Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras

HERICO FEITOSA GUEDES

RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL: CONSTRUINDO *SONGFICS* ATRAVÉS DO APLICATIVO *WATTPAD*

PAU DOS FERROS
2018

HERICO FEITOSA GUEDES

RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL: CONSTRUINDO *SONGFICS* ATRAVÉS DO APLICATIVO WATTPAD

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* avançado Prof.ª. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Pau dos Ferros, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

PAU DOS FERROS

2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G924r Guedes, Herico Feitosa
Retextualização multimodal: construindo songfics através do aplicativo Wattpad. / Herico Feitosa Guedes. - Pau dos Ferros, RN, 2018.
214p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Retextualização. 2. Multimodalidade. 3. Songfic. 4. Multiletramentos. 5. Wattpad. I. Oliveira, Marcos Nonato de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação **"Retextualização multimodal: construindo *songfics* através do aplicativo *Wattpad*"** foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito final necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 19 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Orientador e presidente)

Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
(Examinador)

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Examinadora)

Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Suplente)

PAU DOS FERROS

2018

A Deus, fonte de sabedoria, aos meus pais e à minha família, Carla, Pedro e Samuel, expressões do amor divino em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos, primeiramente, a Deus, por ser meu porto seguro, minha fortaleza e, apesar dos momentos de dificuldade, por nunca ter me abandonado em nenhum instante de minha vida.

Aos meus pais, Luiz Alberto Guedes e Silvia Lécia Feitosa Guedes, por todo o apoio nessa e em outras caminhadas, muito devo a vocês dois. Minhas oportunidades e conquistas são frutos dos sonhos que vocês sonham comigo.

À Carla Guedes, esposa e companheira de todas as horas, amor da minha vida, pela compreensão, pelo cuidado, pela insistência em não me deixar fraquejar, por ouvir as minhas divagações sobre essa pesquisa.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Samuel Levi, bênçãos que Deus me concedeu para que eu aprendesse o que é amar de verdade.

Aos meus irmãos, Diego e Ticiano, pelo companheirismo que só um irmão tem pelo outro. Muito obrigado por tudo.

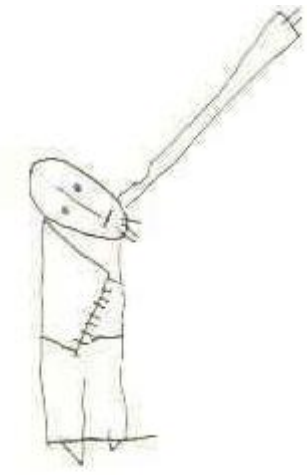
Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira, por compartilhar sua sabedoria e por fazer recomendações valiosas para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

A todos, professores e professoras, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN/CAMEAM) que, com dedicação, ensinaram-me novos caminhos para o ensino de língua portuguesa.

Em especial, às minhas amigas Monalisa, Renata e Yáskara, por ficarem ao meu lado, participando das longas viagens, das angústias e das alegrias, nessa estrada que trilhamos juntos.

Aos meus eternos alunos pela participação, empenho e dedicação durante a aplicação dessa pesquisa.

E, finalmente, a todos os colegas de mestrado das turmas II e III, do PROFLETRAS, agradeço imensamente pelo apoio nos momentos de aflição, pelas discussões teóricas, pelas dicas, pelas muitas gargalhadas. Nunca me esquecerei de vocês!



SEU OMBRO CONTRIBUIU
PARA O HORIZONTE DESCER

Manoel de Barros *in* O Guardador de águas (1989)

RESUMO

O estudo objetivou compreender o processo de retextualização como estratégia pedagógica, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). Para isto, investigamos se o processo de retextualização multimodal contribuiu para a produção do gênero discursivo *songfic*, com o auxílio do aplicativo móvel *Wattpad*, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola do município de Fortaleza/CE. A pesquisa partiu do pressuposto de que é possível realizar práticas discursivas que influenciem o interesse dos alunos em produzir textos multimodais, envolvendo retextualização e multimodalidade em uma situação comunicativa com uso das tecnologias digitais. O advento dos estudos em Linguística, Multimodalidade, Semiótica, Comunicação, Multiletramentos e Letramentos digitais sobre a construção de sentido trouxe contribuições relevantes do ponto de vista teórico. Para tanto, recorremos aos estudos de Bakhtin (1997) sobre gêneros do discurso; de Marcuschi (2001; 2008), Dell'Isola (2010), Matencio (2002) e Benfica (2013) sobre retextualização; de Ribeiro (2016) e Hoffmann (2015) sobre retextualização e multimodalidade; de Rojo (2012; 2013; 2015), Canclini (2006), Cope e Kalantzis (2009) sobre multiletramentos; de Kress e Van Leeuwen (2001) sobre multimodalidade; de Santaella e Nöth (2001) sobre a relação texto-imagem numa perspectiva semiótica; de Dudeney, Hockly e Pergrum (2016) sobre os letramentos digitais (multimídia e móvel); de Jenkins (2006) e Santaella (2013) sobre *fanfictions*, cultura de fãs e narrativas transmídia (*storytelling transmedi*a). Para realização de nossa pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, de natureza descritiva e participante, elaboramos e aplicamos uma sequência didática, inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Na análise dos dados, trabalhamos para verificar de que maneira a atividade de retextualização multimodal, realizada pelos alunos, contribuiu para a construção de habilidades de escrita multimodal em ambiente digital, respeitando a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens. O emprego das categorias de análise possibilitou, ainda, a constatação de que textos escritos e imagens integram os enunciados das *songfics*. As linguagens verbal e visual participaram da construção de sentido durante a retextualização, um novo texto (*songfic*) foi produzido a partir de um texto-base (canção). Portanto, o processo de retextualização multimodal transformou a realidade do aluno por meio da ampliação de práticas escriturais, relacionadas às tecnologias digitais, e do ensino de gêneros discursivos na escola.

Palavras-chave: Retextualização. Multimodalidade. *Songfic*. Multiletramentos. *Wattpad*.

ABSTRACT

The study aimed to understand the process of retextualization as a pedagogical strategy, using the new information and communication technologies (NICT). To that end, we investigated whether the process of multimodal retextualization contributed to the production of the songfic discursive genre, with the aid of the Wattpad mobile application, in a 9th grade class from Elementary School II, from a school in the city of Fortaleza / CE. The research was based on the assumption that it is possible to carry out discursive practices that influence students' interest in producing multimodal texts, involving retextualization and multimodality in a communicative situation using digital technologies. The advent of studies in Linguistics, Multimodality, Semiotics, Communication, Multiliteracies and Digital Literacies on the construction of meaning has brought relevant contributions from a theoretical point of view. To do so, we turn to Bakhtin's (1997) studies on discourse genres; of Marcuschi (2001; 2008), Dell'Isola (2010), Matencio (2002) and Benfica (2013) on retextualization; de Ribeiro (2016) and Hoffmann (2015) on retextualization and multimodality; of Red (2012; 2013; 2015), Canclini (2006), Cope and Kalantzis (2009) on multiliteracies; de Kress and Van Leeuwen (2001) on multimodality; of Santaella and Nöth (2001) on the relation text-image in a semiotic perspective; by Dudeney, Hockly and Pergrum (2016) on digital literacies (multimedia and mobile); of Jenkins (2006) and Santaella (2013) on fanfictions, fan culture and transmedia storytelling. To carry out our research, characterized as action research, of descriptive and participant nature, we elaborated and applied a didactic sequence, inspired by the molds of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011). In the data analysis, we worked to verify how the multimodal retextualization activity carried out by the students contributed to the construction of multimodal writing skills in a digital environment, respecting the cultural diversity and the multiplicity of languages. The use of the categories of analysis made possible the verification that written texts and images integrate the statements of songfics. The verbal and visual languages participated in the construction of meaning during retextualization, a new text (songfic) was produced from a base text (song). Therefore, the process of multimodal retextualization transformed the reality of the student through the amplification of scriptural practices, related to digital technologies, and the teaching of discursive genres in the school.

Keywords: Retextualization. Multimodality. Songfic. Multiliteracies. Wattpad.

LISTA DE ABREVIATURAS

APP	*Application* (aplicativo)
BYOD	*Bring Your Own Device*
CAMEAM	Campus Avançado Professora Maria Elisa Albuquerque Maia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FANFIC	*Fanfiction*
FIC	*Fanfiction*
FICSONG	Canção-*fic*
GIF	*Graphics Interchange Format*
GNL	Grupo de Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEI	Laboratório Escolar de informática
MUD	*Multi User Dimension*
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RFID	*Radio-Frequency IDentification*
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SD	Sequência Didática
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SONGFIC	*Songfiction*
TI	Tecnologia de Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TM	Texto Meta Multimodal
TsB	Textos-base
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
WEB	*World Wide Web*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretrizes de conteúdo do aplicativo *Wattpad*
Quadro 2 – Competências do letramento digital e suas habilidades e conhecimentos
Quadro 3 – Letramentos digitais
Quadro 4 – Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivo revisitados
Quadro 5 – Possibilidades de retextualização
Quadro 6 – Critérios para a existência da retextualização
Quadro 7 – Representação esquemática do processo de retextualização multimodal
Quadro 8 – Retextualização multimodal
Quadro 9 – Você costuma utilizar seu celular pessoal para entrar na *Internet* quando está na escola? Em caso afirmativo, qual o principal motivo para o uso?
Quadro 10 – Apresentação da situação
Quadro 11 – Conhecendo as *songfics* e seu universo
Quadro 12 – Explorando o aplicativo *Wattpad*
Quadro 13 – Primeira produção - Produzindo minha *songfic* no *Fandom*
Quadro 14 – *Fandoms*
Quadro 15 – Aperfeiçoando a *songfic*
Quadro 16 – Publicando no *Wattpad*
Quadro 17 – *Songfics* produzidas
Quadro 18 – *Tags* ou *Hashtags* dos *fandoms*
Quadro 19 – Informações sobre o *Fandom* Pais & Filhos
Quadro 20 – Informações sobre o *Fandom* 11 Vidas
Quadro 21 – Informações sobre o *Fandom* Raridade
Quadro 22 – Informações sobre o *Fandom* Trem bala
Quadro 23 – Informações sobre o *Fandom* Vem pra minha vida
Quadro 24 – Informações sobre o *Fandom* Lei da vida
Quadro 25 – Texto-base: Canção “Pais e Filhos”, de Renato Russo
Quadro 26 – *Songfic: O céu profundo e melancólico* (*Fandom* Pais e Filhos)
Quadro 27 – Texto-base: Canção “11 vidas”, de Lucas Lucco
Quadro 28 – *Songfic: 10+1 vidas* (Fandom 11 vidas)
Quadro 29 – Texto-base: Canção Raridade, de Anderson Freire

Quadro 30 – *Songfic*: Espelho: Nunca Desista... (*Fandom* Raridade)
Quadro 31 – Texto-base: Canção *Trem bala*, de Ana Vilela
Quadro 32 – *Songfic*: *Jornada da vida* (*Fandom* Jornada Da Vida)
Quadro 33 – Texto-base: Canção *Vem pra minha vida*, de Henrique e Juliano
Quadro 34 – *Songfic*: Pedido de casamento (*Fandom* Vem pra minha vida)
Quadro 35 – Texto-base: Canção Lei da vida, de Sabrina Lopes
Quadro 36 – *Songfic*: *Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!* (*Fandom* Lei da vida)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Descarregamento e instalação do *Wattpad*
Figura 2 – Categorias de *fanfics* da página Nyah!Fanfiction
Figura 3 – Exemplo de livros da página Nyah!Fanfiction
Figura 4 – Apresentação de obra e autoria da *songfic*
Figura 5 – Perfil de *songfic* no *Wattpad*
Figura 6 – Orientações para leitura de *songfic*
Figura 7 – Escala representativa da relação entre texto e imagem
Figura 8 – Esquema de sequência didática
Figura 9 – Esquema da proposta didática
Figura 10 – Slides sobre o aplicativo *Wattpad*
Figura 11 – Interface de Usuário
Figura 12 – Interface destacando publicação de Hallins
Figura 13 – *Songfic* Exagerados #1, de Hallins
Figura 14 – *Fandom* Pais & Filhos / *Fandom* 11 vidas
Figura 15 – *Fandom* Raridade / *Fandom* Trem bala
Figura 16 – *Fandom* Vem pra minha vida
Figura 17 – *Fandom* Lei da vida
Figura 18 – Exemplo da relação texto-imagem redundância
Figura 19 – Classificação da relação texto-imagem na *songfic Espelho: Nunca Desista...*
Figura 20 – Classificação da relação texto-imagem na *songfic Jornada da vida*
Figura 21 – Classificação da relação texto-imagem na *songfic Pedido de casamento*
Figura 22 – Página de personalização da *songfic*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – De onde você costuma acessar a *Internet*?
Gráfico 2 – Qual o tipo de conexão que você mais utiliza?
Gráfico 3 – Em que tipo de equipamento/acessório você acessa a *Internet*?
Gráfico 4 – Qual é a frequência com que você utiliza a *Internet* pelo celular?
Gráfico 5 – De modo geral, quanto tempo por dia você fica conectado à *Internet*?
Gráfico 6 – O que você costuma fazer na *Internet*?
Gráfico 7 – Você acredita que a escola deva permitir o uso de aparelhos móveis pessoais (*smartphones*, *tablets* etc.) em sala de aula?
Gráfico 8 – Representação dos fandoms na entrevista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 16
2 NOVAS TECNOLOGIAS E RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL..... 27
2.1 NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTIC)..... 27
2.1.1 Os desafios das NTIC na educação..... 32
2.1.2 Aplicativo móvel em contexto escolar..... 34
2.1.3 Aplicabilidade pedagógica do *Wattpad* 36
2.2 LETRAMENTOS DIGITAIS..... 41
2.3 ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS..... 45
2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS..... 49
2.4.1 Intertextualidades..... 51
2.4.2 Gêneros discursivos e Multiletramentos..... 55
2.5 O GÊNERO DIGITAL SONGFIC..... 57
2.5.1 Narrativa transmídia *fanfiction-songfic*..... 58
2.5.2 Universo das *fanfictions - songfics*..... 64
2.6 RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL..... 69
2.7 AS TEORIAS DE IMAGEM E TEXTO..... 79
2.7.1 A perspectiva semiótica da relação texto-imagem..... 79
2.7.2 A construção do significado na teoria da comunicação multimodal..... 82
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 84
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... 84

3.1.1 Contexto da pesquisa..... 87
3.1.2 Instrumentos da pesquisa..... 90
3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)..... 91
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS..... 95
4 ANÁLISE DE DADOS: SONGFICS E O APLICATIVO WATTPAD NA SALA DE AULA..... 103
4.1 HÁBITOS DE USOS E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NA *INTERNET*..... 103
4.2 APLICAÇÃO, RELATO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO..... 111
4.2.1 Apresentação da situação..... 112
4.2.2 Módulo 1 - Conhecendo as *songfics* e seu *universo*..... 116
4.2.3 Módulo 2 - Explorando o aplicativo *Wattpad*..... 122
4.2.4 Primeira produção - Produzindo minha *songfic* no *Fandom*..... 124
4.2.5 Módulo 3 - Aperfeiçoando a *songfic*..... 127
4.2.6 Produção final - Publicando no *Wattpad*..... 130
4.3 ANÁLISE DAS *SONGFICS*..... 135
4.3.1 Estratégias intertextuais..... 135
4.3.1.1 Propósito comunicativo..... 135
4.3.1.2 Relação dialógica entre o sujeito retextualizador e o autor do texto-base..... 138
4.3.1.3 Relação tipológica entre o gênero canção e o gênero songfic..... 143

4.3.1.4 Relações intertextuais..... 145
164
4.3.2 Estratégias multimodais..... 164
4.3.2.1 Relação texto-imagem.....
4.3.2.2 Estratos da teoria da comunicação multimodal..... 170
4.4 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PROPOSTA DIDÁTICA..... 177
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 187
REFERÊNCIAS..... 192
APÊNDICES..... 197
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento..... 197
APÊNDICE B – Questionário de sondagem no *Google* Formulários..... 199
APÊNDICE C – Diário do professor-pesquisador..... 201
ANEXOS..... 207
ANEXO A – Entrevista realizada com os alunos participantes..... 207

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco o estudo do processo de retextualização multimodal de *songfics*, produzidas, em uma sequência didática, por estudantes do Ensino Fundamental II. Esse processo de produção de um novo texto multimodal a partir de um texto-base, também multimodal, utilizou como ferramenta de elaboração textual um aplicativo móvel de uso simultâneo, instalado nos dispositivos eletrônicos (*smartphones*) pertencentes aos alunos, por ser uma das tecnologias mais utilizadas atualmente.

A utilização de suportes tecnológicos pessoais nas atividades diárias chama-se *cross-screen* ou *multi-screen*, em que o indivíduo realiza várias atividades simultaneamente, como por exemplo, assistir tevê, acessar informações em redes sociais, ler *e-books*, produzir textos em ambiente virtual, conversar via aplicativos com essa finalidade, fazer transações bancárias, manipular imagens durante produção de videoclipes dentre várias outras. É possível observar a presença de atividade de leitura e escrita nessas ações. Portanto, introduzir algumas dessas atividades à prática pedagógica é importante para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos nossos alunos.

No âmbito da ação comunicativa, a sociedade contemporânea está centrada em um novo tipo de escrita que possui vínculo com uma gama de ferramentas imagéticas e sonoras, auxiliando na construção de enunciados[1] e na compreensão das informações transmitidas, bem como permitindo que as pessoas abandonem o comportamento de consumidoras passivas de informação e se tornem produtoras de conteúdo para a *internet*. As novas tecnologias da informação e comunicação da era digital oferecem possibilidades de expressão, mesclando à escrita outras linguagens/semioses, tornando-a dinâmica, hipertextual, multissemiótica ou multimodal.

Entendemos que as noções de texto[2] e de gênero mudaram e foram ampliadas, dependendo de como os termos são entendidos. Ao comparar uma notícia publicada em meio impresso à outra, em meio digital, é possível perceber

---

[1] Entende-se, nesse estudo, a noção de enunciado a partir do teórico da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) como sendo um dito (seja ele concreto ou mesmo pensado) concreto, único e que não se repete devido ao momento (fatores sócio-históricos) que se vale da língua/linguagem para se materializar.

[2] Texto como enunciado concreto, segundo as reflexões de Bakhtin e do Círculo.

que nessa há amplitude informacional, pois apresenta informações complementares, tais como: páginas de *blog*, imagens em alta resolução, vídeos e áudios, interligadas ao texto original através de *hiperlinks*, além de proporcionar o compartilhamento imediato e possibilitar a exposição do juízo de valor por parte do leitor.

Outro ponto pertinente para o tema em questão é a noção de linguagem na era digital. De acordo com Barton e Lee (2015, p.25) o conceito-chave para entender a linguagem online está nos estudos de letramento, pois "enfatizam a materialidade da linguagem escrita, mediante a fisicalidade dos textos". Os ambientes virtuais das novas mídias *online* possibilitam novos modos de se comunicar através de uma maior interatividade entre os interlocutores, flexibilidade de acesso, hibridização, fluidez e rapidez da linguagem, transformando a maneira como os gêneros discursivos são produzidos e divulgados.

A sociedade contemporânea também se caracteriza pela mobilidade, reflexo da constante conexão em tempo real entre o ser humano e os mais diversos eventos sociais por meio da computação ubíqua[3]. Essa mobilidade é possível pelo uso de aparelhos tecnológicos hipermidiáticos que propagam de modo ubíquo os gêneros discursivos lidos e/ou reproduzidos e compartilhados a todo o momento através da web. É possível inferir, através da observação, que as pessoas estão, a cada dia, mais conectadas à *internet* através de *smartphones* e outros objetos eletrônicos, comunicando-se através dos mais variados gêneros digitais.

É importante entender que não foram as tecnologias que mudaram os comportamentos e as formas de se comunicar, pois essas mudanças não são predeterminadas pela tecnologia. As novas esferas da atividade humana são as responsáveis por criar tecnologias para suprir uma necessidade comunicacional, ou seja, as tecnologias são fruto dessas novas atividades. Outra questão relevante é a capacidade que temos de reinventar o uso dos objetos tecnológicos de acordo com nossos interesses, num determinado contexto.

Em uma sociedade hiperconectada, ubíqua, grafocêntrica e hipermoderna, faz-se necessário atualizar as estratégias de ensino-aprendizagem na escola em virtude de tamanha mudança no cenário global. De um modo mais pontual, as aulas de língua portuguesa e, principalmente, as que trabalham com a elaboração de textos deveriam auxiliar as pessoas a participar ativamente dessa mesma sociedade.

---

[3] Expressão utilizada por Mark Weiser, na década de 90, contrapondo-se a ideia de realidade virtual.

No entanto, há obstáculos que impedem professores e alunos de recorrerem às novas estratégias de produzir e compreender textos, tais como: a estrutura física das escolas, os recursos de informática ultrapassados (quando existem) e o acesso limitado, ou mesmo inexistente, à *internet* provocam deficiências no desenvolvimento do trabalho pedagógico quando este pretende se beneficiar estrategicamente das novas tecnologias de comunicação e informação.

Há novos caminhos de acesso ao conhecimento que exigem esforços dos sujeitos envolvidos, principalmente, do professor que precisa se capacitar, buscando melhorar sua formação e assumir o papel de professor pesquisador do seu próprio fazer pedagógico. A era da informação tornou valioso o conhecimento. Com o advento da era digital, o valor informacional se intensificou e, agora, a produção de informação é complexa e massiva. Uma solução para esse problema está nas habilidades de acessar e/ou produzir tais informações por intermédio das interfaces[4] dos aparatos tecnológicos.

Levar o conceito de interface para a sala de aula requer novos olhares para a atividade do professor e para o ambiente escolar. Metaforicamente, o professor-conteúdo[4] esgota o saber em si próprio, pois o conhecimento se iniciava e terminava nele. Entretanto o professor-interface[5], ciente de que o conhecimento é inesgotável e acessível, comporta-se como aquele que inicia o conteúdo, permitindo que os alunos explorem o mundo virtual e as informações disponíveis em rede com a finalidade de alcançar os objetivos para a resolução de problemas.

