você leu, que sugestões você daria à escritora?



Sugestões de questionamentos para a avaliação, após a escrita das primeiras *fanfics*.

1. Que filme você utilizou para produzir a sua *fanfic*?
2. Que elementos ou personagens estão no filme escolhido por você e continuaram em sua *fanfic*?
3. Qual o público-alvo da sua *fanfic*? Há restrições quanto ao conteúdo?
4. Que temática é abordada em sua *fanfic*?
5. Quais elementos você inseriu em seu texto (exemplos: títulos, subtítulos, apresentação, palavras-chave, outros).
6. Qual o tipo de linguagem predominante em seu texto?



OFICINA 03

Produzindo e mediando o gênero no Wattpad

Ano de Ensino: 8º ano

Tempo previsto para a oficina: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo da oficina: Estimular os estudantes a participarem das *fanfics* produzidas pelos demais colegas, lendo os textos produzidos e interagindo com estes por meio de comentários na plataforma *Wattpad*.

Objeto do conhecimento: Interação e escrita colaborativa do gênero *fanfic* na plataforma *Wattpad*.

Recursos: Celular, notebook, internet, plataforma e aplicativo *Wattpad*.

Campo de atuação: Campo Jornalístico / Midiático.

Práticas de linguagem: Leitura. Produção de textos.

Habilidades BNCC:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Procedimentos Metodológicos:

Neste terceiro momento da oficina, é provável que os estudantes já estejam com as primeiras versões das *fanfics* produzidas, pois, como eles têm acesso à plataforma de maneira livre, possuem a possibilidade de escrever seus textos em outros momentos que não sejam apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesta oficina, solicite que os estudantes acessem os perfis criados no *Wattpad* e realizem a leitura dos textos de seus colegas. Oriente que, após a leitura, interajam com as *fanfics* por meio de curtidas e comentários deixados no final de cada texto. Ressaltamos que a plataforma *Wattpad* possui essa ferramenta, a qual oferece aos leitores um espaço para que interajam com os textos produzidos nesse ambiente digital.

É importante alertar aos estudantes que os comentários deixados precisam oferecer ideias, sugestões e opiniões de elementos textuais que poderão ser corrigidos, alterados ou aperfeiçoados. Vale ressaltar que, neste momento, a segunda etapa de escrita colaborativa, proposta por Hissa (2017), estará sendo desenvolvida, por meio da leitura, análise e interação dos estudantes.

Além disso, esta etapa da oficina possui o intuito de construir nos estudantes uma reflexão acerca da produção textual construída por meio de etapas, sendo necessário seguir um movimento processual e colaborativo de escrita que, muitas vezes, pode contar com o auxílio de toda a turma ao longo do percurso.

Ressaltamos a necessidade de conscientizar os estudantes que os textos nunca estão concluídos, pois sempre haverá algo a ser acrescentado ou modificado e que a interação entre aquele que escreve e outro que lê é essencial para garantir que os textos escritos possam cumprir a sua função comunicativa.

Avaliação:

Para avaliar este momento, poderão ser observados os movimentos que os estudantes realizaram em relação à revisão dos textos lidos e aos comentários deixados em forma de sugestão para as mudanças de elementos presentes nos textos produzidos. Observe também se houve resistência da turma quando a realização da revisão dos textos, conscientizando os discentes quanto à necessidade desse momento com vistas ao aperfeiçoamento da escrita.



Sugestões de questionamentos para auxiliar na avaliação da terceira etapa da oficina.

1. Dos comentários que você escreveu nas *fanfics* dos seus colegas, qual, na sua opinião, auxiliará melhor no momento da reescrita dos textos?
2. No momento da revisão textual, quais elementos você costuma priorizar?
3. Quais as suas maiores dificuldades em reescrever um texto, após a revisão feita por outra pessoa?

OFICINA 04

Refazendo o percurso do gênero produzido

Ano de Ensino: 8º ano
Tempo previsto para a oficina: 2 aulas de 50 minutos
Objetivo da oficina: Desenvolver nos estudantes a capacidade de reescrever textos, observando os elementos textuais que podem ser aperfeiçoados, de acordo com o gênero produzido.
Objeto do conhecimento: Reescrita de <i>fanfics</i> a partir da leitura dos interlocutores.
Recursos: Celular, notebook, internet, plataforma e aplicativo <i>Wattpad</i> .
Campo de atuação: Campo Jornalístico / Midiático.
Práticas de linguagem: Produção de textos.
Habilidades BNCC: (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, à mídia em questão, às características do gênero, aos aspectos relativos à textualidade, à relação

entre as diferentes semioses, à formatação e ao uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e à adequação à norma culta.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

Procedimentos Metodológicos:

Neste momento da oficina, peça aos alunos que observem os comentários deixados nas suas *fanfics*, observando as opiniões e comentários deixados ao final de cada texto. Esse momento poderá ser realizado em grupos, levando em consideração as temáticas das *fanfics* produzidas, pois é possível que alguns alunos sejam fãs do mesmo filme e possam utilizar essa afinidade para pensarem em outros caminhos para os textos produzidos.