Dessa forma, as organizações escolares, no intuito de se manterem vivas e atuantes no cenário educacional atual, precisam enfrentar as mudanças nos modos de participação e interação social e, consequentemente, incorporar novas práticas de ensino que envolve as maneiras de enunciar. A urgência do uso das tecnologias digitais, na escola, parte do anseio de complementar a formação de cidadãos, preparando-os para o mundo contemporâneo. A utilização das tecnologias como mediadora das ações pedagógicas é um desejo de muitos educadores das escolas brasileiras que buscam nova alternativa que possa colaborar com a resolução, mesmo que parcial, dos problemas de escrita dos alunos.

Em relação às dificuldades de escrita no ensino de língua portuguesa, há

---

[4] Focado em informação (GABRIEL, 2013, p. 110).
[5] Focado na mediação e formação (GABRIEL, 2013, p. 110).

uma série de fatores implicados. Os jovens, muitas vezes, não escrevem nas aulas de produção textual por apatia e desinteresse ou por falta de momentos oportunos, já que o professor não cria uma prática de escrita a partir de uma situação de comunicação na qual os alunos produzam gêneros discursivos. Mesmo quando há oportunidade, faltam aos discentes os conhecimentos necessários para escrever conforme o padrão preestabelecido na proposta de redação que, geralmente, é uma produção descontextualizada e preocupada em escrever um texto de acordo com a tipologia textual e que, depois, serão apontadas as falhas para que o aluno saiba onde errou. Desse modo, essas atividades não se adequam aos estudantes, pois se distanciam da realidade vivida por eles. O ensino, quando descontextualizado, impossibilita que o aluno perceba a relação entre aquilo que é ensinado e as situações reais de comunicação, no dia a dia, presentes nas esferas sociais.

Por consequência, não há por que nem para que produzir textos. A insistência em permanecer com apenas uma estratégia de produção textual, que limita o aluno a ler um texto que ainda é mal compreendido por ele, não contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, é preciso oportunizar um leque de atividades que inclua os recursos analógicos, como lápis, livros impressos, caderno e folha de redação, e os recursos digitais de edição, de modo que os alunos possam produzir textos que circulam nas esferas de atividades sociais da linguagem.

Torna-se justificável, pois, oferecer, na escola, um ensino com base nos gêneros discursivos que os jovens leem ou escrevem no dia a dia, em ambientes virtuais, oferecendo outras oportunidades de produção textual aliadas às tecnologias digitais. No entanto, este é um desafio, porque muitos recursos, como aplicativos e outros *softwares*, de algum modo, não são conhecidos nem utilizados por essas pessoas, já que a sua inserção ao digital, geralmente, está limitada ao manuseio de aparelhos móveis para acessar tão somente as redes sociais, como *Facebook*.

É importante ressaltar que os alunos do Ensino Fundamental II têm a possibilidade de atuar, simultaneamente, através de seus *smartphones*, como produtores e consumidores dos conteúdos disponibilizados na *internet*, tornando-se partícipes de eventos da cultura digital e que nós, professores, temos o papel de oportunizar práticas inovadoras de escrita, envolvendo os gêneros emergentes, para que esse processo se concretize também dentro da escola.

Desde o início da nossa vida profissional como professor de língua

portuguesa, sempre tivemos o cuidado de proporcionar aos alunos novas estratégias de aprendizagem em sala de aula. Seja nas aulas de literatura ou de produção textual, buscávamos maneiras de torná-las mais estimulantes para os alunos por intermédio dos suportes tecnológicos disponíveis, porém desenvolvíamos atividades de maneira empírica. Faltava um embasamento teórico e prático para que o conteúdo que seria ensinado, em detrimento do deslumbramento dos alunos com a tecnologia, fosse o mais importante.

Com a popularização dos celulares e *tablet*s, com o acesso à *web* e a facilidade dessa acessibilidade aos conteúdos virtuais através da banda larga que exige custo financeiro bem menor, percebíamos, durante as aulas, um comportamento estranho de alguns alunos: cabeças baixas, mãos dentro da mochila, sempre preocupados com um objeto, o celular. No intervalo para o lanche, a manipulação desse aparelho é quase ininterrupta, olhares voltados para a tela luminosa.

Observávamos que o mesmo comportamento se repetia na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, na biblioteca, em outros em várias situações. Barton e Lee (2015 p.11-12) dizem que “agora é mais aceito o fato de que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais”. Esta afirmação ganha força a cada dia, tanto que o uso controlado e/ou descontrolado de aparelhos celulares e outros *gadgets* se tornou pauta para discussões comportamentais e vem despertando a atenção de alguns setores da sociedade (político, acadêmico e educacional).

No entanto, apesar dos debates acalorados, é sabido que um novo escritor se apresenta na atualidade, nativo digital, trazendo consigo as necessidades comunicativas desse novo momento. Para ele, não basta apenas ler o que é posto, mas faz-se necessário comentar, compartilhar, apoderar-se e tornar-se sujeito participante. A linguagem *online* faz parte da transformação comunicacional na contemporaneidade, portanto estudos sobre essa temática são importantes para entender como as pessoas interagem discursivamente nesse novo contexto.

Em virtude de todos os anseios e reflexões, quando procurávamos uma alternativa para aperfeiçoar nosso conhecimento em torno da nossa área de atuação, surge a oportunidade tão desejada pela grande maioria dos professores, ser aluno do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ofertado na Universidade do Estado

do Rio Grande do Norte (UERN), unidade Pau dos Ferros, Campus Avançado Professora Maria Elisa Albuquerque Maia (CAMEAM), distante 341 km da nossa residência, mas que valia todo esforço.

A participação nas disciplinas oferecidas aos mestrandos e o olhar experiente do nosso orientador permitiram que nos debruçássemos sobre os conhecimentos linguísticos, as práticas de escrita, os multiletramentos, sobre a teoria dos gêneros discursivos e seu impacto no entendimento sobre os textos.

Com este trabalho, teremos a oportunidade de colaborar com os estudos de linguagem através de uma investigação sobre a temática da retextualização, construindo uma prática de ensino de escrita na perspectiva dos gêneros discursivos e da multimodalidade com a contribuição da abordagem dos multiletramentos.

O resultado desse estudo, pela sua preocupação em valorizar a cultura do aluno e a produção de gêneros digitais com o auxílio de ferramentas tecnológicas hipermidiáticas, poderá ultrapassar os limites acadêmicos, tornando-se uma efetiva contribuição para as práticas pedagógicas. Trabalhos desta natureza têm sido de grande importância na tentativa de melhorar a realidade da escola pública brasileira, especialmente no presente caso, em que ensinar a produzir textos significativos ainda é um desafio. Diante desse cenário, esta pesquisa traz as seguintes questões: Como é possível, através de uma atividade de retextualização, produzir *songfics* nas aulas de produção textual por estudantes do 9º ano, utilizando as novas tecnologias da informação e comunicação? Como o processo de retextualização, ao considerarmos os aspectos de intertextualidade e de multimodalidade, pode ser usado como estratégia de ensino para o desenvolvimento de gêneros discursivos que circulam em ambientes da cultura digital? Como valorizar a diversidade cultural do aluno, possibilitando a interação com os colegas e com a sociedade através da produção de textos multimodais, elaborados por intermédio de aplicativos móveis, instalados em seus *smartphones*?

Desse modo, definimos o seguinte objetivo para o nosso trabalho acadêmico: Investigar o processo de retextualização multimodal, como estratégia pedagógica na elaboração do gênero *songfic,* durante as aulas de produção textual, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II.

Com o propósito de atingir esse objetivo, escolhemos a escola pública estadual, onde atuamos como professor-pesquisador, considerando como alvo da pesquisa uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, formada por 30 alunos,

divididos em 06 *fandoms*, como são chamados os grupos de escritores de *fanfics*. Esses estudantes, de acordo com a sequência didática organizada com a finalidade de realizar a retextualização, produziram cooperativamente 06 *songfics* como produto final para avaliação da atividade e que fazem parte do *corpus* da pesquisa.

A pesquisa foi fundamentada em estudos e reflexões numa perspectiva interdisciplinar, ou seja, buscando contribuições de áreas do conhecimento em que a linguagem humana é objeto de reflexão em comum. Esse aporte foi necessário para alicerçar o estudo aqui realizado.

Com base nisso, recorremos aos estudos sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), a aprendizagem em *m-learning*, os aplicativos móveis e educação na era digital (KENSKI, 2013; MARTINO, 20014; PRENSKY, 2001; GABRIEL, 2013) para que fosse possível compreender as transformações sociais ocorridas no século XXI, resultantes da incorporação das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas. Isto implica em mudanças metodológicas de ensino-aprendizagem e incorporação de novos instrumentos de trabalho em sala de aula para atender as necessidades do público alvo.

Nesse caminho, é interessante salientar que nos valemos dos estudos sobre os letramentos digitais (COSCARELLI, 2014; PEREIRA, 2014; DUDENEY, HOCKLY; PERGRUM, 2016) para reforçar a importância de se estudar a relação existente entre o ser humano e a tecnologia que favoreça a formação de sujeitos letrados, abrindo espaço para novas possibilidades de ação pedagógica para o ensino-aprendizagem de linguagens.

Observamos também a necessidade de incorporar ao nosso trabalho conceitos importantes da abordagem que os Multiletramentos (NGL, 1996; COPE e KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012;) apontam, tais como: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica, constituindo enunciados concretos por meio dos quais os sujeitos se comunicam. Portanto, a visão dos multiletramentos pode transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e de aprender e, ao invés de proibir os alunos de expor seus laços culturais, podemos fazer com que esses sujeitos se apropriem de capacidades de comunicação do sistema de escrita multissemiótica para tal fim.

É apoiado nesses conceitos que pretendo introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação nas aulas de produção textual da disciplina Língua Portuguesa, pois considero que as habilidades de criação aliada aos recursos

tecnológicos produzem saberes significativos, aliás, contempla uma compreensão sobre as *songfics*, possibilitando a apropriação de capacidades de comunicação, do sistema da escrita multissemiótica e da inclusão digital.

Os estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) são relevantes para compreendermos o dialogismo, o hibridismo, o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero *songfic,* produzido pelos participantes da pesquisa. Levaremos em conta, também, a ideia de que toda prática de linguagem, ou seja, a produção de enunciados, somente é possível de maneira historicamente situada, ou seja, depende de uma situação de enunciação, dos interlocutores envolvidos, do funcionamento social das esferas e dos modos relativamente estáveis de enunciar, isto é, os gêneros discursivos.

Dentre a multiplicidade de gêneros discursivos produzidos a todo instante na *internet*, separou-se, para o este estudo, um gênero discursivo que dialoga com o literário. O gênero *fanfiction* é entendido como um gênero discursivo produto de uma retextualização por mesclar o discurso do autor original com o do leitor e, até mesmo, alterar significativamente o texto-base, visto que é criado um novo texto. Esse gênero foi escolhido também, porque sua característica multimodal ou multissemiótica é representativa desse novo tipo de leitor-escritor do século XXI.

Ao unir habilidades de leitura e escrita colaborativa em torno de um ambiente de aprendizagem *m-learning*, ou seja, através das tecnologias móveis ubíquas, integram-se novas oportunidades de aprendizagem aos alunos na intenção de inseri-los nesse novo contexto ao qual já pertencem, mas que, por diversas questões, sofrem limitações quanto às possibilidades de interação.

Além do estudo realizado por Jenkis (2006), outros autores também contribuíram para que compreendêssemos as *fanfics* (VARGAS, 2005; SANTAELLA, 2004; CLEMENTE, 2013; FONTENELE, 2015). Ao fazermos uma busca por trabalhos que permitissem obter respostas para as questões deste estudo, localizamos uma quantidade razoável de dissertações e artigos sobre a temática das *fanfictions*. Esses estudos trazem, em sua maioria, uma explanação sobre o universo “fanfiqueiro”, os tipos de *fanfics*, os suportes de divulgação, entre outros temas, mas são raros os trabalhos que abordam especificamente apenas um tipo de *fanfic*.

Os trabalhos acadêmicos pesquisados discutem a temática das *fanfics* sobre diversas perspectivas, tais como: letramento e construção da escrita,

aprendizagem colaborativa, cultura da convergência, multiletramentos, textos multimodais e gêneros discursivos; reflexões sobre o aprimoramento dos níveis de letramento através de atividades de leitura e/ou escrita, “escrileitura”, “lectoescritura” e “produsagem”.

Com muita oportunidade, Clemente (2013) utiliza o marco teórico do sócio-interacionismo de Vygotsky para discutir a importância de desenvolver uma aprendizagem que permita aos alunos e professores o uso de ferramentas midiáticas de modo a possibilitar uma leitura-escrita interativa, bem como incentivar ao desenvolvimento e expansão da competência discursiva através do gênero *fanfiction*. A autora analisa as mudanças promovidas pelos usuários da *internet* ao vincular a leitura e a escrita aos gêneros digitais, afirmando que o ensino da leitura e da produção de texto se torna mais contextualizado e próximo da realidade dos alunos, sujeitos ativos em ambientes virtuais.

Fontenele (2015) propôs aos seus alunos do Ensino Fundamental conhecer várias histórias (contos clássicos da Literatura Infantil Universal) e promoveu a criação de suas próprias ficções, utilizando uma proposta didática de leitura multimodal de contos infantis, como gênero motivador para produzir, através da escrita colaborativa, *fanfictions* em sala de aula. A atividade envolveu ambientes físico e virtual: utilização de um *blog* para publicação das histórias, desenvolvidas pelos alunos em sala de aula.

Essa abordagem para a criação das *fanfics* não teve a intenção de potencializar a relação dos textos desenvolvidos pelos alunos com as ferramentas de texto no ambiente digital nativo desse gênero, como por exemplo, a construção e publicação do texto em um site próprio para esse fim, como o NYAH! FANFICTION[6], apresentado pela pesquisadora no corpo da dissertação, ou mesmo em algum aplicativo móvel que também é manipulado pelo público *fanfiqueiro*.

No que concerne à produção das *fanfics* como um gênero dentro de outro gênero (*blog*), a dissertação de SILVA (2015) utilizou o marco teórico das estratégias de referenciação, pressupostos teóricos de Mondada e Dubois (2003), e atividades de reescrita (SUASSUNA, 2011; GERALDI 2014) juntamente com uma proposta para os Multiletramentos (ROJO, 2012), como também promoveu a circularidade e o compartilhamento dos textos através do gênero *blog.* O diferencial em sua intervenção diz respeito à participação dos alunos durante o processo de escrita

[6] NYAH! FANFICTION. Disponível em <www.fanfiction.com.br>. Acesso em: 07 abr. 2106.

colaborativa por haver uma utilização mais efetiva dos meios digitais, principalmente, os utensílios digitais e multimodais, encontrados num *blog*. Somente após a leitura desses trabalhos, pude vislumbrar a importância de desenvolver uma pesquisa sobre a temática das *songfics*, que propusesse a melhoria do ensino de escrita em língua portuguesa.

As *songfics* são transmutações do gênero *fanfiction*. Gênero este que transpôs a barreira física do impresso, saindo do papel para *sites* especializados, *blogs* e aplicativos móveis. A *fanfiction* ou *fanfic* é um gênero discursivo híbrido em circulação nos ambientes da cultura digital, escrita por pessoas que possuem grande admiração, interesse e identificação por determinada temática, personalidade do mundo do entretenimento ou produtos culturais, principalmente, os artísticos (música, filme, histórias em quadrinhos, mangá, romance etc.).

Entendemos, em nossa pesquisa, que a *songfic* é o produto de uma retextualização, isto é, processo de produção de um novo texto/enunciado concreto em um novo gênero discursivo a partir de um texto-base. O processo de retextualização atende aos mais diversos propósitos comunicativos como, por exemplo, produzir *songfiction*. Neste caso específico, A retextualização da canção - gênero discursivo sincrético, secundário, oral pertencente à esfera artístico-musical (SOUZA, 2010) - para a *songfic*, gênero discursivo multissemiótico, secundário, escrito, que evidencia experiências de escrita por intermédio dos ambientes virtuais.

Poucos são os que se preocuparam em desenvolver um trabalho aos moldes do nosso que procura compreender o processo de retextualização (MARCUSCHI, 2001 e 2008, DELL'ISOLA, 2010; MATÊNCIO, 2002; RIBEIRO, 2016; BENFICA, 2013; HOFFMANN, 2015), relacionando-o à multimodalidade (KREES E LEEUWEN, 2001). Portanto, esta pesquisa se diferencia das outras pela necessidade de investigar o processo de retextualizar sob a perspectiva dos gêneros digitais, na esfera escolar.

Como conclusão para este capítulo inicial, apresentaremos um resumo das abordagens encontradas nos demais capítulos.O capítulo seguinte, fundamentação teórica, dividido em sete partes, apresenta o referencial teórico que embasa o estudo. A primeira parte discorre sobre as novas tecnologias da informação e comunicação, traçando um panorama desde o conceito de tecnologia perpassando pelo surgimento das tecnologias digitais, que devem ser incluídas como ferramentas para a realização de novas práticas pedagógicas.

A segunda parte do segundo capítulo trata sobre os letramentos digitais e a sua importância no desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita, envolvendo as tecnologias digitais. Já na terceira parte traz a abordagem dos multiletramentos, enquanto pedagogia de inserção da multiculturalidade dos alunos que a expressam através de múltiplas linguagens (multimodalidades). Ainda nessa parte, são apresentados os letramentos digitais, informando as habilidades de leitura e escrita requeridas pelos novos tipos de interação através da linguagem.

Na quarta parte do capítulo de fundamentação teórica, abordamos o conceito de gêneros discursivos, como sendo pertinente para atendermos os novos gêneros digitais. A quinta parte foca no gênero digital *songfic*, relacionando os vários conceitos para que pudéssemos compreender a importância de trabalharmos com textos dessa natureza nas aulas de língua portuguesa.

O processo de retextualização é tratado na sexta parte do capítulo, com a apresentação de conceitos sobre a temática por vários teóricos conhecidos na área, além de uma proposta de ampliação dessa temática com a retextualização multimodal. A última parte do referencial teórico discorre sobre a perspectivia semiótica sobre a relação texto-imagem, como também os estratos para a construção do significado de acordo com a teoria da comunicação multimodal.

O terceiro capítulo revela a metodologia da pesquisa, caracterizando a abordagem utilizada, tipo de pesquisa, universo, amostra e seleção dos sujeitos, assim como a proposta de intervenção da pesquisa-ação e os procedimentos adotados para coleta dos dados. O quarto capítulo expõe o relato da execução da pesquisa, a avaliação de algumas atividades realizadas na proposta de intervenção e todas as análises dos textos produzidos pelos alunos e publicados no aplicativos *Wattpad*.

No quinto capítulo, nomeado considerações finais, expomos quais foram as conclusões sobre o processo de retextualização multimodal vivenciado por nossos alunos em uma atividade de produção textual sob a estrutura de uma sequência didática. Estabelecemos um diálogo entre a teoria e a prática, levando em consideração as questões da pesquisa, como também somando uma nova contribuição para o ensino de língua portuguesa.

2 NOVAS TECNOLOGIAS E RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL

Os construtos teóricos que regem esta pesquisa baseiam-se, fundamentalmente na concepção bakhtiniana de linguagem que, eficazmente, embasa a compreensão dos textos contemporâneos; a intertextualidade, como fenômeno que indica o diálogo entre textos; a relação entre texto-imagem; a construção do significado em textos multimodais; a abordagem pedagógica dos multiletramentos para contextualizar o processo de retextualização multimodal do gênero *songfic*, enquanto estratégia pedagógica para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos alunos em ambiente mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC).

2.1 NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTIC)

A sobrevivência do ser humano só é possível devido à capacidade para desenvolver técnicas que o auxiliam na resolução de uma série de desafios. O filósofo Ortega y Gasset (1992), no ensaio *La vida como fabricacion de si misma,* afirma que, dentro da perspectiva humana, a existência é essencialmente um problema, pois, para que haja a permanência da vida humana, é preciso resolver uma série de intempéries e limitações. Portanto, observar, planejar e construir ferramentas para resolver os problemas que se apresentavam, melhorando assim a vida como um todo, sempre foram ações humanas. Para Kenski (2013, p.16-17), “a tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos em cada época”.

A tecnologia está presente em todos os meios sociais, seja doméstico ou profissional, fazendo parte de todas as atividades e nuances da vida humana. Não está presente apenas no ambiente externo, podendo ser encontrada dentro do próprio organismo por meio de próteses e *chips*, por exemplo. Ela pode ser usada para tentar prolongar a existência (biomedicina, indústria farmacêutica, cultivo de alimentos orgânicos ou de alimentos transgênicos) quanto para destruí-la imediatamente, como na confecção de armas químicas de destruição em massa. Com a tecnologia, o homem pode explorar os planetas mais distantes, identificando suas composições, semelhanças e diferenças em relação ao planeta Terra, como

também é capaz de criar equipamentos que possibilitam observar o que existe de microscópico no mundo.

Se considerarmos que nas mais longínquas épocas o *homo sapiens* já produzia mecanismos para resolução de problemas, então é válida a crítica de Kenski (2013) sobre o uso do termo “era tecnológica” quando a palavra se refere apenas ao século XXI, visto que em todos os momentos encenados pelo homem a tecnologia esteve presente, portanto “eras tecnológicas” seria o termo mais adequado para indicar que em determinado momento histórico, observando as especificidades, várias tecnologias se desenvolveram. No entanto, é importante resguardar a ideia de que em cada “era” existiu um conjunto de tecnologias que, ao longo do tempo, foram suprimidas, refinadas, reelaboradas ou readequadas de acordo com as novas exigências que a sociedade impunha.

É preciso entender que a evolução tecnológica não se dá pelo fato de existir uma nova tecnologia, mas ocorre quando o ser humano cria uma nova tecnologia e a utiliza para melhorar suas condições de existência, gerando assim transformação comportamental. Nas palavras de Kenski (2013, p. 18),

> A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. [...] A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento entre os grupos.

Essa alteração nos comportamentos fica bem evidente na última década do século XX, quando os computadores se tornaram populares nos ambientes domésticos devido ao barateamento e à facilidade de compra desses produtos. Os alunos passavam a entregar seus trabalhos impressos em folhas modelo A4 ou em disquetes contendo a resolução da atividade solicitada pelo professor.

A tecnologia também está presente no intrincado processo de transmitir informações entre seres humanos. Segundo Perles (2007, p. 5) “para que a comunicação humana alcançasse o estágio atual, tanto em volume e formatos, quanto em velocidade, foram necessárias diversas transformações fisiológicas e processos tecnológicos revolucionários”. É o caso dos componentes capazes de armazenar milhares de informações em um espaço bastante reduzido. Enquanto um disquete é capaz de armazenar 1.44 *megabytes*, um disco rígido atual consegue reunir, em média, um *terabyte*, que equivale a 1.000.000 *megabytes* de dados.

A necessidade de informar, de expor o que pensa, continua configurando-se como um dos maiores dilemas humanos, capaz de motivar a inteligência a criar mecanismos tecnológicos mais complexos, uma vez que a “tecnologia potencializa ações e abstrações dos sujeitos, garantindo mais rapidez, eficiência e abrangência no espaço e no tempo em que seus beneficiários se encontram real e/ou virtualmente” (XAVIER, 2011, p. 30). Dessa necessidade surgem os suportes e as ferramentas usadas nas situações de interação.

Portanto, a comunicação humana só foi possível devido ao uso de tecnologias. A utilização de suportes para a comunicação, como as placas de barro; conchas marinhas; pergaminho (couro de animais); folhas de papiro; palimpsesto; livros; sistemas de escrita, como o alfabeto e demais códigos; aparelho respiratório para produzir sons; as tinturas extraídas de plantas e as tintas sintéticas; da máquina datilográfica ao *laptop*; a busca pelo ato de se comunicar foi a força motriz para o desenvolvimento das tecnologias informacionais. Quanto mais informações iam surgindo ao longo do tempo, mais tecnologias eram desenvolvidas para organizá-las e transmiti-las. De acordo com Marques (2002), esses aspectos a respeito das ferramentas tecnológicas merecem atenção, porque:

> Os recursos das tecnologias de informação – conjunto de técnicas utilizadas na recuperação, no armazenamento, na organização, no tratamento, na produção e na disseminação da informação - contribuem tanto para o aumento dessas dificuldades quanto para a sua superação. (MARQUES, 2002, p.51)

As tecnologias da informação e comunicação existem desde a época em que os homens criavam registros simbólicos em cavernas (pinturas rupestres) até o advento da web 2.0. Várias tecnologias informacionais foram desenvolvidas: livros, jornais, rádio, televisão, computadores, *smartphones*, *notebook*. É interessante perceber que esses suportes possuem uma interface em que a mensagem é veiculada, como por exemplo, as linhas horizontais das folhas de um caderno e a cor da página de um livro infantil ou o leiaute da página de um *blog*.

A partir da segunda metade do século XX, surge um conjunto de novas tecnologias capazes de transformar um texto, uma imagem, um som, ou seja, qualquer linguagem em números binários, numa sequência aleatória de zeros e uns (0 e 1). Com essa possibilidade, as antigas formas de armazenamento de informações foram substituídas por novas tecnologias, viabilizando o aparecimento

de novas maneiras de resolver os problemas impostos pela sociedade.

O termo Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante NTIC) é usado para apontar aquelas tecnologias criadas ou reformuladas para atender aos novos comportamentos, como a interação entre interlocutores em tempo real e o acesso à informação de modo imediato e sem barreiras. As NTIC surgiram no contexto da Revolução Informacional, "Revolução Telemática" ou Terceira Revolução Industrial, que foram desenvolvidas desde a segunda metade da década de 1970. Considerações importantes sobre o "novo" na tecnologia de acordo com as palavras de Kenski (2013):

> As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. (Kenski, 2013, p. 20)

Dentre essas novas tecnologias, àquelas que estão vinculadas ao meio digital ganharam grande importância para a sociedade contemporânea. As mídias analógicas precisavam de um suporte físico específico para transmitir as informações, como por exemplo, "em um disco de vinil, o som era gravado em pequenos sulcos sobre uma superfície de vinil e, quando a agulha passava sobre esses sulcos, o som era reproduzido" (MARTINO, 2014, p. 10-11). Enquanto que nas mídias digitais essa estrutura física não tem obrigatoriedade de existir, pois as informações são convertidas em sequências binárias em forma de dígitos e que, posteriormente, serão traduzidas por um processador. Este realizará, em milésimos de segundo, a conversão dos dígitos em som de alta qualidade.

O avanço das mídias digitais permitiu que as pessoas passassem a vivenciar a interação entre o mundo real e o mundo virtual o qual Lévy (1999, p. 17) conceitua como sendo "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". O autor considera inadequada a metáfora do impacto das tecnologias digitais na vida das pessoas, figura de linguagem usada pelos idealistas e entusiastas das tecnologias da informação, pois o que é chamado de "virtual" é, na verdade, fruto da linguagem humana.

Na primeira fase da *internet*, chamada *web* 1.0, a realidade virtual inseria as pessoas em um mundo gerado pelo computador, porém, como sujeitos passivos, enquanto que a ubiquidade - propiciada pela *web* 2.0 - aproxima a *internet* e a

tecnologia digital do dia a dia das pessoas, integrando totalmente o homem à máquina digital, capaz de alterar e reconfigurar os hábitos e as relações sociais.

Na contemporaneidade, o tempo e a distância se relativizaram, quanto à comunicação, devido ao surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Emergem, nesse contexto social, novos modos de interlocução que se tornaram viáveis pelo uso da *internet* através dos mais diversos suportes (computadores domésticos, *notebooks*, *smartphones,* dispositivos de leitura e *smartvs*). Esses equipamentos eletrônicos atuais foram pensados para um novo tipo de público: ativo, questionador, conectado ao mundo com um clique ou um toque nas telas.

As TDIC surgiram nas últimas décadas e estão reconfigurando a maneira como os seres humanos interagem. Conforme Gabriel (2013), dentre as novas tecnologias digitais, a utilização de tecnologias móveis (*smartphones*, *tablets*, *laptops* e os *softwares*) está superando em uso as outras tecnologias graças às conexões de banda larga (*wi-fi*, 3g e 4g) e a evolução dos dispositivos.

De acordo com o portal de notícias Mobile Time (2017), foram vendidos durante o ano de 2016 um total de 1,495 bilhão de *smartphones* no mundo. Em comparativo ao ano de 2015, o valor representou um aumento de 5% nas vendas, que somaram 1,424 bilhão.

O estudo *Cisco Visual Networking Index (VNI): Global Mobile Data Traffic Forecast* (BRASILEIROS, 2017) afirma que, até 2021, a quantidade de telefones celulares (5,5 bilhões) da população mundial superará a quantidade de contas bancárias (5,4 bilhões), água canalizada (5,3 bilhões) e telefones fixos (2,9 bilhões).

Para Gabriel (2013, p. 71), “a mobilidade é a grande tendência atual que catalisa importantes consequências”. A mobilidade exige do público, possuidor desses recursos, novas habilidades. O trânsito de dados em tempo real transforma os usuários de dispositivos móveis conectados à *internet* em verdadeiros receptores e transmissores de dados.

A geolocalização, ou seja, a localização por meio de GPS - Sistema de Posicionamento Global - permite que as pessoas interajam apoiadas em sua proximidade ou posição geográfica. A “*internet* das coisas” concede às pessoas operar os objetos de uma casa através da conectividade entre esses objetos, como por exemplo, escolher um programa televisivo em uma *smartv* pelo *smartphone* (GABRIEL, 2013).

O ato de realizar uma pesquisa também ganha uma nova dimensão com a mobilidade posto que o usuário é capaz de realizar suas buscas sobre qualquer assunto, em qualquer lugar e em qualquer momento. Outra tendência da mobilidade é a "*social everything*" em que o usuário ganha espaço para elogiar, criticar, dar dicas, denunciar qualquer coisa, democratizando a opinião. O programa BYOD – *Bring Your Own Device* é o comportamento de preferir utilizar os próprios dispositivos em detrimento daqueles disponíveis em ambientes de trabalho, empresas ou escolas (GABRIEL, 2013).

Numa sociedade cada vez mais afeita ao uso de tecnologias digitais móveis, novas modalidades de aprendizagem emergiram. Entre essas modalidades, destaca-se o *m-learning* ou *mobile learning* que é:

> Qualquer atividade que permita que os indivíduos sejam mais produtivos ao consumir, interagir ou criar informação, mediada por um dispositivo portátil digital compacto que o indivíduo exerce regularmente, tem conectividade confiável e cabe em um bolso ou bolsa. (WEXLER ET AL., 2008, p. 7)

Dessa forma, a ação de aprender é ressignificada através de práticas educativas que utilizam dispositivos e aplicativos móveis. A convergência de várias mídias em um aparelho eletrônico, como o *smartphone*, é capaz de desenvolver habilidades de modo mais dinâmico, dependendo do planejamento e das estratégias do professor. Diversos autores fizeram estudos sobre as novas tecnologias digitais e a educação, dissertando sobre o impacto delas na vida escolar (PRENSKY, 2001; JENKINS, 2006; KENSKI, 2013).

2.1.1 Os desafios das NTIC na educação

As tecnologias são importantes aliadas no processo de aprendizagem nas escolas, caso entedamos que livros didáticos, cadernos, canetas, lápis, borrachas, lousas são exemplos de algumas tecnologias analógicas que ainda circulam nos ambientes escolares contemporâneos. Somadas a essas, novas tecnologias são inseridas paulatinamente nas escolas, como por exemplo, a conexão com a *internet*, os *notebooks*, *tablets*, *datashows*, aplicativos de diário de classe e *smartphones*.

Coscarelli (2016) afirma que essas tecnologias são largamente usadas por todas as esferas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes e que esse fenômeno precisa ser estudado e compreendido. Segundo a

autora, “os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos e aplicativos.” (COSCARELLI, 2016, p.11)

É importante salientar que a escola, além de seu papel pedagógico na construção de saberes, precisa exercer efetiva e significativamente o seu papel social. Ao proporcionar a inclusão digital de seus alunos, a escola tem a oportunidade de exercer esse novo papel e transformar os jovens em agentes de mudanças para uma atuação mais engajada no seu meio social.

No contexto educacional, Gabriel (2013) relata que os efeitos da mobilidade são incalculáveis e geram transformações irreversíveis:

> [...] todas as tendências associadas à mobilidade afetam tanto o comportamento dos estudantes quanto o modo como acessam informação e interagem com seus pares, quanto o fluxo de informação e sua qualidade. (GABRIEL, 2013, p. 75)

Segundo a autora, a mobilidade das tecnologias digitais está causando transformações em nossa sociedade e criando diversas tendências. Dentre as citadas pela autora, podermos destacar a geolocalização, a captação e transmissão da informação em tempo real e a acessibilidade de pesquisar qualquer informação em qualquer lugar e a qualquer instante, ou seja, a ubiquidade.

Na contramão desse cenário, as unidades federativas brasileiras lançam legislações retrógradas proibindo o uso de telefones celulares em salas de aula, a exemplo do Ceará com a Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008, em seu artigo 1º:

> Art. 1º Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular, walkman, discman, MP3 player, MP4 player, iPod, bip, pager e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. (CEARÁ, 2008)

Apesar disso, de forma prática, não há meios de impedir o uso das tecnologias móveis por parte dos alunos, pois a utilização desses aparelhos já virou hábito para a maioria das pessoas, portanto, ao invés de se discutir a proibição do uso em sala de aula, seria mais interessante entender em que situações de aprendizagem a utilização desses dispositivos seria apropriada e buscar formar os alunos a partir de uma visão da educação digital.

2.1.2 Aplicativo móvel em contexto escolar

O aplicativo móvel, popularmente conhecido pela abreviatura "*app"*, é um sistema, *software* ou programa de computador, desenvolvido para ser instalado em um dispositivo eletrônico, como *smartphones* e *tablets*. Através desses sistemas, temos acesso à informação e à comunicação em qualquer momento do dia, facilitando a realização de tarefas corriqueiras. Carvalho (2015) reitera esse pensamento ao afirmar que as pessoas sempre estão manipulando seus aparelhos móveis e, por esse motivo, potencializam a aprendizagem em qualquer lugar e momento, configurando o *mobile learning* (aprendizagem móvel). A aplicação desses sistemas no contexto de sala de aula expande o espaço de aprendizagem para o ambiente virtual e soma ao material escolar já consagrado, como livros, cadernos e canetas, novas ferramentas pedagógicas.

É possível fazer uma lista provisória de aplicativos a partir de sua funcionalidade, pois a quantidade aumenta continuamente e ultrapassa a casa dos milhões de sistemas disponíveis. São aplicativos de entretenimento (jogos, como *quizzes*); outros que armazenam informações sobre saúde, alimentação, frequência cardíaca do desportista durante uma atividade física ou os intervalos em que o usuário deve ingerir água; acesso a redes sociais; aplicativos para comprar ou para vender algum produto; ainda há aqueles para exibição e/ou produção de vídeos; além de aplicativos de leitura e escrita.

O aumento considerável do uso de dispositivos móveis impulsionou a utilização desses *softwares*. De acordo com o site *MobileTime* (2016), o uso de aplicativos aumentou em 58% em todo globo durante o ano de 2015. E essa porcentagem tende a aumentar a cada ano em razão da produção caseira desses sistemas que não precisam mais do suporte de uma grande empresa de informática.

Segundo IBGE (Instituto Brasileira de Geografia e Estatística), em 2015, o uso do celular se consolidou como o principal meio para se acessar a *web*, no Brasil. De acordo com a pesquisa Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2015, cerca de 92,1% dos domicílios brasileiros acessaram a *internet* por meio do *smartphone*, enquanto 70,1% dos domicílios o fizeram por meio do microcomputador. No ano anterior, 2014, o acesso à *internet* representava 80,4% dos domicílios, por meio do celular, e também foi predominante em relação ao uso do computador

(76,6% dos domicílios). Os dados apontam para uma mudança de comportamento em relação ao uso e consumo de tecnologias.

A utilização dos aplicativos móveis nos dá a sensação de estarmos sempre aprendendo alguma coisa, pois o uso está relacionado com o interesse do indivíduo que necessita resolver alguma tarefa, logo, cria-se uma situação de aprendizagem que é bastante eficiente visto que o desejo de aprender está posto.

O conectivismo, segundo Siemens (2004), é uma nova forma de aprender e de interagir. Se pensarmos que os princípios da aprendizagem devem refletir o ambiente social vigente, então se faz necessário repensar o ensino tendo em consideração os novos modos de interação social. Sobre a relação da aprendizagem em ambientes digitais, o autor afirma que o conectivismo se apresenta como:

> "a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento." (SIEMENS, 2004, p.5)

O autor redireciona a ideia de que aprender não é um processo que acontece apenas dentro do indivíduo, mas em meio a ambientes complexos que exigem uma tomada de decisão rápida, pois as informações não estão estáveis. Assim sendo, o aprendiz precisa desenvolver habilidades dinâmicas que o ajude a diferenciar as informações válidas daquelas menos importantes para, então, conectá-las a outras informações válidas e, assim, aprender. Os aplicativos móveis correspondem a esses novos ambientes de aprendizagem e conhecimento.

Interessante a alegoria utilizada pelos pesquisadores canadenses Wellman e Rainie (2012), para questionar não o que a *internet* pode fazer pelas pessoas, mas o contrário, o que as pessoas podem realizar a partir das ferramentas presentes nos dispositivos móveis conectados em rede. De acordo com os autores, se Romeu e Julieta tivessem *smartphones*, o enredo da célebre peça de William Shakespeare seria um tanto quanto diverso. Eles poderiam trocar mensagens por intermédio de algum aplicativo de conversação, planejariam a fuga utilizando um software de localização em *GPS* e os pais do afamado casal poderiam localizar os

fujões, rastreando os aparelhos ou utilizariam as postagens em redes sociais, porque a mobilidade ajudou a reinventar as famílias “solitárias” em famílias em rede.

Muitos desses *apps* foram desenvolvidos para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos e as práticas pedagógicas de um modo geral. O aplicativo *Edmodo*, por exemplo, é uma plataforma educativa, gratuita, segura e de fácil acessibilidade com um leiaute bastante atrativo que representa uma sala de aula virtual com atividades e acompanhamento pedagógico de uso compartilhado para professores, alunos e pais. Através desse *app*, professores podem compartilhar suas experiências de aprendizagem com outros colegas mediante grupos de discussão, criar grupos fechados de alunos em que há controle total das ações dos participantes, agendar eventos, como apresentação de trabalhos e acompanhamento de atividades em outras plataformas.

Para Gomes (2015), aplicativos como *Edmodo* são importantes para realizar atividades significativas para o aluno e para o professor uma vez que os dois se tornam sujeitos participantes, construindo comunidades virtuais em que a interação leva ao conhecimento sem deixar de respeitar os diferentes ritmos e necessidades individuais. Em vista disso, utilizar os aplicativos móveis nos possibilita realizar uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Como foi dito anteriormente, existem aplicativos que incentivam a produção textual, auxiliando as pessoas no processo de escrita e na divulgação do material produzido caso haja interesse do autor. Aplicativos como o “IA Writer”, “Scapple”, o “Evernote”, o “Ywriter” entre outros oportunizam as práticas de escrita.

2.1.3 Aplicabilidade pedagógica do *Wattpad*

Para o desenvolvimento do presente estudo que visa aliar o uso das NTIC e TDIC, dos letramentos digitais e dos multiletramentos ao ensino de língua materna voltada para a produção de textos multimodais ou multissemióticos, optou-se por um aplicativo de leitura e escrita autoral específico, o *Wattpad*. Esta hipermídia foi escolhida por trazer simplicidade, objetividade, funcionalidade, intuição, ou seja, a facilidade em encontrar aquilo que está precisando sem dificuldade.

O *Wattpad* é um aplicativo móvel que oferece acesso a uma plataforma digital com milhares de títulos de histórias gratuitas, reunindo uma das maiores comunidades de leitores e escritores do mundo, para usuários dos sistemas

operacionais para *smartphones*, *Android* e *IOS*. Ele permite compartilhar novas histórias, elaboradas pelos seus usuários que aplicam recursos de imagem (fotos, *emojis*, *gifs* e vídeo do *youtube*) e de formatação textual.

É possível partilhar os textos produzidos no repositório disponibilizado no aplicativo *online*, inseri-las num banco de histórias pessoal, uma espécie de biblioteca virtual particular, ou caso prefira, é possível enviá-las por e-mail e a outros aplicativos, como *WhatsApp* e *Facebook*. Também é possível encontrar publicações de outros autores através de uma ferramenta de busca.

O tamanho de cada publicação não tem limites, permitindo a inclusão de um número considerável de capítulos para a história. Por conta dessa possibilidade, é comum encontrarmos romances com grande quantidade de páginas e sagas sendo desenvolvidas pelo aplicativo.

No *app*, os alunos podem produzir os seus próprios materiais de aprendizagem, conectados ou não à *internet* (*online* ou *offline*); colaborar com os colegas; e interagir com o professor. Os estudantes ainda podem gravar suas histórias e, dependendo de como o professor desenvolve a atividade, é possível até planejar um concurso dos melhores textos produzidos pelos participantes, tendo com critérios de colocação as informações disponibilizadas no próprio sistema, como por exemplo, o número de visualizações, aprovações ou compartilhamentos.

Como o aluno pode gravar o seu próprio texto, o potencial pedagógico do aplicativo aumenta exponencialmente. Essa ferramenta transforma qualquer *smartphone* num miniquadro branco com utensílios multissemióticos, proporcionando o aumento das habilidades de colaboração dentro de grupos e da autonomia quando a atividade é feita individualmente. A reflexão e a concentração dos alunos melhoram as habilidades de leitura e escrita, consequentemente, torna-os preparados para terem sucesso em situações de produção textual.

Como os materiais elaborados pelos alunos ficam armazenados em seus perfis e disponibilizados à comunidade, no Wattpad, então é permitido aos outros usuários partilhar as histórias que atingem uma maior audiência. Os professores também podem usar esse *app* e fazer dele uma ferramenta para criação de grupos de escritores que se diferenciam pelos gêneros literários, conto, poesia, crônica etc. Os alunos podem usar a *app* para fazer diários e outros gêneros, registrar uma explicação de um exercício ou resolução de problema, promovendo a interação, a criatividade, a produtividade e o pensamento crítico.

O aplicativo *Wattpad* apresenta versão *mobile*, no entanto é possível utilizá-lo pelo *notebook* através do site da empresa. Para começar a usá-lo no *smartphone*, o usuário precisa realizar primeiramente o descarregamento (*download*) e a instalação em uma loja virtual de aplicativos (*App Store*) onde o *software* está disponível.

Figura 1 – Descarregamento e instalação do *Wattpad*

Fonte: http://mobdroforpcwindows.com/wattpad-pc-windows-10-8-7-download/

Do mesmo modo que em sociedade, os usuários de aplicativos que funcionam como redes sociais precisam respeitar e cumprir regras de comportamento e diretrizes de conteúdo propostas pelos administradores do programa. Portanto, a ética promove a facilidade nos relacionamentos, a satisfação e motivação dos usuários e o reconhecimento da comunidade. E, isso tudo se torna possível por se tratar de uma ferramenta padronizada que expõe de maneira clara e objetiva as suas diretrizes, proporcionando a conscientização dos colaboradores, bem como transforma as preocupações éticas em práticas efetivas de convivência.

Além disso, é necessário que o código de diretrizes desenvolva um conteúdo de clareza e objetividade, facilitando a compreensão de todos. Porém, deve ter consistência no que está descriminado no código e o que se vive na comunidade. O código de diretrizes e conteúdo é um documento que serve de parâmetro para diversos comportamentos, tornando claras as responsabilidades de cada indivíduo. Podendo estes sofrer ações disciplinares caso haja violação das proibições. A seguir, observamos as diretrizes de conteúdo do aplicativo *Wattpad* (Quadro 1):

Quadro 1 – Diretrizes de conteúdo do *Wattpad*

Proibições	Detalhamento
Sexo	I - Histórias pornográficas; II - Histórias com conteúdo sexual com pessoas menores de 16 anos de idade; III - História que incitam sexo não consensual; IV – Histórias destinadas exclusivamente para *roleplay* sexual; V – Histórias que incentivam a quaisquer outros atos sexuais ilegais, tais como bestialidade ou necrofilia.
Mídias	I - Mídia com exposição completa de partes privadas, como genitália, seios e nádegas; II - Mídia exibindo a relação sexual, ou qualquer outro ato sexual, independentemente de se as partes privadas são sensíveis; III - Mídia exibindo automutilação ou suicídio;
Proibições	**Detalhamento**
Mídias	IV - Imagens de pessoas postadas sem o consentimento, com exceção de figuras públicas ou personalidades; V - Qualquer outra mídia que capture um ato ilegal.
Ofensas	I - Ofenda um usuário por razões pessoais; II – Revele qualquer informação de identificação pessoal sobre outras pessoas, incluindo nomes reais, endereços, outras informações de contato, descrições físicas ou fotografias privadas / vídeos; III - Ativamente promova a violência e o ódio. A promoção de ódio com base na raça, etnia, religião, deficiência, sexo, idade, orientação sexual, ou qualquer conteúdo que tenha a intenção de intimidar, ameaçar ou assediar outros, também é estritamente proibido;
Material com direitos autorais	I - Publicação de trabalhos com direitos autorais de terceiros sem o seu consentimento legal é estritamente proibido. Isto se aplica a todas as histórias, imagens e meios de comunicação; II - Postando em nome de um autor e dar crédito a eles ainda é uma violação dos direitos autorais. O consentimento é sempre necessário do autor; III - Adaptações ou pequenas alterações a um trabalho, como nomes de variáveis, são uma violação dos direitos autorais; IV - Quaisquer obras publicadas em violação destes direitos serão prontamente removidas e múltiplas violações podem resultar em encerramento imediato da conta.