Enquanto os estudantes analisam os comentários e discutem os novos rumos para as próximas versões dos textos produzidos, caminhe entre os grupos, questionando a respeito do teor dos comentários deixados e se irão acatar as sugestões dos colegas. Um ganho para esse momento está em fazer com que a turma reflita sobre a ideia de que os textos nunca estão prontos, pois há sempre o que dizer, principalmente, quando o texto assume o seu papel de promover diálogos entre os indivíduos que interagem com ele.

Nesse contexto, será válido reforçar a ideia da escrita em seu âmbito processual e colaborativo, trazendo a consciência de que os textos são construídos ao longo das relações sociais de quem escreve e de quem lê. Pensando nisso, podemos nos voltar ao que diz Beaugrande (1997, p. 13), segundo o qual “Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” para validar as ações que os participantes destas oficinas estarão a realizar.

Feito esse momento reflexivo, encoraje os estudantes a reescreverem o que achar em necessário para que a etapa final seja construída na próxima oficina.

Avaliação:

Para avaliar este momento, ouça as impressões dos participantes sobre os comentários deixados em seus textos a partir da visão do outro. Acompanhe as alterações que os estudantes poderão realizar e compare com as primeiras versões, fazendo anotações acerca do que fora observado.



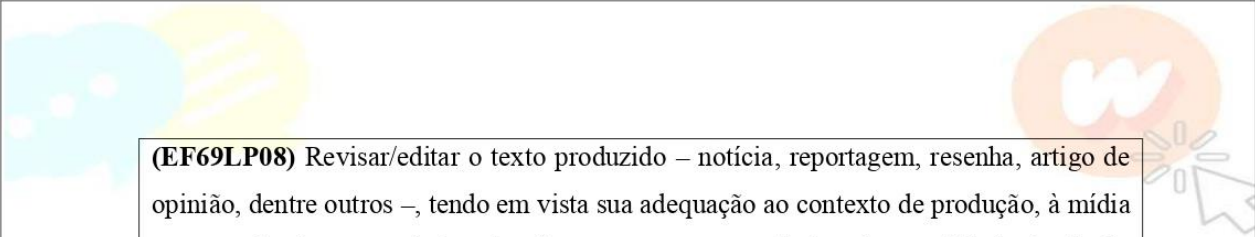
Sugestões de questionamentos para auxiliar na avaliação da quarta etapa da oficina.

1. Dos comentários deixados pelos seus colegas, na sua *fanfic*, qual lhe chamou mais atenção? Justifique.
2. Quais sugestões recebidas você considera que auxiliará na reescrita do seu texto?
3. Quais as vantagens de produzir um texto, levando em consideração a leitura de outras pessoas antes da versão final?
4. Após as sugestões apresentadas por seus colegas, quais as mudanças que fará em seu texto, antes da versão final?

OFICINA 05

Estimulando a multimodalidade e a hipertextualidade do gênero

Ano de Ensino: 8º ano
Tempo previsto para a oficina: 2 aulas de 50 minutos
Objetivo da oficina: Estimular os estudantes a inserirem, em seus textos, outros elementos, além dos verbais, a fim de compor as características do gênero <i>fanfic</i> , estimulando os letramentos digitais dos envolvidos.
Objeto do conhecimento: Letramento digital, multimodalidade e hipertextualidade na produção de <i>fanfics</i>
Recursos: Celular, notebook, internet, plataforma e aplicativo <i>Wattpad</i> .
Campo de atuação: Campo Jornalístico / Midiático.
Práticas de linguagem: Produção de textos. Leitura
Habilidades BNCC:



(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, à mídia em questão, às características do gênero, aos aspectos relativos à textualidade, à relação entre as diferentes semioses, à formatação e uso ao adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e à adequação à norma culta.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

Procedimentos Metodológicos:

Para a produção desta etapa, dialogue com a turma sobre a necessidade que o gênero *fanfic* possui em relação à presença de elementos multimodais, como a inserção de capas, emojis, hiperlinks, fontes de textos e cores personalizadas. Para esse movimento acontecer, os estudantes poderão fazer uso das ferramentas que a plataforma *Wattpad* disponibiliza ou buscar outras ferramentas de edição de imagens e vídeos, como o *Canva*, para que possam desenvolver a contento o planejamento pensado em seus textos.

A construção desse momento poderá ser realizada também de maneira colaborativa, tendo em vista que, na turma, alguns alunos possuirão mais habilidades com o manuseio da tecnologia digital do que outros, servindo de auxílio para o trabalho em grupos. Ressaltamos que, neste quinto momento da oficina, os alunos estarão colocando em prática a produção didática hipertextual, categoria descrita por Hissa (2017).