Fonte: Adaptado do site Wattpad (2017).[7]

O quadro mostra o conteúdo de diretrizes que todo usuário do *Wattpad* precisa respeitar para que não sofra penalização, como advertência ou banimento de perfil. Na proibição sobre o tema sexo, fica bem evidente a preocupação com a exposição de material pornográfico, de pedofilia ou que incite o sexo enquanto violência humana ou animal.

Destacamos também o cuidado com a palavra como promotora da paz e

[7] Disponível em: <https://www.wattpad.com>. Acesso em: 05 mar. 2017

a observância aos direitos autorais de obras de terceiros. É preciso ensinar aos alunos a importância de repensar seus atos comunicativos na *internet*, pois o ambiente virtual não garante o anonimato. É fundamental que tenham a informação de que não podem ofender as pessoas impunemente, nem imputar conduta imoral ou desonrosa a alguém por motivo de superioridade sobre qualquer aspecto. Portanto, a interação entre as pessoas através da confluência de interesses impacta positivamente a sociedade, principalmente quando estamos comprometidos com o mesmo objetivo.

A teoria da "Cultura da Convergência", de Jenkis (2006) nos ajuda a entender como o ser humano conseguiu chegar nessa complexidade informacional. Para o teórico, o compartilhamento de informações afins ou convergentes via *internet*, por meio de aplicativos como o Wattpad, colabora para que haja uma aproximação do que antes era chamado de virtual com o real, ou seja, o cotidiano.

De acordo com Martino (2014, p. 37),

> Uma das premissas mais importantes do conceito de Cultura da Convergência diz respeito à possibilidade de cada indivíduo ser potencialmente um produtor de mensagens. Neste ponto, o fato das tecnologias digitais estarem presentes no cotidiano facilita o trabalho de criação (ou recriação) por indivíduos fora do circuito da indústria cultural. Esses produtos assumem uma enorme quantidade de formas, desde a criação de um trecho de algum filme hollywoodiano com outra trilha sonora, até a criação autônoma de vídeos, áudios e textos.

Ao falar de pessoas como produtoras de mensagem em potencial, cabe à escola o papel de promotora de eventos de letramento vinculados ao mundo digital, conscientizando os indivíduos sobre a relação de continuidade entre o real e o virtual. As estratégias de ensino e aprendizagem precisam de uma olhar transformador a ponto de contribuir para que os estudantes, na medida em que possam compreender como a sociedade da informação produz um quantitativo de informações cada vez mais complexo, passem a ter uma postura mais proativa e crítica nos processos de construção do conhecimento. Levando em consideração esse aspecto, para Moran (2003, p.2)

,

> Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade de fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro de nossa mente e

> da nossa vida. A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Diante da reflexão feita pelo autor, podemos compreender a importância do professor no processo de inserção do aluno num mundo mediado pelas tecnologias digitais. Essa participação pedagógica na vida escolar do aluno exige um processo de formação contínuo, permitindo que o educador se torne um sujeito pesquisador da sua área de atuação pelo fato de que, ao trabalhar auxiliado pelas tecnologias digitais, necessitaria se atualizar constantemente, pois a substituição das formas de interação, nos ambientes digitais sofre alterações de modo cada vez mais rápido.

As inovações tecnológicas trouxeram consigo mudanças quanto ao uso da linguagem nos mais diversos contextos de comunicação e, por conseguinte, reverbera no ensino de língua materna. A multiplicidade de linguagens, modos e semioses completam o sentido daquilo que se quer informar através da escrita. Essa espécie de mesclagem de elementos verbais, imagéticos, sonoros, em formatos digitais, é o que se pode chamar de multimodalidade ou multissemioses dos textos contemporâneos (ROJO, 2012).

Em razão da existência dessas formas de comunicação, foi auferida à escola a função de capacitar o indivíduo com as habilidades de leitura e escrita que ajudem os alunos a responder adequadamente a essas novas demandas sociais que envolvem a utilização de recursos tecnológicos hipermidiáticos e o conhecimento sobre os textos multissemióticos.

2.2 LETRAMENTOS DIGITAIS

Começaremos explicando que letrar não significa alfabetizar, mas tornar os alunos conscientes da importância de ler e escrever como forma de pertencer ao mundo, participando de situações de comunicação (SOARES, 2003). Portanto, consideramos letramento como sendo o conjunto de práticas sociais em que se inserem habilidades de leitura e escrita.

Como vimos no capítulo anterior, a integração das novas tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das pessoas ajudou a ampliar o conceito de

letramento. Em virtude disso, as pessoas precisaram desenvolver novas competências de recepção e comunicação escrita para interagir no mundo mediado pelo computador e seus novos contextos.

Para Goulart (2014), a formação letrada dos sujeitos só é possível quando a autoria dos discursos é legitimada pelo uso da palavra como forma de inserção social. Diferentes contextos cobram dos seus interlocutores o conhecimento da linguagem certa para cada situação além do domínio dos novos suportes de leitura e escrita no tocante às sociedades letradas contemporâneas.

A utilização do termo “letramentos”, no plural, é mais coerente quando percebemos a diversidade de contextos de uso da escrita. O letramento impresso conduz a estratégias de escrita para objetos tipográficos, enquanto os letramentos digitais envolvem outras modalidades de prática, como por exemplo, a operacionalização de *softwares* de conversação e a filtragem de imagens.

É preciso enfatizar que os letramentos digitais não excluem os outros letramentos, longe disto, ele aglutina as outras modalidades, já que a base de qualquer letramento está centralizada na língua oral ou escrita e na produção de sentido, ou seja, na linguagem. No entanto, os professores precisam ter consciência de que, “ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (DUDENEY; HOCKLY; PERGRUM, 2016, p. 19).

As atividades relacionadas aos letramentos digitais enfatizam a relevância na compreensão dos modos de inserção e de usos da escrita na sociedade letrada com a utilização de suportes tecnológicos. A introdução de computadores, ou qualquer outro suporte tecnológico, não seria de forma alguma a solução para os problemas enfrentados no ensino de língua materna nem o motivo que transformaria o professor em um mero coadjuvante nos processos de ensino-aprendizagem. As reflexões de Coscarelli (2014) nos mostra que independente da situação de aprendizagem, o professor necessita de uma estratégia diferente para o que se quer ensinar, portanto o suporte tecnológico seria útil em várias dessas ocasiões, porém não seria sempre necessário.

Essa necessidade de buscar novas estratégias de ensino nos remete ao pensamento de Pereira (2014, p.15) sobre inclusão digital:

> [...] o letramento digital não é diferente. É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar

> em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital.

Encontramos nessas palavras uma reflexão sobre a importância do ensino enquanto elemento transformador da realidade social. As ações pedagógicas se voltam para os usos da língua, munindo os sujeitos, antes excluídos, com as habilidades necessárias para a participação em eventos de escrita comuns no meio digital. Em vista do que foi dito anteriormente, o fato de um indivíduo possuir um aparelho móvel, *smartphone, tablet ou laptop*, não o torna capaz de usufruir de todos os recursos oferecidos pelas mídias digitais. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Competências do letramento digital e suas habilidades e

CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Competência Computacional: relacionada aos conhecimentos básicos para o uso do computador.	
- Conhecer os softwares e(programas e ferramentas) disponíveis - Saber instalar programas e reconhecer aqueles que são desnecessários e tornam lentos o computador - Conhecer os elementos básicos do computador e suas funções - Conhecer a terminologia básica do sistema operacional - Salvar e recuperar a informação no computador e em diferentes suportes (pen-drives, disco rígido, HD externo, pastas, etc.)	- Manusear os recursos computacionais - Saber operar o básico de uma ferramenta - Saber operar os recursos multimídia - Saber utilizar as ferramentas básicas do sistema operacional: explorar discos, copiar, executar programa, etc. - Utilizar editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los - Utilizar editores gráficos para fazer desenhos, gráficos simples, armazenar e imprimir o trabalho - Utilizar ferramentas de apresentação para organizar e expor a informação
Competência Comunicacional: Relacionada à expressão oral, gestual e escrita.	
- Conhecer as diferentes Redes Sociais - Conhecer a etiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas disponíveis na internet, como bate-papo, e-mail, etc. - Conhecer as formas de escrita específicas para cada ferramenta, como bate-papo, e-mail, fórum, etc.	- Saber utilizar as redes para contatar outras pessoas, debater com elas e ajudá-las e pedir ajuda - Digitar razoavelmente rápido - Selecionar o conteúdo exposto nas redes sociais - Fazer contribuições relevantes
Competência Multimídia: Relacionada à utilização de diferentes tipos de mídia.	
- Conhecer os diversos tipos de mídia - Saber preparar conteúdos atrativos - Ter conhecimento para escolher o conteúdo dos jogos pedagógicos - Conhecer hipertextos e hipermídia - Saber elaborar transparências e apresentações multimídia - Ter conhecimentos de design e elaboração de páginas web - Saber realizar a manutenção de um espaço web em um servidor	- Combinar visualmente diferentes tipos de mídias - Criar materiais atrativos e de acordo com a faixa de idade de cada um - Produzir materiais que sejam visualmente agradáveis - Testar as mídias e estar preparado para alguns contratempos - Ter habilidades de leitura e compreensão em um ambiente de hipertexto dinâmicos e não sequencial - Saber realizar tratamento de imagem e som: editores gráficos, uso de escâner, gravação de som, vídeo digital, etc.
Competência Informacional: Relacionada à busca, avaliação e utilização de informações.	
- Conhecer diferentes sites de busca - Conhecer e aprender a utilizar sites de download para programas, livros e filmes - Ter claro o que é informação e o que é conhecimento - Fazer juízos de valor informados e fundamentados sobre a informação obtida por meio de tecnologias digitais	- Avaliar diferentes fontes - Relacionar o conteúdo trabalhado com informações adicionadas coletadas - Comparar e selecionar as informações relevantes - Desenvolver técnicas e instrumentos para a busca, exame e seleção de informações na internet. - Construir informações confiáveis a partir de diversas fontes

Fonte: Adaptado de Behar *et al*. (2013) apud SABOIA 2014

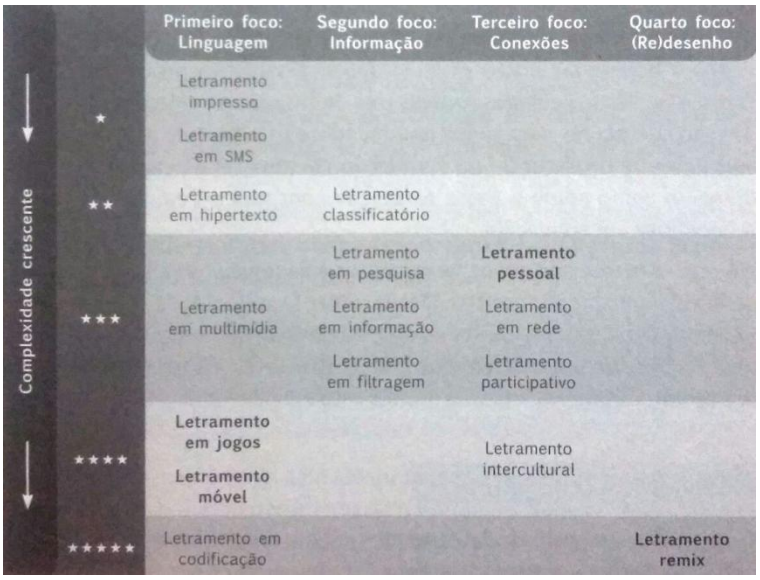
Nesse quadro, as categorias de competências, apresentadas, abrangem os seguintes aspectos: computacional que requer os conhecimentos básicos de operacionalização do suporte tecnológico; comunicacional que diz respeito às interações de comunicação entre os interlocutores de uma rede social, por exemplo;

multimídia, utilização de recursos midiáticos; e informacional que se refere à busca e análise de informações. Por isso, percebemos que trabalhar com tecnologias digitais nas aulas de produção textual requer um conjunto de estratégias capaz de abranger conhecimentos didáticos, linguísticos, discursivos e de informática.

A abundância de aparelhos tecnológicos, situações de produção de significados e gêneros digitais remodelaram as ações pedagógicos, tornando imprescindível o conhecimento sobre os letramentos digitais por parte do professor-pesquisador, preocupado em desenvolver práticas de letramento adequadas para cada momento de aprendizagem e para cada realidade escolar.

Dudeney, Hockly e Pergrum (2016) apresentam um quadro dos letramentos digitais que podem beneficiar os alunos, promovendo uma participação significativa no mundo conectado em rede. Esses letramentos estão agrupados em pontos focais e ordenados conforme o grau de complexidade: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Dessa forma, o professor irá trabalhar os letramentos digitais em suas aulas, acionando a prática correta conforme uma série de fatores, como por exemplo, qual o *hardware* ou *software* seria necessário para a atividade ocorrer ou o nível de complexidade de cada contexto.

Quadro 3 – Letramentos digitais



Fonte: DUDENEY, HOCKLY E PERGRUM (2016).

De acordo com o quadro, dos letramentos digitais apresentados àquele que melhor se encaixaria em nossa sequência didática seria o letramento móvel por

está vinculado à “comunicação de sentidos através da linguagem, incluindo muitos canais que complementam, suplementam e, em certas ocasiões, superam a expressão linguística” (DUDENEY; HOCKLY; PERGRUM, 2016, p. 22-23). Aplicativos hipermidiáticos, como o *Wattpad*, potencializam o uso de uma série de recursos de edição, possibilitando ao usuário, mesclar imagens manipuladas em outros aplicativos, formatar seus textos em negrito, itálico, sublinhado, fontes e disposição na tela, além de adicionar vídeos com áudio diretamente de sites, como o *Youtube*.

De acordo com os autores, o letramento móvel comporta as habilidades de navegação pela *internet* (fazer pesquisas em buscadores, acessar hipertextos, produzir *links* etc.), compreender informações e colaborar com novos conteúdos editados por intermédio dos aplicativos móveis em aparelhos conectados à *web*. Essa modalidade de letramento nos remete à *internet* das coisas em que acontece a interligação de uma grande quantidade de objetos do cotidiano, como televisores, automóveis, geladeiras, portão de entrada, tudo envolvido numa rede de comunicação via *web* por meio das tecnologias de RFID (SANTAELLA, 2013, P. 27).

É a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (NGL, 1996) que pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades referidas acima. Portanto, integrar os gêneros digitais ao contexto de sala de aula, levando em conta as ferramentas existentes, demanda estudos nessa temática.

2.3 ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS

As ideias da pedagogia dos multiletramentos apareceram inicialmente, em 1996, no Grupo de Nova Londres (de agora em diante GNL), em *Connecticut* (nos EUA) durante um colóquio entre pesquisadores de letramentos. O GNL indicava urgência em levar para a escola “os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea” (ROJO, 2012, p. 12) em decorrência da mudança comportamental, motivada pelo uso crescente – na época - das TIC, bem como a necessidade de somar ao currículo escolar tradicional as vivências culturais dos alunos, sujeitos imersos no mundo globalizado.

Diante das novas tecnologias que invadiram a vida das pessoas, novos modos de representação da linguagem produziram novos gêneros discursivos e consequentemente, novos formas de ler e escrever. A produção de textos

multissemióticos ou multimodais em contextos sócio-históricos, tendo como ferramenta uma hipermídia, os aplicativos para *smartphones*, *tablets* ou *laptops*, conectados à *internet*, requereria do professor conhecimento pedagógico de letramentos múltiplos.

As orientações dos teóricos dos multiletramentos englobam a multimodalidade ou multissemiose dos textos produzidos em ambiente digital, por intermédio das hipermídias, e a multiculturalidade, ou multiplicidade cultural, dos alunos, manifestada através desses mesmos textos.

De acordo com a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), o envolvimento entre a diversidade cultural de produção e a circulação de textos em meio digital constituem a diversidade da linguagem humana. É necessário que o professor inclua em seu processo pedagógico os letramentos digitais que emergiram da sociedade contemporânea, incluindo também a variedade de culturas presente na sala de aula, resultado de um mundo globalizado e altamente conectado. O uso dos novos aparatos tecnológicos para a produção e divulgação dos gêneros discursivos em ambiente virtual propicia o surgimento de um aluno capaz de conviver com a diversidade cultural pelo fato de aceitar sua própria identidade.

Outro aspecto relevante sobre os multiletramentos que merece atenção é a noção de redesenho (*redesign*), elemento importante na construção de significados, teorizado pelo NLG (1996). No redesenho, o aluno abandona a antiga função de produtor de significação, ou seja, deixa de ser um mero imitador dos modelos existentes, passando a recriar novos significados (*designs*), apropriando-se dos *designs* alheios, isto é, utilizando as significações produzidas por outras pessoas, ressignificando o outro e, ao mesmo tempo, criando novos significados para si e para o mundo. O grupo conclui que, na contemporaneidade, o ato de produzir *designs* é, na verdade, criar *redesigns*. A importância do processo de redesenho é assim explicada pelos teóricos dos multiletramentos:

> É assim que o mundo é mudado, como consequência do trabalho transformacional de projetar. Na vida do criador de significado, esse processo de transformação é a essência da aprendizagem. O ato de representar a si mesmo, o mundo e as representações dos outros, transforma o próprio aluno. (COPE; KALANTZIS, 2009, P. 177)

No excerto, os autores afirmam que, na contemporaneidade, a produção de significados na escola precisa valorizar a dinamicidade encontrada na interação

entre as linguagens e os discursos, evidenciando o plurilinguismo bakhtiniano (ROJO, 2013). Isso se torna possível quando a escola assume o papel de agregadora da multidimensionalidade perceptível no hibridismo cultural e nas novas formas de comunicar.

Seguindo as orientações teóricas de Rojo (2013) sobre as produções de significados, pode-se afirmar que os textos que transitam na sociedade possuem características do processo de hibridação, ou seja, fruto da mistura de elementos culturais colecionados pelo indivíduo. A autora se apoia na concepção de multiculturalidade sob o enfoque de Canclini (2006) que considera a produção cultural contemporânea, caracterizada pelo processo de desterritorialização, descoleção e hibridação das culturas (gêneros impuros), como é o caso dos textos multissemióticos nos gêneros discursivos que circulam em ambiente digital.

A desterritorialização consiste em não haver limites territoriais para que se possam granjear conhecimentos, pois o sujeito se permite olhar - no sentido de conhecer ou se reconhecer - para vários lugares reais ou imaginários, próximos ou distantes, no intuito de ultrapassar os limites impostos por uma sociedade que se entendia, como estável, organizada e limitada territorialmente. A oferta de espaços e ferramentas (NTIC) que oferecem conexão contínua entre informações e pessoas colabora para processo de “desterritorialização”, fazendo com que os indivíduos, independentemente da classe social, apropriem-se de coisas que até um tempo atrás eram desconhecidas.

Para confirmar o fenômeno da desterritorialização, o autor menciona a transnacionalização das mercadorias simbólicas (CANCLINI, 2006) por meio dos suportes eletrônicos, como o rádio, a televisão e os suportes tecnológicos recentes que se conectam à *web* e são capazes de divulgar produtos culturais em nível global. Esse acesso aos produtos culturais de diversos tipos (religioso, popular, erudito ou de massa), por intermédio da *internet,* deixa que o indivíduo se reconheça a partir dos bens culturais, coligindo-os em um amplo repertório que o redefine.

A descoleção quebra outro paradigma criado pela sociedade, quando esta se utilizava de agrupamentos ou coleções de um determinado conhecimento para construir barreiras entre a classe social dominante e a dominada. Maia (2013) expõe que:

> [...] a formação de coleções que ocorreu na Europa moderna e, posteriormente, na América Latina, serviu como dispositivo organizador dos bens simbólicos de acordo com hierarquias sociais, o que implica

> reconhecer que o acesso a esses produtos culturais não era democrático. Pelo contrário: lidar com coleções era privilégio dos cultos, que tinham acesso a elas, ou dos poderosos, que as possuíam. (MAIA, 2013, p.65)

Como bem indica o texto, a escrita por muito tempo foi usada para diferenciar as classes sociais. O letrado teria o domínio da linguagem culta, modelo colecionado pela elite, ao escrever seus textos. Enquanto que a escrita com desvios gramaticais, comparada com a norma culta, era sinal de que o indivíduo, que escrevesse dessa forma, ou seja, sem acesso à coleção, seria identificado como pobre, pois sem instrução.

O autor sustenta ainda que a ideia de uma sociedade complexa, como a que se apresenta atualmente, em que os valores culturais individuais e coletivos não aceitam mais uma "ótica binária excludente e hierarquizante, pautada em pares de opostos convencionais, como subalterno/hegemônico ou tradicional/moderno" (MAIA, 2013, p. 61). Logo, somos levados a acreditar que é importante inserir na escola as práticas de produção dos gêneros discursivos em ambientes digitais (gêneros impuros) para que o aluno compreenda a comunicação fluída e híbrida pela qual ele interage constantemente.