Após a construção dos elementos multimodais, que estão presentes nos textos produzidos nos ambientes digitais, os quais podem ser denominados de hipertextos⁵ e sua inserção nas produções textuais, sugerimos que você e os estudantes divulguem as *fanfics* produzidas para as demais turmas da escola. Para isso, organize um espaço físico, que poderá ser uma sala de vídeo, onde os estudantes que produziram seus textos, poderão apresentá-los por meio de projeção de tela, expondo oralmente também a sua experiência com a produção do gênero no ambiente digital.

⁵ Segundo Lobo-Sousa (2009), os hipertextos são os textos produzidos dentro dos ambientes digitais, possuindo algumas características, como a multilinearidade, a hipermodalidade, a qual abarca a multimodalidade, e a interatividade, requerendo dos leitores a capacidade de lidar com as diversas linguagens presentes nesses hipertextos, atribuindo-lhes os sentidos almejados.

Sugerimos também a divulgação desses textos através de *QR codes*, que poderão ser colocados nos corredores da escola, permitindo o acesso aos textos produzidos pela turma. Para isso, conte com o auxílio dos estudantes para que possam criar seus códigos de *QR-Codes* e disponibilizá-los em locais de livre acesso na escola.

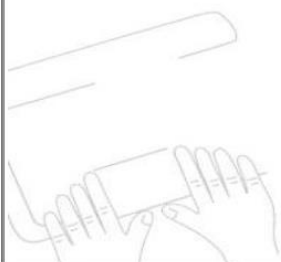
Avaliação:

Para avaliar este momento, observe os elementos multimodais dos hipertextos inseridos pelos estudantes, atentando-se para verificar a coerência dos elementos inseridos com os textos produzidos, bem como os possíveis traços de ligação entre a *fanfic* produzida e o filme original que serviu como base para a criação do texto.



Sugestões de questionamentos para auxiliar na avaliação da quinta etapa da oficina.

1. Na sua opinião, a *fanfic* necessita de outros elementos para além do texto verbal? Você inseriu esses elementos em sua *fanfic*?
2. Quais elementos verbo-visuais (imagens, gifs, emojis, links, vídeos e outros) você considera que poderão auxiliar melhor a leitura e a compreensão do seu texto por parte dos colegas?
3. Houve alguma dificuldade em inserir esses elementos em seu texto? Quais foram?
4. Qual(is) elemento(s) verbo-visual(is) presentes no filme escolhido por você e que continuam em sua *fanfic*, promovem uma interação maior com os leitores?
5. Relate a sua experiência em participar das oficinas, produzindo o gênero *fanfic*, em colaboração com os colegas, no ambiente digital.





PARA FINALIZAR...

As propostas de atividades sugeridas neste documento constituem uma oportunidade de auxiliar o trabalho pedagógico de professores que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente no que diz respeito às aulas voltadas ao ensino da produção textual.

É imprescindível que o ato de escrever textos seja encarado como um momento carregado de interações significativas entre os interlocutores, os quais precisam enxergar na leitura e na escrita de gêneros do cotidiano, caminhos que possam garantir o uso satisfatório da língua, tanto na escola, quanto fora dela. É importante destacar que as atuais formas de ler e escrever textos têm acontecido para além do papel, encontrando nos ambientes digitais, suportes que concebem maneiras diversas de interagir com os diversos formatos em que os textos são produzidos.

Levando em consideração esse cenário, desenvolver atividades que utilizem gêneros que circulam nos ambientes digitais, em que boa parte dos estudantes têm acesso rotineiramente, como as *fanfics*, demonstra ser uma estratégia que visa estimular o alunado a escrever textos, colaborativamente, que fazem sentido a quem escreve, além de servir para estimular o letramento digital dos estudantes, que estão inseridos em contextos digitais cada vez mais emergentes.

Vale ressaltar que as oficinas aqui descritas podem ser adaptadas e aperfeiçoadas, de acordo com os objetivos que os professores queiram alcançar em suas turmas, visando, assim, um melhor aproveitamento do trabalho pedagógico. Reforçamos, também, que as atividades apresentadas foram pautadas seguindo o aporte teórico discutido na dissertação⁶ apresentada junto a este documento, levando em consideração, o que a literatura tem discutido acerca de letramentos digitais, gêneros nos ambientes digitais e ensino de produção textual.

⁶É importante consultar o referencial teórico e a análise de dados da dissertação de Araújo (2023) intitulada “Produção textual colaborativa de *fanfics* em ambientes digitais: uma proposta de escrita nos anos finais do ensino fundamental” para conhecer o que os autores discutem sobre o tema, bem como a análise dos textos elaborados durante a aplicação das oficinas vivenciadas.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elton Amaral de. **Produção textual colaborativa de *fanfics* em ambientes digitais**: uma proposta de escrita nos anos finais do ensino fundamental. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras/PROFLETRAS). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

HISSA, Débora Liberato Arruda. **A webaula à luz da escrita colaborativa**: análise de uma produção didático-digital. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOBO-SOUSA, A. C. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2817> . Acesso em 29 de junho de 2023.

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

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno *fanfiction***: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VAL, Maria da Graça. Maria. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRÉDITOS DAS IMAGENS

<https://www.canva.com/pt-br/>

<https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>