Diante da importância do que foi dito acima sobre os multiletramentos, Rojo (2012, p. 23) afirma que é preciso entender as características básicas dos gêneros discursivos produzidos através das múltiplas habilidades:

> (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
> (b) eles fraturam em transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não];
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Para que tais características sejam encontradas nos textos, é necessário um armazenamento online, mais conhecido como "nuvens"; somado a isso, uma tecnologia em que as mídias proporcionassem, aos usuários, interatividade e colaboração, ou seja, a web 2.0. Os aplicativos móveis afiguram-se como uma mídia detentora desses dois aspectos.

Muitas dificuldades se manifestam diante da pedagogia dos multiletramentos, como as questões ligadas aos "currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e sala de aulas" (ROJO, 2012, p. 31).

No entanto, apesar das dificuldades, as práticas pedagógicas ligadas aos

multiletramentos estão aparecendo de maneira bastante positiva à medida que estudos assentados em experiências educativas.

2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS

Nossa pesquisa tem a finalidade de compreender a retextualização como expediente metodológico para o ensino de língua com o apoio dos aspectos textuais e discursivos de funcionamento dos gêneros, logo nosso estudo se pauta por uma concepção de língua como processo de interação entre indivíduos situados sócio-historicamente.

O conceito de gênero do discurso (BAKHTIN, 1997) tem se revelado de grande valia para orientar o ensino de língua/linguagem, estando presente nos documentos prescritivos para a disciplina de língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos oficiais. Portanto, o estudo dos gêneros, na contemporaneidade, está centrado na ideia de que a comunicação acontece através de manifestações de linguagem e se faz presente nas práticas sociais situadas (ROJO, 2015). Bakhtin (1997) explica como os gêneros discursivos são constituídos:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Pelo exposto no excerto acerca da flexibilidade que estrutura os gêneros discursivos, pode-se evidenciar a sua heterogeneidade, pois os gêneros sofrem mudanças impostas pelo momento histórico em que foram (re)criados, pela situação social de uso, ou seja, pelas situações comunicativas de utilização da língua (na atual conjuntura, outras linguagens/semioses também fazem parte dessa comunicação) e pela relação entre os interlocutores. Em suma, Bakhtin (1997) reforça a ideia de que a relativa estabilidade dos gêneros ocorre graças à existência das novas esferas da atividade humana, isto é, novas circunstâncias podem exigir novos gêneros para efetivar a comunicação.

Nessa perspectiva, acredito que, devido à sua dinamicidade, o enfoque

dado aos gêneros deve ir além de sua materialidade verbal, pois outros fatores também colaboram para sua existência, como a ideia de produção que engloba a situação da interlocução da qual ele se originou, as relações dialógicas, os interlocutores e o propósito do enunciado.

Para darmos continuidade a reflexão, faz-se necessária uma explicação sobre as palavras: enunciado e texto. Barros e Fiorin (1999) explicam a equivalência bakhtiniana do termo “enunciado concreto” com o termo “texto”, dizendo que:

> “Sua definição de enunciado aproxima-se da concepção atual de texto. O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um ‘tecido’ organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico.” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 1)

Do mesmo modo, Marcuschi (2008) entende que o texto se realiza dentro de uma complexidade enunciativa que ultrapassa o nível de funcionamento das regras gramaticais, porque perpassa as relações existentes entre os sujeitos. Em virtude do que foi mencionado, o texto é um ato de comunicação complexo por ação de um conjunto de fatores implícitos e explícitos.

Segundo Bakhtin (1997), o texto/enunciado concreto possui três elementos componentes indissociáveis do gênero: o conteúdo temático (tema), a construção composicional e o estilo os quais estão diretamente relacionados às particularidades de cada esfera da atividade humana, compondo o gênero.

A abordagem dialógica da linguagem nos explica que o enunciado concreto é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelo contexto de circulação, de produção e recepção (interação) do discurso. Todos os elementos envolvidos ajudam a construir o sentido do texto, ou seja, são aspectos constitutivos do enunciado concreto.

Apesar dos três elementos estarem interligados, o conteúdo temático ou tema é o componente mais importante do texto/enunciado, pois se refere ao assunto ou tópico principal, escolhido pelo locutor num determinado contexto e, por conta disso, é único e irrepetível. É pelo tema que os valores ideológicos são transmitidos.

Já a construção composicional é um esquema presente no gênero, associada ao todo do enunciado e que dialoga com outros enunciados do mesmo gênero, possuindo uma relativa estabilidade, porque o locutor pode flexionar a forma

até o ponto limite no intuito de produzir efeitos de sentido. A extensão ou tamanho do enunciado concreto é irrelevante, pois depende de fatores ligados à construção composicional, entretanto a unidade de sentido é essencial.

Além da construção (forma) composicional, o estilo “vêm a serviço de ecoar o tema do texto” (ROJO, 2015). O estilo corresponde aos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) que revela a “vontade enunciativa”, a posição social, histórica e ideológica do locutor.

Outro aspecto importantíssimo para o embasamento de nossa pesquisa é a análise dialógica do discurso, o dialogismo (BAKHTIN, 1997). A concepção de linguagem e a construção do sentido no texto só se concretizam graças à interação verbal entre os interlocutores, elaborando o texto/enunciado que pertence temporariamente tanto ao locutor quanto ao ouvinte, pois outros sujeitos imprevistos podem entrar em interação com os interlocutores de origem, replicando através da interdiscursividade, da intertextualidade e da polifonia em outros textos/enunciados. Ambos enunciados se relacionam dialogicamente, ou seja, identificam-se pontos em comum. Como os interlocutores trazem marcas sociais, ideológicas e históricas, é através do enunciado e de outros aspectos que acontece o dialogismo.

2.4.1 Intertextualidades

Dois conceitos para compreender a manifestação do dialogismo são a interdiscursividade, concepção de que um discurso se relaciona com outro(s) discurso(s), e a intertextualidade que, segundo Fiorin (2006), é uma relação interdiscursiva manifestada entre os textos. Toda intertextualidade pressupõe uma interdiscursividade, mas o contrário não é válido, pois aquela se dá pela relação existente entre textos/enunciados que conversam através de aspectos em comum.

Koch e Elias (2006) conceituam e caracterizam a intertextualidade como a relação entre textos que se torna possível graças aos interlocutores, pois a:

> Intertextualidade ocorre quando em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. A intertextualidade é elemento constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores. Ela é componente decisivo das condições de produção de um texto, pois há sempre um já-dito prévio a tod dizer. (KOCH; ELIAS, 2006, p.86)

Dado o exposto, as autoras sinalizam a importância dos sujeitos envolvidos no processo interativo. Sendo assim, a intertextualidade exige algumas considerações importantes, tais como: textos são utilizados para a produção de outros textos, corroborando com o pensamento dialógico de Bakhtin (1997) para quem todo enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Os interlocutores (autor e leitor) precisam ter em suas “memórias discursivas” o conhecimento dos textos que servirão de base para a intertextualidade. Assim, alguns textos possibilitam a intertextualidade, reproduzindo o estilo do autor do texto-base, mas, em outras situações, o novo texto faz remissões, captações e alterações no intertexto. E é por esses dois aspectos, a citação e a remissão, que a intertextualidade se constitui em: intertextualidade explícita e intertextualidade implícita.

Temos intertextualidade explícita quando o autor recorre a citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções do texto-base, cabendo ao leitor identifica-lo para que se estabeleça a produção de sentido esperada. Enquanto que na intertextualidade implícita, não há uma citação expressa no intertexto, exigindo do leitor a identificação das remissões, adaptações ou alterações do texto-base que serão identificadas no intertexto. Esse processo é mais delicado, porque exige uma habilidade maior do autor para a realização de tais procedimentos.

Genette (2010) utiliza a expressão transtextualidade para exprimir uma visão mais ampla sobre o fenômeno da relação existente entre os textos. Para ele, existem cinco tipos de relações transtextuais: a) intertextualidade; b) paratextualidade; c) metatextualidade; d) arquitextualidade; e e) hipertextualidade.

Resumiremos os cinco tipos de transtextualidade:

a) intertextualidade: é relação efetiva de um texto em outro através de citação, plágio e alusão. A citação seria a forma mais explícita de identificação intertextual; já o plágio seria a forma menos explícita por não permitir ao leitor a identificação do texto-fonte; e a alusão que se caracteriza por um texto cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e o outro.

b) paratextualidade: refere-se ao que está ao redor do texto propriamente dito, como o prefixo “para” indica, seria o que está junto ou ao lado do texto, como por exemplo, títulos, subtítulos, prefácios, posfácios, advertências, observações etc.

c) metatextualidade: é a relação em forma de comentário que une um texto a outro do qual se fala, no entanto, sem citá-lo ou nomeá-lo.

d) arquitextualidade: de caráter taxonômico, identifica a classificação do texto quanto aos demais textos com os quais possui características similares, como por exemplo, a relação de um poema de determinado autor com as características estilísticas de um movimento literário.

e) hipertextualidade: refere-se à relação de um texto (chamado pelo autor de *hipertexto*) com um texto anterior, um hipotexto, que é transformado, modificado, elaborado ou estendido pelo posterior. Um exemplo na literatura seria a Ilíada, de Homero (como hipotexto) e a Eneida, de Virgílio, como hipertexto.

Genette (2010) esclarece que as relações transtextuais é o que coloca um texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos. É importante frisar que a separação dos tipos de transtextualidade possui fins didáticos, isto é, para a explicação mais detalhada de cada um. Entretanto, os tipos atuam conjunta e complementarmente, sendo a relação entre eles decisivas para a construção textual.

Cavalcante, Brito e Zavam (2017) abordam o fenômeno da intertextualidade com base nos estudos de Nobre (2014) que, por sua vez, fundamenta-se nas orientações de Genette (2010) sobre as relações entre textos.

As autoras acreditam que estudar o diálogo entre textos, no ensino de língua, pode “repercutir positivamente sobre a compreensão e a produção dos textos, pela ampliação do alcance interpretativo e pela diversificação dos efeitos de sentido” (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017, p. 109). Assim, atividades pedagógicas de leitura e escrita devem envolver o aluno na investigação das situações de intertextualidade.

De acordo com as autoras, são duas as situações possíveis: o diálogo entre textos específicos e a imitação entre gêneros do discurso, ou a imitação entre os estilos dos autores. Desse modo, existem as intertextualidades entre textos específicos e as intertextualidades entre gêneros. Faremos uma breve exposição apenas do primeiro caso de intertextualidade.

Quanto às intertextualidades entre textos específicos, as relações intertextuais ocorrem através do diálogo entre o texto-fonte e o intertexto (texto em que se verifica a inserção textual). São dois os tipos de intertextualidade: “copresenças” e “derivações”.

A intertextualidade por copresença acontece no “caso em que partes de um texto-fonte estão presentes em outro texto” (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017, p. 110). Através dos estudos sobre a temática, foi possível identificar quatro

tipos de copresença: a citação, a paráfrase, a referência e alusão.

Quando partes do texto-fonte são inferidas no intertexto sem nenhuma modificação aparente, porém marcadas pelo uso de aspas, manifestando-se como um fenômeno intertextual explícito, têm-se as citações. Podemos acrescentar que, além das aspas, alguns recursos semióticos também são utilizados para identificar a citação. Esses recursos podem ser marcas tipográficas de cor da letra, negrito, mas também, dependendo do suporte, há outras estratégias de identificação das citações, como por exemplo, os *emojis* (pictogramas), molduras e *gifs*.

As paráfrases são adaptações de excertos do texto-fonte que foram inseridas no intertexto, ou seja, são reproduções parafraseadas de outros textos. As marcações das paráfrases são a utilização de verbos *dicendi* ou de outros verbos que indicam a introdução de trechos de um texto em outro.

Segundo as autoras, existem mais dois tipos de intertextualidade por copresença, são as referências e as alusões que se diferenciam pelo "grau de explicitude das marcas de presença de um texto em outro" (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017, p. 114). Essas duas marcas intertextuais de copresença são indissociáveis, pois as referências ajudam o produtor do texto a realizar uma alusão ao outro texto, ou melhor, as referências levam à alusão. A diferença entre as referências e as alusões está na facilidade do leitor em identificar as referências por estarem explícitas no texto, enquanto que as alusões são implícitas, exigindo grau maior percepção do leitor.

A intertextualidade por derivação reflete uma situação especial em que um texto-fonte é transformado em outro texto. As paródias e as "transposições sérias" (CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017, p. 118), isto é, as retextualizações e adaptações, correspondem aos dois tipos de derivação. Esses fenômenos concretizam-se devido à ressignificação de citações, paráfrases, referências e alusões em um novo contexto. As autoras alertam para fato de que sempre que uma paródia ou transposição acontecer, logo constarão os fenômenos de copresença ressignificados e recontextualizados.

As paródias são textos que incorporam outro texto de acordo com o objetivo do seu parodista. Portanto, pode-se realizar uma paródia com a finalidade de provocar humor, fazer crítica social, ridicularizar uma situação ou pessoa, ou desenvolver uma história lúdica.

Já nas transposições, nas "adaptações não lúdicas/satíricas"

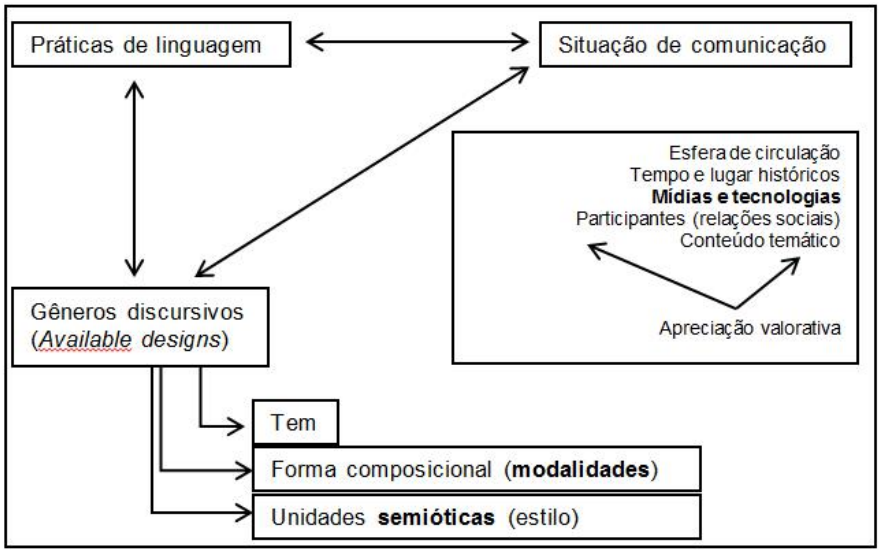
CAVALCANTE; BRITO; ZAVAM, 2017, p. 118), realiza-se a apropriação de um texto em outro através da retextualização do seu conteúdo, entendida como acomodação de um texto em outro gênero diferente do gênero original.

2.4.2 Gêneros discursivos e Multiletramentos

É inegável a importância da teoria dos gêneros discursivos para entender como ocorre a produção de sentido e para contribuir para que o ensino de língua se torne uma prática discursiva rica, pois considera relevante a cultura, o contexto histórico e as relações sociais.

Por conta de fatores históricos, o Círculo de Bakhtin “privilegiou, em sua reflexão e teorização, como era próprio de seu tempo, o texto escrito, impresso” (ROJO, 2013, p.19). Ao contrário do que se pensa a respeito das possíveis limitações que a teoria dos gêneros discursivos poderia sofrer ao se debruçar sobre os novos enunciados/textos, multimodais ou multissemióticos, representativos da contemporaneidade, concordamos com Rojo (2013) quando afirma que as reflexões de Bakhtin e do Círculo ainda são válidas e necessárias aos estudos da linguagem. Recorremos ao diagrama criado por Rojo (2013) para explicar como a teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin pode ser ampliada, levando em consideração o novo contexto. A seguir, o quadro

Quadro 4 – Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivo revisitados



Fonte: Adaptado de Rojo (2013, p. 30)

Os novos gêneros e seus enunciados provêm dos novos modos de produção de sentidos, auxiliados pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação que possibilitaram o surgimento de novos ambientes de divulgação (plataformas educacionais, *blogs*, *fandoms*, *sites*, fóruns virtuas e redes sociais), novos suportes (*smartphones*, *notebooks* e *tablets*), novos instrumentos de escrita (aplicativos móveis).

Em virtude dessa nova conjuntura, as pessoas podem criar enunciados/textos que mesclam outras linguagens/semioses à linguagem verbal escrita. Os textos escritos passam a conviver com infográficos interativos, imagens em movimentos, cores e sons, como é possível observar em jornais virtuais e demais plataformas eletrônicas. A utilização das tecnologias digitais ajudou a promover novas situações de produção de textos, remodelando também a função do escritor, nesse novo contexto. Para Chartier (1998, p. 72),

> Talvez os autores da era multimídia, um pouco como o autor de teatro, sejam governados não mais pela tirania das formas do objeto livro tradicional, mas, no próprio processo de criação, pela pluralidade das formas de apresentação do texto, permitida pelo suporte eletrônico.

Com o impacto tão considerável das tecnologias digitais, como afirma o excerto, é importante compreender como as práticas de linguagem ou enunciação se concretizam nesse novo cenário. Para explicarmos como esse processo se desenvolve, valemo-nos, sob uma ótica transdisciplinar, da teoria dos gêneros discursivos e dos Multiletramentos (GNL, 1996).

Portanto, entender como os gêneros são formados é imprescindível para uma maior compreensão de que as *fanfics* são gêneros discursivos, resultado da heterogeneidade que foram remodelados para o mundo digital, ou seja, frutos de um contexto sócio-histórico.

Os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos mesclam várias linguagens, a contar das palavras, falas, sons, imagens estáticas ou em movimento, hipertextos, trechos de vídeos, requerendo uma série de habilidades, "práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar" (ROJO, 2012, p. 19).

Silva (2013) desenvolveu atividades de letramento a partir de um jogo online com multiusuários, tendo como base a escrita, um MUD – *Multi User Dimension* – em que o usuário cria um mundo virtual por intermédio da leitura. A

autora afirma que, ao utilizar o MUD, pôde estimular em seus alunos algumas habilidades de planejamento estratégico na utilização de *links* como também a colaboração entre os participantes.

Azzari e Custódio (2013, p.92), por sua vez, produziram uma atividade de escrita sob a perspectiva dos multiletramentos na qual os alunos escreveram *fanfics* de modo colaborativo, utilizando como suporte o *Google Docs*, ambiente gratuito de escrita colaborativa online. Segundo as autoras:

> [...] trabalhar a escrita em esfera escolar, apoiados pelos propiciamentos pertinentes às novas tecnologias favorece o ensino-aprendizagem [...] porque facilita a construção multimodal e a diversificação de diferentes situações de interação sócioculturais.

Fica evidente a relação inerente entre os multiletramentos e os letramentos digitais. Segundo Dudeney, Hockly e Pergrum (2016, p. 17), os letramentos digitais são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital”. Assim, processos de produção textual, como a retextualização, podem exigir dos alunos os letramentos digitais quando a situação comunicativa envolver a elaboração de textos em ambiente digital, como é o caso das *songfictions* ou *songfics*.

2.5 O GÊNERO DIGITAL SONGFIC

Na primeira subseção, apresentamos as *songfics*, partindo de uma breve exposição sobre o gênero *fanfiction* do qual se originou e ainda mantém muitas características, inclusive a designação de narrativa transmídia. Em seguida, trazemos o universo das *fanfictions* no qual as *songfics* e outros gêneros circulam. O nosso objeto de estudo é fruto de produções multimodais em ambientes da cultura digital. Concluindo, dentro da segunda subseção, nossa discussão é sobre a produção do gênero *songfic* através do processo de retextualização multimodal em contexto escolar, encarando tal iniciativa como uma estratégia pedagógica capaz de oferecer aos alunos novas oportunidades de desenvolver os letramentos.

2.5.1 Narrativa transmídia *fanfiction-songfic*

O termo *fanfic* é uma redução da palavra *fanfiction*, sendo esta uma composição de duas palavras inglesas: *fan (fanatic)* e *fiction*, isto é, uma ficção elaborada por um fã a partir do objeto "adorado", seja ele romance, *anime*, filme, história em quadrinhos, ídolo(s) dos mais diferentes ramos do entretenimento, canções, discos, personagens etc. A palavra fã refere-se àquela pessoa que "devota uma considerável quantidade de seu tempo, dinheiro, interesse e energia, envolvida com aquilo que gosta". (MARTINO, 2014, p. 157)

As *fanfictions* são produzidas em várias plataformas e formatos, possuindo linguagem própria e, conforme os recursos tecnológicos disponíveis, essas ficções de fãs sofrem acréscimos de novos elementos semióticos à totalidade da obra, configurando-se como *storytelling transmedi*a ou narrativas transmídia, conforme o termo foi batizado por Jenkis (2006).

Os estudos sobre a temática das narrativas transmídia perpassam toda cultura ocidental, já que as histórias sempre se moveram através de mídias. Os textos bíblicos, por exemplo, foram representados em várias mídias, como por exemplo, pinturas, vitrais de igrejas, mausoléus, peças teatrais, poemas, canções e filmes.

No contexto atual, as narrativas transmídia são adaptações complexas com modos diferentes de contar a mesma história. De acordo com o livro *Cultura da Convergência*, de Henry Jenkis (São Paulo: Aleph, 2006.), obra que traz um estudo substancial sobre *fanfictions* e cultura participativa, a narrativa transmídia se desdobra por meio de diferentes plataformas de mídias, onde cada texto, em cada meio, produz uma distinta e valorosa contribuição para o todo.

Exemplos de narrativas transmídia na atualidade são, por exemplo, as aventuras dos heróis das histórias em quadrinhos que foram transpostas da mídia impressa das revistinhas para as mídias televisivas, nas telas de cinema através dos filmes ou nas telas das tevês, que transmitem as programações dos canais, através de minisséries e seriados. As histórias dos heróis dos quadrinhos também são recontadas em *fanfictions*, plataformas de jogos de videogame ou em aplicativos de jogos *online*, permitindo aos escritores e jogadores uma espécie de imersão nos personagens e nas aventuras vividas por esses super-heróis.

Santaella (2013) chama a atenção para o conceito desenvolvido por

Jenkis (2006) ao reafirmar as potencialidades que cada mídia tem de expandir os produtos culturais de massa (textos, filmes, histórias em quadrinho, canções etc.), pois quando essas histórias, por exemplo, migram para uma nova mídia, então novos aspectos ficcionais são enfatizados sistematicamente em detrimento de outros que serão omitidos de acordo com as características midiáticas do novo suporte. Sendo assim, as narrativas transmídia ampliam-se conforme o conhecimento prévio e a interpretação da narrativa original pelo novo produtor/escritor que faz uma adaptação (entendemos, nesta pesquisa, como sendo um tipo de retextualização) da história a partir dos recursos (potencialidades e limites) da mídia que venha a usar, indo além da reescrita da história original.

Desde que a expressão “narrativa transmídia” foi apresentada por Jenkis (2006), houve muitas interpretações que se afastavam do conceito original elaborado pelo autor. Acreditava-se que toda história contada em múltiplas plataformas se encaixava no conceito de narrativa transmídia, porém dois fatores são importantes para entender a transmidiação, são eles: a facilidade de tráfego das novas produções, baseadas no produto original, por intermédio das mais diversas plataformas e a facilidade de propagação de tais conteúdos, produzidos pelos fãs nessas mesmas plataformas e publicados em redes sociais.

Jenkis (2011) vem restaurando e tentando eliminar possíveis más interpretações do conceito de narrativa transmídia. Em um de seus artigos, o *Transmedia Storytelling 202*, o autor faz algumas considerações complementares, levando em conta o processo narrativo envolvido na transmídia, afastando qualquer semelhança com a mera utilização de múltiplas plataformas para produzir conteúdo.

No contexto da cibercultura, um conteúdo pode ser considerado uma narrativa transmídia, segundo Jenkis (2011), quando o processo de criação “combina intertextualidade radical e multimodalidade para fins de compreensão aditiva”. Em outras palavras, para que a história seja transmídia, o escritor deverá estabelecer relações intertextuais com o texto-base, somando sua produção ao universo de histórias que giram em torno do mesmo assunto de maneira que o leitor compreenda tais inter-relações.

Além do aspecto intertextual, os recursos de multimodalidade, que Jenkis (2011) entende consoante os pressupostos de Kress e Van Leeuwen (2001), também são utilizados pelo escritor na medida em que a construção do sentido do texto acontece através da aplicação de vários modos semióticos, disponibilizados na

plataforma/ferramenta hipermídia. Assim, a multimodalidade se apodera das potencialidades multissemióticas (as *affordances*) oferecidas pela ferramenta hipermídia (um aplicativo móvel, por exemplo), produzindo as tessituras do texto através de imagens, palavras, sons, cores etc.

Na cultura da convergência, o indivíduo se torna um produtor de mensagens em potencial, aliando-se a outros produtores, que se identificam por apreciarem determinado produto cultural em comum. Este fenômeno se intensificou pelo fato das tecnologias da informação e comunicação estarem presente no cotidiano das pessoas, transformando sobremaneira as relações sociais e facilitando o processo de (re)criação de novos gêneros discursivos. Por conta disso, há um interesse crescente em pesquisar os gêneros emergentes vinculados à cultura digital.

Dentre os mais variados gêneros discursivos produzidos na *internet*, as *fanfics* se destacam pela consolidação de um público leitor fiel, pela intensa produção textual e pela diversidade de temáticas e formatos.

A *fanfiction* é um gênero que migrou das folhas impressas das *fanzines*, revistas para fãs de música, ficção científica ou qualquer outro produto cultural de massa, adaptando-se muito bem ao ambiente digital. E foi através dessa nova forma de se comunicar que o público consumidor das mídias consolidou a transformação de uma audiência antes passiva para uma audiência ativa e produtora de conteúdos midiáticos.

A maneira encontrada pelo público fanfiqueiro se identificar, na *internet*, foi desenvolver o *Fandom* ou os *Fandoms*, expressão originária da língua inglesa, *Fan kingdom*, isto é, grupo ou domínio formado por fãs de um determinado produto midiático de massa, constituindo uma comunidade de fãs.

Sobre a temática da comunidade de fãs, Jenkis (2006) lança um olhar para a educação em tempos de cultura participativa, quando declara que seu foco em entender esse novo tipo de interação perpassa “as noções conflitantes entre letramento midiático e como ele deveria ser ensinado: a pedagogia informal que surgiu no interior da comunidade de fãs de *Harry Potter*, as tentativas de atrair o interesse das crianças pelos livros em sala de aulas” (JENKIS, 2006, p. 237).

Concordamos com a opinião de Jenkis (2006) em relação às estratégias de ensino na escola. Nos *Fandoms*, é comum encontrar entre os participantes a função de “Escritor-Beta” que é reconhecido na comunidade como o mais experiente na produção de conteúdo e, por isso, qualificado para orientar os novos membros no

processo de produção das *fics*.

Essa pedagogia da informalidade mostra outro viés bastante diverso que não é observado por aqueles que são pessimistas quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula ou que acreditam numa espécie de degeneração da língua, causada pela comunicação via *internet.* Refiro-me ao ato de aprender, advindo do interesse do aprendiz, melhor dizendo, o escritor fanfiqueiro deseja escrever melhor, pois o objetivo é oferecer histórias bem escritas para fãs cada vez mais exigentes, formando um público-leitor fiel ao seu trabalho. Portanto, pode ser válida e até necessária a inserção de atividades pedagógicas que estimulem a produção textual que se assemelha às experiências comunicativas dos nossos alunos em ambientes virtuais, pois dessa forma estaríamos ensinando com vista a preparar os estudantes para a vida em uma sociedade que exige habilidades, tais como: “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (DUDENEY; HOCKLY; PERGRUM, 2016, p. 17).

Reflexos da contemporaneidade, o desejo de formar uma audiência e a saída do anonimato social são características de uma sociedade hiperconectada que promove a exposição de ideias, compartilhamento de arquivos ou, simplesmente, a participação em enquetes sobre temas diversos. Esses aspectos são verificáveis nos eventos comunicativos online, como as publicações em redes sociais (F*acebook*, *Instagram*, *Twitter* etc) quando pensamos em comunicação em grande escala, ou a produção de *fanfictions* nas comunidades de fãs em sites especializados e aplicativos móveis.

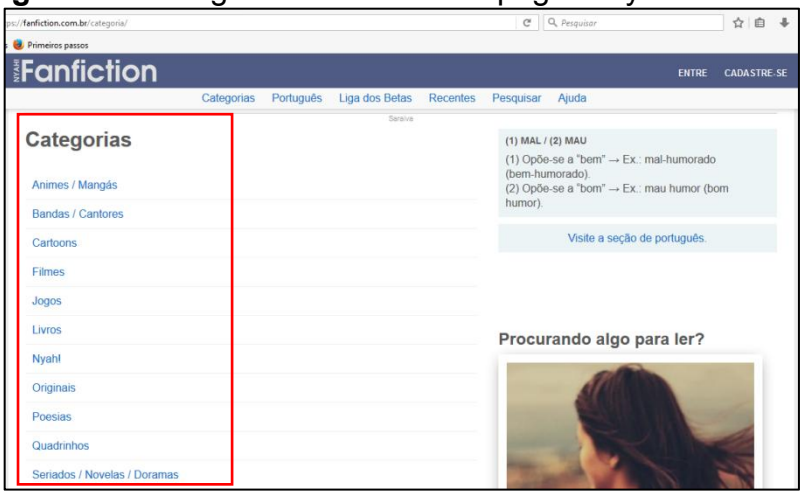
O que possibilitou a adaptação das *fanfictions*, do impresso para o digital, foi, justamente, o carácter interativo e as facilidades de divulgação presente na *internet*, com mais ênfase à segunda geração, a chamada *web 2.0*. Plataformas de discussão, sites e aplicativos favoreceram o compartilhamento de informações produzidas pela grande massa de fãs em parte do globo.

Como as mídias digitais se tornaram bastante intuitivas, abriu-se a possibilidade de, com relativo conhecimento técnico, criar produtos midiáticos ou hipermidiáticos (*sites*, grupos *WhatsApp*, plataformas virtuais, aplicativos móveis, *blogs*, *vlogs* e canais no *youtube*) para divulgar e propagar o objeto de criação, no caso dos textos, as *fanfics.*

Além da comodidade em relação à participação em reuniões, encontros e

conferências de fanfiqueiros por conta das limitações de deslocamento espacial, a *internet* também ofereceu aos fãs um espaço em que poderiam realizar diversas ações, tais como: aprofundar o conhecimento sobre um determinado assunto; discutir pontos importantes e refletir sobre o tema de interesse; produzir de modo autoral ou cooperado e realizar trocas de materiais criados por eles próprios; identificar-se com pessoas que possuam os mesmos gostos; divulgar e compartilhar seus objetos de criação e admiração. As *fanfictions* são categorizadas de acordo com o gênero da obra original. Exemplificando as categorias, é possível observá-las em um dos sites brasileiros de *fanfictions*, o Nyah!Fanfiction (https://fanfiction.com.br/) logo a seguir:

Figura 2 – Categorias de *fanfics* da página Nyah!Fanfiction



Fonte: Nyah!Fanfiction (2017).[8]

Como é possível observar nesse pequeno recorte, as categorias de *fanfictions* são bastante variadas, pois os autores dessas narrativas são consumidores dos produtos culturais de massa em âmbito global, configurando o hibridismo cultural. As *fanfics* são inspiradas em produtos culturais variados, desde histórias em quadrinhos ocidentais, *animês*, *mangás* (*HQs* orientais), livros, seriados, novelas ocidentais ou *doramas* (dramas televisivos japoneses), música popular ou estrangeira, dentre outros.

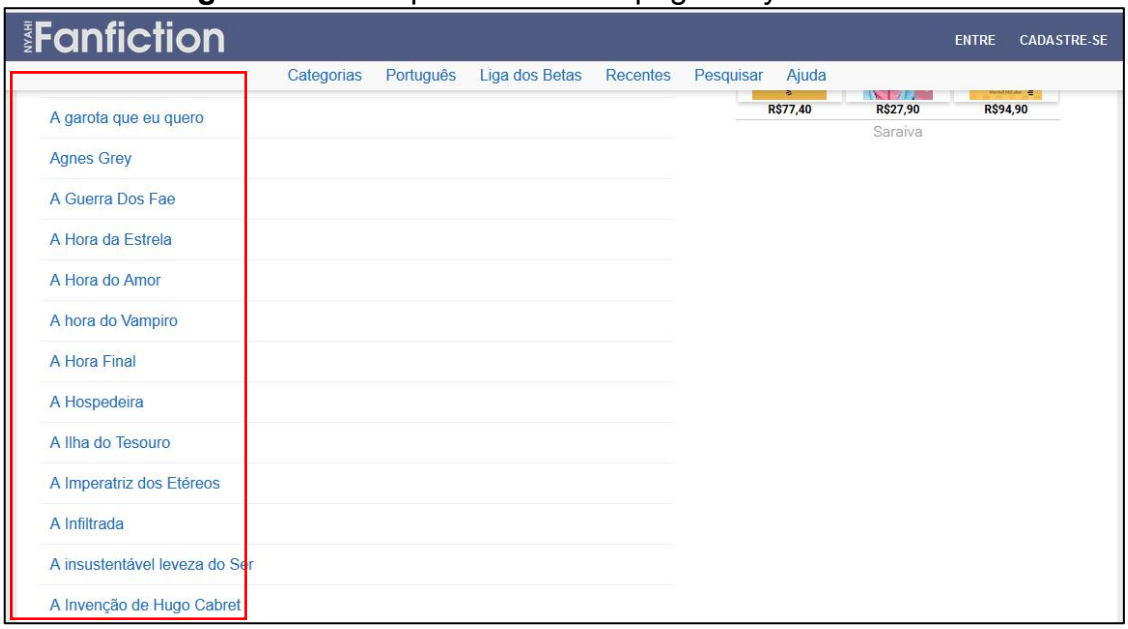
Buscando entender tal fenômeno, concordamos com a explicação trazida por Canclini (2006), para quem as práticas estéticas fazem parte de um mercado

[8] Disponível em: <https://fanfiction.com.br>. Acesso em: 04 mar. 2017

simbólico, propiciado pela *internet*, onde os processos simbólicos são desterritorializados, os conteúdos simbólicos (produtos culturais de um modo geral) são descolecionados e as tecnologias comunicacionais tornam-se ferramentas para a produção, circulação e consumo de bens culturais produzidos por pessoas em boa parte do mundo.

Dentro de cada categoria, encontram-se os títulos das obras que passaram pelo processo de (re)criação dos fãs. De modo a exemplificar, clicamos na categoria “Livros”, do site Nyah!Fanfiction, como se vê a seguir:

Figura 3 – Exemplo de livros da página Nyah!Fanfiction



Fonte: Nyah!Fanfiction (2017).[9]

Na figura acima, encontra-se uma grande quantidade de títulos de *fanfics* inspiradas em livros de diversas literaturas, inclusive à brasileira com o romance de Clarice Lispector, *A hora da estrela*, e outros, considerados *best-seller*, como *A hospedeira*, de Stephenie Meyer, autora da série *Crepúsculo*, dentre vários títulos.

A criação de *fanfictions* passeia por várias linguagens ou modos semióticos. O ambiente virtual, como a *internet*, disponibiliza múltiplas ferramentas (*softwares*) de edição de texto; edição de imagens estáticas ou em movimento, como os *Graphics Interchange Format ou Formato de Intercâmbio de Gráficos*, conhecidos popularmente por *gifs*; edição de vídeos; mixagens e remixagens; *samplers* etc. Desse modo, as *fanfictions* participam de varias remodelagens, dando

[9] Disponível em: <https://fanfiction.com.br>. Acesso em: 04 mar. 2017

origem a novos gêneros discursivos híbridos, multissemióticos, consequência da utilização dos instrumentos hipermidiáticos de comunicação.

As várias modalidades semióticas e o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação em ambientes virtuais permitiram aos produtores de *fanfics* uma remodelagem das *fanfictions*, tornando-as um gênero com características multissemióticas. Consequentemente, novos gêneros surgiram a partir do gênero *fanfiction* pelo fenômeno da transmutação ou reelaboração (BAKTHIN, 1997; ZAVAM, 2012), isto é, um gênero primário pode sofrer alteração na circunstância de comunicação ou na realidade imediata, portanto, o mesmo acontece com o gênero secundário - a *fanfiction* - que foi transposta para uma nova situação de produção, sofrendo várias alterações relacionadas, principalmente, às tecnologias envolvidas e aos enunciados com os quais dialogava. Exemplos de transmutação do gênero *fanfictions* são: a *FanAr[9]t, a FanVideo* e as *Songfics*.

2.5.2 Universo das *fanfictions* - *songfics*

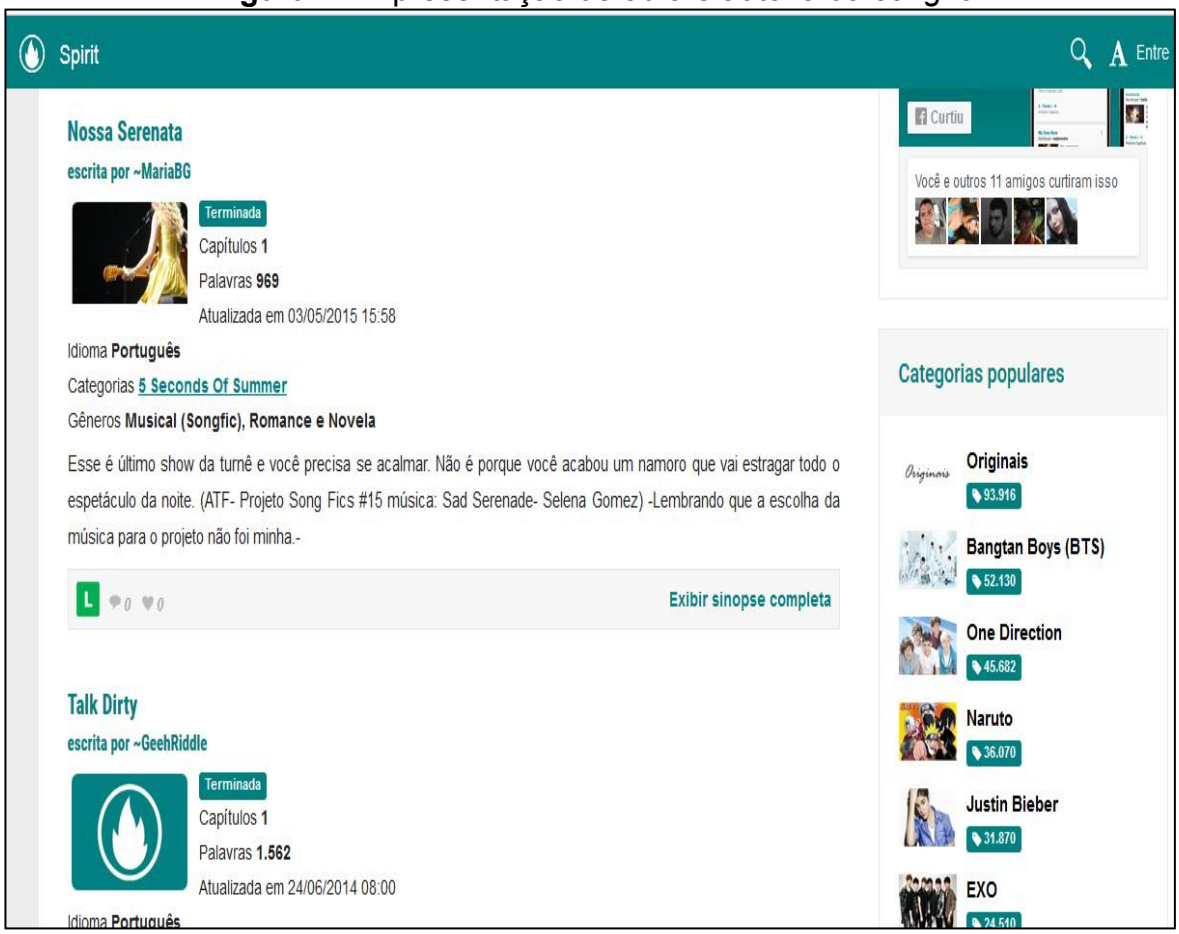
O universo das *fanfictions* se comporta como uma constelação de gêneros (ARAÚJO, 2006) cada qual com suas semelhanças e especificidades. Por conta dessa característica multiforme do gênero, resolvemos restringir o nosso estudo a um tipo específico de *fanfiction*: as *songfics*, também conhecidas como *ficsong*, "*fic* música" ou "canção-*fic*", narrativas transmídia que tem como inspiração ou base uma canção. Porém, dependendo do suporte usado para o processo de escrita/produção, as *songfics* são construídas não só com texto escrito, através de estratégias intertextuais e interdiscursivas, mas incorporando outros recursos semióticos, como por exemplo, imagens, *gifs*, vídeos e *emojis* (pictogramas) que, para o produtor do texto, ajudariam na construção do sentido da história.

Durante a criação das *songfics*, acontece uma série de processos de linguagem que são encontrados nas primeiras histórias de fãs em ambiente digital. Essa nova modalidade de *fanfiction*, um gênero emergente, consegue ultrapassar os limites do texto escrito, "convertendo-se" em texto multimodal. O presente estudo considera a retextualização e a multimodalidade como processos de criação das *songfics* sob a perspectiva multiletramentos, já que temos o interesse de desenvolver novas estratégias de ensino de língua portuguesa no contexto de sala de aula.

Fanfic e *songfic* pertencem ao mesmo universo criativo, no entanto, é relevante expormos os elementos constituintes desse universo ficcional desde as noções de estrutura; o código de conduta, isto é, as regras para escrever; os níveis de predomínio das linguagens; os ambientes de circulação e publicação em *sites* direcionados ao público fanfiqueiro, ou em *sites* de compartilhamento de vídeos (*Youtube*), aplicativos móveis de escrita criativa e colaborativa para *smartphones* e *tablets*.

A estrutura das *songfics* segue padrões similares às *fanfictions*, e apresenta variação na estrutura composicional devido aos suportes usados para elaboração e publicação. Se o suporte permitir o uso de várias mídias na construção do texto, então possivelmente haverá multiplicidade de modos semióticos presente no enunciado, mas é preciso levar em consideração as habilidades de edição (letramento midiático) do autor da *songfic*. A figura, a seguir, é um exemplo de apresentação de *songfic*, publicada numa plataforma de produção de *fanfictions*:

Figura 4 – Apresentação de obra e autoria da *songfic*



Fonte: Spirit Fanfics (2017).[10]

[10] Disponível em: <https://spiritfanfics.com/tags/*songfic*s>. Acesso em: 05 mar. 2017.

A imagem acima apresenta título e outras especificações, tais como: autoria, categoria, quantidade de capítulos, atualizações, gênero e sinopse. Esta página tem a finalidade de atrair os leitores. Abaixo da sinopse, o autor insere várias *hashtags* ou *tags*, *que* são palavras-chave que alimentam uma interação dinâmica dentro da rede social, interligando os textos que pertencem ao mesmo gênero e/ou assunto. A *songfic* também pode receber uma imagem que representaria a "capa" da história, principalmente, quando possui uma série de capítulos. Clicando no *hiperlink* representado pelo título, abre-se uma nova página com a história propriamente dita.

O código de conduta para escrever as *fics em um site* especializado é o mesmo para todas as publicações de *fanfics.* No aplicativo móvel *Wattpad*, por exemplo, as "diretrizes de conteúdo" exigem do autor maturidade, plena consciência no momento de fazer e publicar suas histórias, como foi exposto mais detalhadamente no quadro 1.

Na maioria das *songfics*, observamos o predomínio da linguagem verbal escrita, entretanto isso depende do propósito comunicativo do escritor o qual escolherá as ferramentas digitais adequadas para determinada situação de comunicação, elaborando o texto da maneira mais eficiente com a finalidade de atingir seu interlocutor (público-leitor). Dessa forma, a composição da *songfic* pode variar bastante.

A intencionalidade do autor e as suas habilidades de leitura e escrita em ambiente digital (letramentos digitais) determinarão a construção composicional da *songfic*. Mesmo com a predominância da linguagem verbal escrita, há preocupação com os aspectos visuais do texto. Tomemos como ilustração um trecho de *songfic*, retirada do aplicativo móvel *Wattpad*, nas figuras subsequentes:

Figura 5 – Perfil de *songfic* no *Wattpad*

Fonte: Plataforma Wattpad (2017).

A autoria da *songfic* não é revelada, pois o(a) autor(a) se identifica com o *nickname* (apelido) "*shippdadepre"*. Este tipo de identificação, por meio de um pseudônimo, é comum em ambientes virtuais, principalmente, em redes sociais. O aplicativo móvel *Wattpad* permite a criação de um livro virtual no qual são inseridos imagem de capa, título e capítulos.

A classificação do texto foi inserida no título do livro virtual da *songfic* que conta somente com um capítulo. Os leitores acessam a *songfic* clicando no *hiperlink* "LEIA", localizado numa janela ou *pop-up*, expondo a primeira página do livro. Sendo assim, é possível afirmar que as *songfics*, em ambientes virtuais, manifestam-se por hipertextos. Na figura abaixo, ilustramos a hipertextualidade das *songfics* com um texto de especificações, utilizado pelo escritor com o objetivo de orientar os leitores:

Figura 6 – Orientações para leitura de *songfic*

Fonte: Plataforma Wattpad (2017).

A *songfic "*Preocupa não" é uma narrativa curta que se assemelha a um miniconto. A história foi inspirada na música "Preocupa não", presente no disco "Como. Sempre Feito. Nunca" (2016), da dupla sertaneja Jorge & Mateus, formada pelos cantores goianos Jorge Alves Barcelos e Mateus Pedro Liduário Oliveira. A canção versa sobre a reconciliação amorosa de um casal, tema que é retextualizado na *songfic* homônima. A ideia principal e as estratégias de reconciliação são retomadas, mantendo diálogo entre os dois enunciados. Além disso, a história retextualizada apresenta novas informações que estariam subentendidas na canção, mas que o sujeito retextualizador imagina, configurando um novo texto.

Levando em consideração o predomínio de linguagens na estrutura composicional, as *songfics* são assaz flexíveis e mutáveis. Elas, normalmente, apresentam-se em forma de texto escrito em que o autor se apropria ou dialoga com

as ideias do texto-base (interdiscursividade), entremeando partes do texto da obra original com o seu próprio texto através de relações intertextuais, como citações direta e indireta.

As características intertextuais, interdiscursivas, a mudança de propósito e a nova situação interacional aliada aos recursos digitais nos permitem identificar a produção de *songfics*, como processo de retextualização (DELL'ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002; BENFICA, 2013). Somado a esse aspecto, é interessante perceber que outros modos semióticos podem participar da construção de sentido nas *songfics*. Estamos nos referindo aos elementos visuais, à disposição do texto na tela do *smartphone*, às imagens estáticas ou em movimento, às cores e sons (áudio de uma música) e ao próprio espaço virtualizado, onde o texto é digitado. Estes elementos, segundo a teoria da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006.) são fundamentais para a compreensão da mensagem pelo leitor.

Em virtude do que foi mencionado acerca dos aspectos de linguagem das *songfics*, acreditamos que a união de princípios da retextualização e da multimodalidade (RIBEIRO, 2016; HOFFMANN, 2015) nos permitirá analisar o objeto de estudo de nossa pesquisa, composto por seis *songfics*, elaboradas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

No processo de escrita das *songfics*, há toda uma escolha que perpassa os conhecimentos pertinentes às articulações textuais-discursivas do gênero (retextualização), os letramentos digitais, a multimodalidade e os propósitos comunicativos do interlocutor; portanto, há uma série de combinações que precedem a escrita das *songfics*, o que nos permite compreender que elas constituem excelentes materiais de pesquisa para estudarmos a retextualização multimodal.

Trabalhar pedagogicamente diante do cenário atual, que integrou as tecnologias digitais de informação e da comunicação à vida dos alunos, exige o conhecimento de uma abordagem pedagógica que imprima em nós, professores, as qualidades de um agente de multiletramentos que respeite à multiplicidade e a pluralidade cultural dos envolvidos aliadas ao letramento institucionalizado, como também aos letramentos digitais, exigência da sociedade contemporânea, haja vista os textos serem compostos por múltiplas semioses.

Diante dessa perspectiva para o ensino de língua portuguesa, principalmente, no que concerne à produção de retextualizações multimodais, cremos que as *songfics* surgem como uma estratégia para tornar esse processo de

ensino-aprendizagem mais atrativo e interativo para o aluno. Apesar de o gênero digital ser utilizado pelos leitores como forma de entretenimento e aproximação identitária da obra com o fã, tal atividade comunicativa, não se restringe a essa finalidade, podendo também ser utilizada como meio de promover os letramentos na escola.

Trilhado esse caminho para compreendermos o desenvolvimento das *songfics* em ambiente escolar, debruçando-nos sobre a realidade da nossa sala de aula, direcionemos nosso pensamento para uma reflexão sobre a retextualização multimodal.

2.6 RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL

Partimos para o estudo do processo de retextualização, dando ênfase à aprendizagem em contexto escolar, pois acreditamos que promover atividades que trabalhem com os gêneros discursivos pode contribuir para uma melhor compreensão dos elementos constitutivos dos enunciados/textos (conteúdo temático, construção composicional e estilo) produzidos pelos alunos. Retextualizar também ajuda o aluno a desenvolver habilidades de escrita a partir de experiências com a linguagem que remetem à produção de textos do cotidiano em ambientes reais ou virtuais. Outro benefício seria a possibilidade de "renovar o prazer de utilizar o idioma que falam (e escrevem), renovando sua historicidade e função social" (DELL'ISOLA, 2007, p.10). Diante do exposto, faz-se necessário conhecermos os conceitos em torno do termo retextualização para que a nossa pesquisa caminhe para uma análise coerente do gênero em foco, a *songfic*.

A retextualização, segundo Marcuschi (2001) é uma nova textualização, um processo de reescrita, isto é, a transformação de um texto em outro texto, mantendo a base informacional do primeiro. Assim, o autor retoma o conceito de "retextualização" proposto por Travaglia (1993) que utilizou o termo em questão como sinônimo para o processo de tradução/reescrita interlínguas de um texto de uma língua estrangeira para outra.

No entanto, Marcuschi atualiza o processo de retextualização, afirmando que ele ocorre entre as modalidades escrita e oral. Dessa forma, o conceito de retextualização equivale a um procedimento em que há alteração de modalidade, no caso, da modalidade oral para a modalidade escrita ou vice-versa, entretanto não

ocorre uma mera transcrição (tradução) do texto, mas um *continuum* que acarretaria em mudança de linguagem. De acordo com Marcuschi (2001), a ação de retextualizar exige esforço,

> [...] já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano da textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2001, p.46)

As operações complexas, segundo o próprio autor, foram demonstradas através de nove estratégias em que ocorre a passagem do texto oral (modalidade oral) para o texto escrito (modalidade escrita), representadas no "Diagrama de modelo das operações textuais-discursivas" (MARCUSCHI, 2001), que resumimos, como: a) a eliminação de marcas de interação, baseada na idealização linguística, como os marcadores conversacionais, truncamentos e sobreposição de vozes; b) a inserção de pontuações; c) novamente a eliminação, mas agora para a condensação linguística através da retirada de repetições, redundâncias e paráfrases; d) a inserção de parágrafos e reformulação da pontuação; e) a estratégia de inserção de marcadores metalinguísticos para a reformulação com o objetivo de deixar explícito o que foi dito no texto oral; f) reconstrução em função da norma escrita através da reordenação sintática, adaptação das concordâncias e encadeamento do texto; g) a substituição visando uma maior formalidade para o tratamento estilístico, selecionando novas formas sintáticas; h) a estruturação argumentativa; e i) a estratégia de condensação, reordenando os argumentos e ideias expressas no texto oral.

Esse estudo levou Marcuschi (2001) a formular quatro possibilidades de retextualização:

Quadro 5 – Possibilidades de retextualização

1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Adaptado de MARCUSCHI (2001)

O quadro explicita a preocupação de Marcuschi (2001) em evidenciar a relação entre fala e escrita, como sendo possível somente através de uma readequação textual-discursiva para sua transposição. Podemos inferir que a retextualização, segundo o autor, é um trabalho de modificação do texto sem transformação dos propósitos nem daquilo que se quer dizer.

Outro conceito importante para o estudo da retextualização vem de Dell'Isola (2007, p. 10) para quem retextualizar é "o 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". Com essa noção, a autora se aproxima das reflexões de Marcuschi, mas percebemos que a refacção e a reescrita participariam de modo diverso daquele no processo de elaboração da retextualização.

A autora direciona suas reflexões para a utilização dos gêneros textuais no contexto escolar, como prática de letramento, no intuito de valorizar o ensino de língua, pois acredita que a retextualização proporciona aos estudantes um amplo conhecimento das habilidades de escrita em gêneros textuais. Após fazer um apanhado de vários conceitos de gênero textual, Dell'Isola (2007) considera-os como:

> Formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se que, no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social. (DELL'ISOLA, 2007, p. 19)

Assim, vemos o gênero textual/discursivo como condicionante para o ensino de língua na escola, visto que é através deles que a interação verbal entre os sujeitos acontece de modo concreto. Outro aspecto relevante, mas que a autora não deixa explícito, nesse excerto, é a competência discursiva. Por competência, entendemos a "capacidade de agir eficazmente em um tipo de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles" (PERRENOUD, 2000, p. 7). Desse modo, cada pessoa tende a reagir de maneira diferente para resolver determinado problema, buscando instrumentos diferentes de acordo com suas experiências.

A competência discursiva engloba a competência linguística (CHOMSKY,

1971) que é capacidade de usar os vários recursos linguísticos que a própria língua oferece; a competência textual (VAN DIJK, 1972) na qual o usuário é capaz de reconhecer o que o texto quis dizer, ou seja, o seu sentido, e produzir coerentemente os próprios textos; a competência comunicativa (DELL HYMES, 1984) que é a capacidade de saber usar a língua no momento adequado, respeitando o contexto e a esfera de atividade humana.

Dell'Isola (2007) desenvolveu uma atividade de retextualização (refacção e reescrita de gêneros) para ser aplicada nas aulas de língua portuguesa, configurando-se como um conjunto de tarefas que facilitam o trabalho pedagógico com o gênero textual. São tarefas ordenadas da seguinte maneira: 1º) leitura de textos previamente selecionados pelo professor; compreensão textual, observando as características de textualização do texto que será retextualizado; 2º) identificação dos gêneros envolvidos na atividade; retextualização propriamente dita, transformando um gênero em outro gênero através da refacção; 3º) conferência no intuito de identificar se o conteúdo do texto original se manteve no novo texto; 4º) identificação das características do novo gênero; e 5º) reescrita para verificar se as condições de produção foram atendidas pelos alunos.

Além da mudança de linguagem (modalidade oral para escrita), existem fatores que Marcuschi (2001) considerava como interferências da ação de retextualizar, entendida como sinônima de reescrita, são elas: a mudança de propósito; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero original e o gênero da retextualização; e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Entretanto, Matencio (2002, p.113) redireciona a discussão, dizendo que se a retextualização é a produção de um novo texto, então tais interferências são, na verdade, fatores importantes que podem acarretar no redimensionamento de uma série de outros fatores no processo de retextualização, como por exemplo, "a alteração dos interlocutores, seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos compartilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo". Sendo assim, a retextualização deixa de ser considerada apenas uma atividade de reescrita de um texto em outro, passando a ser compreendida como um novo processo de produção textual em que um ou mais textos são utilizados na construção de um novo texto.

Esta nova perspectiva, evidenciada nos estudos de retextualização de

textos acadêmicos por Matencio (2002, p,112), busca diferenciar retextualização de reescrita, afirmando que “retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, além de que “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito” comunicativo. Já no processo de reescrita é produzida uma nova versão do texto através de um “refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original” (D’ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 67), portanto o foco dessa atividade é o redimensionamento estrutural do texto sem mudança de propósito. De modo diverso do que acontece com a reescrita, na retextualização

> (...) opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação de linguagem porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (MATENCIO, 2002, p. 113)

De acordo com o excerto, a autora destaca a função do interlocutor (agente da retextualização) como sendo aquele agente que transformará, utilizando-se de sua competência discursiva, o texto-base em um novo texto e que, para tal realização, precisará acionar uma série de aspectos textuais e discursivos que estão implicados na produção de enunciados concretos. A retextualização (MATENCIO, 2002; BENFICA, 2013) é um processo complexo que envolve dois tipos de relação: a intertextualidade, relação entre gêneros e textos/enunciados e a interdiscursividade, relação entre discursos.

Tendo em vista os aspectos observados pelas duas autoras, a atividade de retextualização é um procedimento “que implica modificações profundas (no texto), em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros”. Consequentemente, para que haja a retextualização, o “sujeito retextualizador” (termo usado por Benfica, 2013) deve realizar os critérios que vemos no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Critérios para a existência da retextualização

- **Operações linguísticas**: organização da informação em tópicos e subtópicos, a formulação do texto e a progressão referencial;
- **Operações textuais:** referentes ao tipo de texto (narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo, expositivo e dialogal);
- **Operações discursivas:** diz respeito ao evento interativo do qual o texto emerge como, por exemplo, a construção do quadro interlocutivo, ou seja, aprovação dada pelos sujeitos; a delimitação de própositos comunicativos e do espaço e tempo da interação; e os mecanismos enunciativos, ou seja, diafonia, polifonia e modalização.

Fonte: Adaptado de BENFICA (2013)

Em referência aos fatores envolvidos no processo de retextualização, devemos observar:

a) o propósito ou objetivo da retextualização, isto é, qual a sua finalidade na interação entre os interlocutores em determinada situação comunicativa;
b) a relação entre o sujeito retextualizador e o produtor do texto-base, ou seja, a relação dialógica;
c) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, em outras palavras, as semelhanças ou dessemelhanças da estrutura composicional do enunciado e estilo.

Inicialmente, tomemos o propósito ou objetivo da retextualização. De acordo com esse primeiro fator, Benfica (2013) declara que o sujeito retextualizador precisa realizar uma série de operações para montar um quadro enunciativo que servirá à escrita do novo texto. Essas operações são: selecionar e organizar informações que irão compor o novo texto, como por exemplo, trechos do texto-base que serão citados direta ou indiretamente no novo texto; adequação da linguagem de acordo com a nova situação interlocutiva; observância da coerência, da coesão e de outros recursos linguísticos na construção da textualidade no gênero proposto.

Utilizaremos, como exemplo, a produção de *fanfictions* em ambiente virtual. É comum encontrarmos campeonatos e premiações[8] que incentivam os escritores/fanfiqueiros a produzirem *fanfics*. Essas competições acontecem por intermédio de aplicativos móveis, como *Wattpad*, ou mesmo em *sites* especializados na elaboração de *fanfics*, como o *Spirit Fanfics*. Para participar desses eventos, o escritor deve produzir uma *fanfiction* baseada em categorias (música, livro, filme, etc.)

as quais servirão de essência para a retextualização das *fanfics*. Caso o texto-base/gênero seja um romance, então o escritor selecionará informações importantes que serão usadas em sua retextualização. Como a *fanfiction* se realiza em uma nova situação comunicativa, o escritor adequará a linguagem ao gênero em questão, segundo os novos interlocutores (leitores), de acordo com a instância comunicativa (comunidade de fãs daquela categoria) e os recursos disponíveis na ferramenta hipermídia. Além disso, é preciso manter a textualidade através de uma ligação harmônica entre as ideias contidas no texto.

Nesse sentido, outro fator importante se desvela, a relação entre o sujeito retextualizador e o produtor do texto-base que, no contexto das *fanfictions*, dá-se por intermédio da interação entre o fã e o ser ou objeto (gênero/texto) de admiração, na cultura de massa. Acreditamos que esse relacionamento permite ao fã sentir-se à vontade, sem inibição, para retextualizar, uma vez que há "um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 1997, p. 272), entre os enunciados do fã e do autor do texto-base.

No que tange à relação tipológica entre o texto-base e o retextualizado, podemos prever mudanças substanciais na estrutura em razão das características dos gêneros digitais (*fanfictions*), pois, como afirma Maingueneau (2008, p. 116), os gêneros "são instituições de fala sócio-historicamente definidas, sua instabilidade é grande, e eles não se deixam apreender em taxonomias compactas". Como estamos exemplificando com as *fanfictions* em ambiente digital, a construção composicional não é previsível, pois dependerá, dentre outras coisas, das estratégias enunciativas e das habilidades de escrita (e de letramentos, como por exemplo, o digital e o visual) do fanfiqueiro. Dado o exposto, seria possível retextualizar, tendo como produto um texto multimodal ou multissemiótico, elaborado em ambiente digital através de uma plataforma hipermídia?

Ribeiro (2016, p.20) entende que o processo de retextualização pode ocorrer na composição de um texto multimodal quando se leva em consideração uma "perspectiva interlinguagens".

Apesar dos recursos visuais, gestuais e sonoros sempre existirem no campo da linguagem, a multimodalidade se apresenta como possibilidade de renovação das atividades que envolvam o ensino de língua nas escolas. Por muito tempo as práticas tradicionais de ensino ignoraram a relação entre os textos e as imagens, como por exemplo, as ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos, os

gráficos e infográficos, as cores e formatos das letras em livros de praticamente todas as disciplinas escolares.

A dificuldade em interpretar textos com características multimodais, como anúncios publicitários e vários outros, possivelmente tem como causa a insistência em ensinar privilegiando apenas a escrita. Se considerarmos a produção textual dos alunos fora do âmbito escolar, isto é, nas interações verbais através das tecnologias digitais da informação e comunicação, observaríamos a presença dos mais variados tipos de imagem convivendo com as palavras sem prejuízo de sentido.

Textos e imagens são elementos encontrados na estrutura composicional de vários gêneros discursivos. As imagens acompanham os textos nas páginas dos livros didáticos, em blogs, em postagens nas redes sociais, nos folhetos de propaganda de supermercado, em *folders* de farmácias, em cartazes elaborados por manifestantes etc.

No livro sobre o ensino de textos multimodais no ambiente escolar, Ribeiro (2016) apresenta e analisa várias atividades de produção e leitura de textos multimodais, proporcionando aos leitores da obra momentos de reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor de produção textual.

Nessa obra, a autora propôs algumas atividades de retextualização “em que estavam em jogo as composições de textos para ambientes diversos” (RIBEIRO, 2016, p. 20). Em uma dessas atividades, os alunos precisaram retextualizar uma transmissão de rádio para dois suportes de comunicação: um jornal impresso e um *blog*.

A análise da atividade de retextualização proposta por Ribeiro (2016) mostra como as operações executadas pelos alunos produziram um novo texto, uma transformação em diversos aspectos. Observam-se também estratégias de edição conforme o suporte que veicularia o texto (jornal impresso e *blog*). Além das estratégias textuais e discursivas para realizar a retextualização (MATENCIO, 2002; BENFICA, 2013), os alunos perceberam a importância de utilizar outras linguagens, como imagens de mapas, fotografias, cores diversas, diagramação etc. Segundo Ribeiro (2009, p.2):

> [...] mais que intervenções de caráter meramente linguístico, a retextualização demanda a adequação de um texto a determinada situação comunicativa, o que pode implicar em mudanças inclusive na composição entre informação, texto, linguagens empregadas e suportes.

Levando em consideração a situação comunicativa que exige do produtor do texto a habilidade de relacionar várias linguagens que envolvem a retextualização, a autora propõe um olhar mais aguçado para essas questões de produção textual multimodal, na escola. Concordamos com a autora quando afirma que é impossível ensinar língua/linguagem, limitando o ensino apenas à oralidade e à escrita, pois os textos, principalmente, na contemporaneidade, trazem outras semioses que também contribuem para o entendimento da mensagem.

Em relação a esse aspecto do ensino de língua/linguagens através dos textos multimodais ou multissemióticos, é interessante observar que durante o processo de investigação de sua tese de doutorado, Benfica (2013) identificou alguns tipos de retextualização como atividade planejada nos livros didáticos para turmas de ensino fundamental, sendo esses: as retextualizações de texto escrito para texto escrito, de texto em linguagem multissemiótica para texto escrito e de texto escrito para texto oral. Para a autora, de um modo geral, os livros didáticos apresentam “propostas de produção textual envolvendo textos multissemióticos, como, por exemplo, as reportagens” (BENFICA, 2003, p. 136).

No entanto, as propostas dos livros didáticos não dispensam a devida atenção às reflexões exigidas para que o professor possa trabalhar com os textos multissemióticos em atividades de retextualização, mesmo sabendo da contribuição dos letramentos envolvidos para o aluno no que tange a produção e leitura desses textos. Segundo a autora, os textos de apoio para a realização da atividade orientam no sentido da organização do material pesquisado (fotos, gráficos, textos escritos, dentre outros); no cuidado com a conexão entre o assunto principal e as citações, reprodução de trechos de entrevistas, fotografias, mas são meras indicações, deixando lacunas no que tange aos efeitos pretendidos pelo aluno.

Sendo assim, acreditamos que os estudos acerca da retextualização devam incorporar em suas análises a relação entre texto e imagem e a teoria da comunicação multimodal (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001), quando o processo recair sobre textos nos quais convergem várias semioses, visto que esses textos não se enquadram apenas em uma análise linguística tradicional.

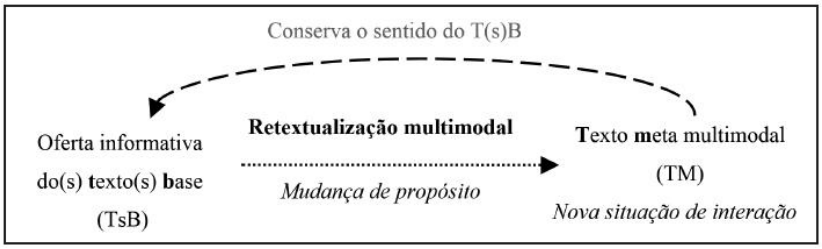
Em relação ao ensino de leitura e produção textual, Ribeiro (2016, p.118) declara que o “texto-objeto pode vir de uma revista, de um jornal, de um ambiente virtual e a simples interação com ele já dá muitas ideias sobre suas características”, logo o trabalho com a multimodalidade independe da materialidade física do texto.

O trabalho com textos multimodais consiste em levar o aluno a compreender a relação das várias linguagens que os compõem, bem como oferecer-lhe práticas textuais em que o estudante tenha a oportunidade de produzi-los de modo que o sentido daquilo que se quer dizer não se altere. Acreditamos na possibilidade de ensinar a partir dessa perspectiva, isto é, levar para a sala de aula práticas discursivas de produção de textos multimodais (*songfics*) com o auxílio de suportes digitais de escrita multimídia.

Portanto, a integração entre retextualização e multimodalidade se adequa à proposta de estudo do presente trabalho, uma vez que possibilita a análise das linguagens que compõem o sentido das *songfics*, elaboradas a partir de uma situação comunicativa específica. Ribeiro (2016) e Hoffmann (2015) propõem, em seus respectivos trabalhos, ampliar o conceito de retextualização a partir da perspectiva da multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001).

Levando em consideração a multiplicidade de linguagens encontradas nos textos contemporâneos e o processo de retextualização, ou seja, a transformação de um texto-base em um novo texto, acarretando mudanças no propósito comunicativo, na relação entre os interlocutores envolvidos em uma nova situação de interação comunicativa e, na medida do possível, a conservação das ideias do texto original, Hoffmann (2015) propõe uma nova representação para a retextualização, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 7 – Representação esquemática do processo de retextualização multimodal



Fonte: Hoffmann (2015, p. 65)

No quadro, vemos a representação esquemática do processo de retextualização na perspectiva da multimodalidade. Dessa forma, a retextualização acontece a partir de uma nova situação de comunicação em que um ou mais textos-base (TsB) ofertam informações pertinentes para o sujeito retextualizador que utilizará vários modos semióticos na elaboração do novo texto, Texto Meta

Multimodal (TM), preocupando-se com um novo propósito comunicativo, mas procurando manter as bases informacionais.

Primeiramente, para compreender a multimodalidade, é preciso ter em mente que a comunicação não se realiza apenas pela linguagem verbal (oral e/ou escrita), mas também somada a outros modos de representação do significado do texto. Mesmo em um texto escrito numa folha de papel, há elementos visuais que nos permitem identificar uma série de informações importantes para sua compreensão. Portanto, os textos multimodais constroem-se através de múltiplas articulações entre os modos.

2.7 AS TEORIAS DE IMAGEM E TEXTO

Estudar textos multimodais ou multissemióticos parece ser simples, pois, de acordo com o senso comum, imagens e palavras transmitiriam significados exatos sobre aquilo que está representado verbal e visualmente, porém entender esse fenômeno não é tão simples assim. Tanto palavra quanto imagem, articuladas em um mesmo texto, precisam de uma interpretação coerente sobre o que realmente podem significar. Assim, o trabalho com textos multimodais ou multissemióticos exige um conhecimento apurado e complexo do fenômeno. Vários estudos já foram realizados sobre o tema, de modo que as abordagens são bastante complexas. Entretanto, iremos compreender a relação entre texto e imagem para complementar nosso estudo acerca da retextualização de textos multimodais no ensino de produção textual. Assim, pretendemos nos basear nos estudos sobre a relação texto-imagem, segundo Barthes, Bardin e Kalverkämper, citados por Santaella e Nöth (2001), como também a construção do significado na teoria da comunicação multimodal, segundo Kress e Van Leeuwen (2001).

2.7.1 A perspectiva semiótica da relação texto-imagem

Para compreendermos a relação entre textos e imagens nas *songfics*, produzidas por nossos alunos a partir da proposta didática de nossa pesquisa, recorremos aos estudos sobre a relação texto-imagem, segundo Barhtes, Bardin e Kalverkämper, citados por Santaella e Nöth (2001).

Para os autores, palavra e imagem são signos que possuem

individualmente uma representação imagética e outra representação no plano das ideias, considerando a classificação semiótica peirciana. Em um texto multimodal, por exemplo, palavras e imagens se inter-relacionam devido à necessidade do texto em utilizar a imagem em sua representação imagética e vice-versa.

Barthes (1964, p.38 apud SANTAELLA e NÖTH, 2001, p. 54) perguntava se a imagem teria uma função redundante em que apenas replicava a informação já contida no texto ou se o texto é que acrescentava novas informações à imagem. Refletindo sobre essa condição, o autor traça dois extremos para entender as formas de relação entre texto e imagem, são eles: a *redundância* e a *informatividade*.

Santaella e Nöth (2001, p. 54) informam que o linguista Kalverkämper atualiza a proposta de Barthes, acrescentando um novo tipo de relação, a *complementariedade*. Assim, as três formas de relacionar texto com imagem são a *redundância*, a *complementariedade* e a *informatividade*. Desenvolvemos a figura abaixo para representar a escala contínua da relação entre texto e imagem, de acordo com as ideias de Barthes e Kalverkämper:

Figura 7 – Escala representativa da relação entre texto e imagem

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Na relação de *redundância*, a imagem é considerada “inferior” (SANTAELLA; NÖTH, 2001) ao texto, pois seu nível de informatividade é baixo, ou seja, não acrescenta nem altera as informações do texto, mas apenas complementa com a mesma informação, tornando-se redundante. As ilustrações em de livro são os exemplos indicados pelo autor para esse tipo de relação, principalmente quando há edições que não trazem imagens, pois são consideradas irrelevantes para a compreensão textual. Percebemos que, no exemplo dado pelo autor, a relação de redundância tem como pré-requisito o objetivo comunicativo da ilustração, assim como em todos os tipos de relação entre texto e imagem.

Quanto à *complementaridade*, texto e imagem estão no mesmo patamar de importância, pois o nível de informatividade se iguala. A imagem se agrega ao texto para reforçar as suas ideias. A complementaridade está inserida entre a

redundância e a informatividade. Como exemplo, poderíamos citar as placas de trânsito que trazem imagem acompanhada de palavra. Neste caso, há reciprocidade de informação, pois a imagem complementa o sentido da palavra enquanto que a palavra realiza a mesma função.

Considera-se a relação de *informatividade* quando a imagem supera o nível de informação do texto. Isto quer dizer que o texto depende da presença da imagem, pois sem ela o leitor pode interpretar erroneamente as palavras. Exemplos da relação de *informatividade* são as imagens da organização interna dos órgãos de animais, encontradas em livros escolares da disciplina de Biologia.

Fora dessa escala que traça um contínuo entre *redundância*, *complementaridade* e *informatividade* em que o nível de informação é o que orienta a relação entre texto e imagem, Bardin (1975, apud SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 55) destacam a relação de *discrepância* entre texto e imagem quando ambos estão agrupados numa mesma página sem que haja *redundância* ou *informatividade*, mas uma espécie de incoerência, pois não há aquele com mais carga informativa que o outro. No entanto, ao colocar texto e imagem lado a lado nas condições informadas anteriormente, “uma nova interpretação holística da mensagem global pode ser derivada dessa disposição” (BARDIN, 1975, p.111 apud SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 55).

Dando prosseguimento aos estudos sobre a relação entre texto e imagem, Barthes (1964, p. 38-41 apud SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 55-56) apresenta dois tipos de referência recíproca que interligam o texto com a imagem. As duas *referências indexicais* foram denominadas pelo autor, como *ancoragem* e relais.

Na *referência indexical* de *ancoragem*, segundo o autor, o leitor compreende a imagem a partir das referências feitas pelo texto. Apesar de a imagem trazer uma série de informações em sua estrutura, é o texto que indica quais informações serão relevantes para o leitor entender o todo.

A *referência indexical* de *relais* apresenta uma relação entre texto e imagem na qual ambos se complementam de maneira que se tornam dependentes um do outro. Assim, o leitor compreende a mensagem somente se levar em consideração os dois elementos semióticos juntos.

2.7.2 A construção do significado na teoria da comunicação multimodal

Influenciada pela semiótica social hallidayana, a multimodalidade é uma teoria que reconhece a articulação de diversos modos de comunicação, revelando sua importância no processo comunicativo, pois a convergência de linguagens ajuda na transmissão do significado/sentido, ou seja, aquilo que se quer dizer em um texto. Entende-se o conceito de multimodalidade, segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), como a utilização de vários modos semióticos com o objeitvo de produzir sentido em um evento semiótico, juntamente com a maneira particular de combinar esses modos. Dessa forma, os autores acreditam que os outros modos (imagético ou sonoro, por exemplo) são indispensáveis na compreensão do texto, pois complementam ou reforçam ideias, isto é, dizem o mesmo de modo diferente.

Uma vez que a linguística tradicional entendia a produção de sentido apenas pela via do significante e do significado, Kress e Van Leeuwen (2001), estudando o discurso multimodal, apontam as múltiplas articulações/modos como as verdadeiras construtoras do significado. Segundo os autores, quatro domínios ou estratos predominam simultanemamente em um texto multimodal para que haja sentido, são eles: discurso, *design*, produção e distribuição.

Os discursos são conhecimentos socialmente construídos a partir de algum aspecto relacionado à sociedade. Eles surgem em vários contextos sociais, desde situações de discussão ampla, como a ideia de educação em âmbito mundial, ou em contextos específicos, por exemplo, a ética na política brasileira. O discurso não está preso a um gênero textual ou a uma modalidade da linguagem, pois pode participar de diversas realizações multissemióticas. A título de exemplo, discursos sobre a ética na política brasileira podem se realizar numa conversar, ou na letra de *rap*, ou em uma palestra de um cientista político. Portanto, o significado é construído pelo interlocutor a partir das articulações/modos semióticos, tendo um contexto social para que aconteça interação.

O *design* é o meio pelo qual o discurso vai se organizar para que seja construído de fato. Kress e Van Leeuwen (2001, p.5) afirmam que o *design*

> está no meio do caminho entre o conteúdo e a expressão. É o lado conceitual da expressão, e é o lado expressivo da concepção. Os *designs* são (uso de) recursos semióticos em todos os modos e combinações de articulações semióticas. Os desenhos são meios para entender os discursos no contexto de uma determinada situação comunicativa. Mas os *designs*

> também acrescentam algo novo: permitem e dão origem à situação comunicativa, transformando conhecimento construído em interação social.

Dado o exposto no excerto, o *design* se aproxima do sentido de idealização do discurso para sua posterior materialização. O *design* trabalha com os modos semióticos mais coerentes para a materialização do discurso. Um exemplo de modo semiótico seria a própria linguagem escrita, usada para materializar um gênero, como a lista de compras mensais de uma família.

A produção se refere à articulação material do evento semiótico, isto é, a produção do discurso. Nesse momento, é necessário um conjunto de habilidades para realizar a materialização do artefato semiótico. No âmbito dos textos multimodais, as habilidades de leitura e escrita tornam-se insuficientes caso o gênero que será produzido exija outros letramentos, como o letramento digital se o produtor considerar os suportes tecnológicos como instrumentos de produção.

A distribuição do discurso, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), é um fator importante na preservação do significado/sentido como também possui aspectos semióticos envolvidos. Imaginemos a elaboração de uma avaliação bimestral para uma turma de ensino fundamental por um professor ou responsável pela diagramação e impressão. A prova precisa ser impressa com legibilidade de modo que as palavras estejam bem alinhadas, a fonte adequada e as figuras (charges, gráficos, imagens de mapas etc.) bem nítidas para não comprometer a interpretação dos enunciados pelos alunos. Lembrando que a divisão dos estratos tem apenas caráter didático para que fique compreendida a relação entre eles durante a elaboração do texto multimodal.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a natureza e o contexto da pesquisa, as especificações dos sujeitos participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Discorremos, também, sobre a proposta interventiva que se projeta como sequência didática e expomos as categorias para análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que norteiam o campo desta pesquisa, "Retextualização multimodal: construindo *songfics* através do aplicativo *Wattpad*". Consideramos nossa pesquisa relevante em razão da investigação a que nos propusemos realizar, pois parte de nossa inquietação enquanto professor-pesquisador que busca melhorar o ensino e a aprendizagem de nossos alunos, acreditando que as novas tecnologias digitais de informação e comunicação são instrumentos importantes para desenvolver habilidades comunicativas próprias do século XXI. Lançamos um olhar atento visando entender o processo de retextualização multimodal em textos produzidos pelos alunos dentro de um recorte sobre os estudos da retextualização e da multimodalidade. Diante disso, desenvolvemos uma proposta didática para aulas de produção textual em que recursos tecnológicos hipermidiáticos são empregados na construção do gênero *songfic*.

A caracterização da pesquisa decorre da necessidade de esclarecer nossas inquietações que dizem respeito à compreensão de como o processo de retextualização multimodal do gênero *songfic*, entendido como estratégia discursiva, em contexto escolar, reflete o desenvolvimento das habilidades de escrita e produção de sentido dos alunos.

Com o intuito de melhorar a compreensão acerca do nosso objeto de estudo e da maneira como ele se desenvolveu até a composição do nosso *corpus*, detalhamos o contexto da pesquisa, a especificação dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados, a proposta de intervenção (sequência didática) e as categorias de análise de dados. Dessa forma, acreditamos que o interlocutor visualizará todo o processo que envolveu nossa investigação.

A presente pesquisa originou-se da necessidade de compreender o

processo de retextualização a partir das relações intertextuais entre o texto-base (do gênero canção) e o texto-meta (do gênero *songfic*); e entender se a produção de sentido também acontece quando o sujeito retextualizador insere, na estrutura composicional do gênero, imagens estáticas ou em movimento (*gifs*), vídeos e outros modos semióticos. Para tanto, as respostas para nossos questionamentos precisam se apoiar em um estudo científico.

Gressler (2004) define ciência como um modo de leitura e interpretação dos aspectos físicos e sociais da realidade que nos cerca. O homem se sente impelido em direção à ciência quando precisa de um olhar questionador capaz de ajudá-lo a compreender a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, dos fatos ou dos fenômenos, captadas primeiramente pela percepção sensorial e analisadas de forma superficial, subjetiva e crítica pelo senso comum. O método científico é um conjunto de etapas e processos investigativos em busca de validar ou não um resultado, conferindo com segurança para que não haja uma compreensão limitada dos fatos.

Consideramos que o presente estudo sobre o processo de retextualização de *songfics,* diante das especificidades já apresentadas, aproxima-se do tipo de abordagem qualitativa, pois temos como preocupação interpretar um acontecimento em sua complexidade, analisando os fenômenos através de vários procedimentos que produzirão “resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.23).

Ainda segundo Strauss e Corbin (2008), em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve ter as seguintes habilidades: capacidade para ouvir; perspicácia para observar; disciplina para registrar as observações e declarações; capacidade de observação; organização para registrar, codificar e classificar os dados; paciência; abertura e flexibilidade; e capacidade de interação com o grupo de atores envolvidos na pesquisa. Além disso, o pesquisador qualitativo está atento tanto ao processo quanto aos resultados, pois são indispensáveis para a compreensão global do fenômeno.

Minayo (2002) reforça a ideia na qual a pesquisa de abordagem qualitativa se propõe a construção de uma realidade que não pode ser quantificada, pois trabalha com a interpretação de crenças, significados e valores, ou seja, relações profundas de uma situação social que não se traduzem em variáveis. Em nosso estudo, a pesquisa qualitativa absorveu devidamente todas as minúcias da

realidade pesquisada, como por exemplo, a compreensão do processo de retextualização a partir do uso de aplicativos e dispositivos móveis como recurso pedagógico em sala de aula.

Em nossa pesquisa, adotamos um caráter descritivo. Segundo Vergara (2005, p. 47), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre as variáveis, definindo sua natureza. Para esse fim, utilizamos técnicas de coleta de dados com o propósito de tentar descrever o fenômeno a partir de questionários, produções textuais operacionalizadas através de uma sequência didática, entrevistas e observações sobre a ação interventiva, escritas no diário de campo do professor-pesquisador.

Além de seu traço descritivo, a pesquisa também é entendida como participante. Nas palavras de Minayo (2002, p.59), a observação participante "se realiza através do contato direto com o fenômeno observado para obter informações da realidade dos atores sociais em seu próprio contexto". Como participante de uma situação de aprendizagem, o professor-pesquisador registra informações relevantes que não são captadas em um questionário ou entrevista, por exemplo, mas observadas no desenrolar da atividade. Ainda assim, o desenvolvimento da ação interventiva é vivenciado pelo pesquisador e pelos alunos, sucedendo daí uma troca construtiva entre os sujeitos participantes.

A pesquisa qualitativa desse estudo está mais atinente à pesquisa-ação quanto a sua finalidade. De acordo com Thiollent (2011, p.20), a pesquisa-ação pode ser definida como:

> um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo a definição acima, observamos que essa estratégia de pesquisa está mais alinhada, em grande medida, aos procedimentos científicos de investigação e às atividades práticas que aplicam conhecimentos e técnicas necessárias a resolução de um problema no qual o pesquisador e os sujeitos estão envolvidos. Isso significa que, em nossa pesquisa, pretendemos desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados em nosso fazer pedagógico, contribuindo para que o ensino de língua portuguesa ganhe em qualidade.

De acordo com o autor supracitado, a pesquisa-ação deve assumir caráter crítico e impossibilitar a neutralidade, já que o pesquisador faz parte do universo pesquisado. Logo, a pesquisa não tem apenas a missão de detalhar, compreender e diagnosticar a realidade investigada, mas também pretende elucidar o(s) evento(s) considerado(s) problema(s) com o intuito de transformar a realidade dos sujeitos.

Por meio dessa perspectiva, intervir pedagogicamente nos permite compreender se a relação entre tecnologia e ensino de língua portuguesa, como estratégia que visa à melhoria das habilidades de escrita de nossos alunos, transforma a realidade dos mesmos por intermédio das práticas discursivas, convergindo com a abordagem pedagógica dos multiletramentos que ajuda o professor a desenvolver atividades compatíveis com as demandas comunicacionais da sociedade contemporânea.

Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 31), na pesquisa-ação, “os participantes deixam de serem objetos de estudo para serem pesquisadores, produtores de conhecimento sobre sua própria realidade”. Dessa forma, a pesquisa-ação tem o objetivo de potencializar os participantes a lidar com imprevistos, como a dificuldade em fazer *download* do aplicativo móvel em seus *smartphones*, devido a problemas de conexão com a *internet* escolar via *wi-fi*; realizar adaptações e deixar algum tipo de mobilização na comunidade, por exemplo, utilizar as tecnologias digitais em outras situações de aprendizagem de acordo com a necessidade.

Alicerçado nessa compreensão, argumentamos que o nosso papel enquanto professor-pesquisador, tendo como fundamento a pesquisa-ação, é planejar, observar, agir e refletir de maneira consciente sobre o desempenho de todos os envolvidos. Nesse sentido, a pesquisa-ação dá-nos subsídio para investigar as práticas pedagógicas voltadas à significação dos estudantes, visando transformar a realidade em que se encontram a partir dos próprios interesses.

3.1.1 Contexto da pesquisa

Tendo em vista as especificidades do programa ao qual a pesquisa está vinculada e as condições para a realização desta investigação, é necessário delimitar o universo da pesquisa, isto é, saber onde se desenvolve a atividade. O ambiente escolar é o lugar mais apropriado para desenvolver este estudo.

Como a atividade proposta nessa pesquisa é a produção de textos multimodais, mediada através de dispositivos portáteis digitais pertencentes aos alunos e o contexto é a sala de aula, sendo que parte da atividade se realiza em ambiente virtual, estabelecemos o universo da pesquisa, priorizando uma escola da rede pública estadual na qual trabalhamos como professor.

A escola adotada é uma instituição de ensino pública que oferece à comunidade dois níveis da educação básica, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Está situada em um bairro da periferia do município de Fortaleza, no estado do Ceará.

A instituição foi fundada há 80 anos pela Congregação das Irmãs Vicentinas com o objetivo de atendar a população carente da região, oferecendo serviços básicos, como uma escolinha para as crianças pobres e hospedagem às pessoas com problemas de saúde que vinham do interior do estado realizar exames e cirurgias na capital cearense. Parte do prédio onde funciona a escola passou a ser gerenciada pelo Governo do estado do Ceará em 2008, mas no local ainda funciona um convento (casa de repouso para as freiras mais idosas da congregação) e uma casa de apoio aos enfermos.

O estabelecimento de ensino é uma escola regular que funciona diuturnamente, sendo que o Ensino Fundamental II é oferecido apenas no período matutino, enquanto que o Ensino Médio funciona nos três turnos. Possui médio porte que atende a uma demanda de 769 alunos, nos três turnos.

O Ensino Fundamental II é constituído por 04 (quatro) turmas de 8º ano e mais 04 (quatro) turmas de 9º ano. A escola disponibiliza aos alunos 10 salas de aula, um laboratório de informática com uma quantidade razoável de computadores (32 unidades) e *tablets* educacionais (06 unidades de 07 polegadas e 03 unidades de 10 polegadas), um auditório, uma quadra de esportes, uma cantina e uma sala de multimeios que inclui a biblioteca, aparelho de tevê e *DVD*, além de projetores e *notebooks* para uso pedagógico do professor.

De modo geral, as salas não seguem um tamanho padrão devido à antiguidade de sua estrutura arquitetônica. Os espaços de aprendizagem possuem tamanhos variáveis com ventiladores e entradas de ar, quadro branco, carteiras e mesa para alunos e professor. Os alunos usam um fardamento padronizado.

Escolhemos esse *locus* para a investigação por ser nosso local de trabalho. É considerada uma das escolas mais conceituadas do bairro devido à sua

localização central e à qualidade de ensino ofertada. Este fator torna-se relevante para os pais dos alunos, gerando um grande interesse em ter os filhos estudando na instituição, pois a escola apresenta excelentes índices nos exames escolares (ENEM e SPAECE), superando alguns colégios particulares do bairro. Além disso, possui um laboratório de informática com conectividade à *internet*, via *modem*, com tecnologia *wi-fi* que permite o acesso à rede em todas as salas de aula, sendo de extrema importância para o desenvolvimento da atividade interventiva.

Decidimos desenvolver a pesquisa aqui relatada com 30 (trinta) alunos adolescentes da turma de 9º ano “A”, turno manhã, do Ensino Fundamental II de uma escola pública localizada na capital do Estado do Ceará, com faixa etária entre 14 e 16 anos, sendo 13 (treze) alunos do sexo masculino e 17 (dezessete) do feminino. Apesar de a turma ser composta por 38 alunos matriculados, apenas 30 estudantes mantem regularidade de frequência em sala de aula, sendo que os outros alunos possuem justificativas diferentes pela infrequência.

Optamos por essa turma, pois a acompanhamos desde o seu ingresso na escola, no ano de 2015, quando ainda eram oferecidas à comunidade algumas turmas de 7ª série, do Ensino Fundamental II. Conhecemos o perfil de cada aluno e as dificuldades que esses estudantes enfrentam quanto à leitura e à escrita de textos. Graças à convivência quase que diária, em sala de aula, haja vista a disciplina de língua portuguesa, que engloba as disciplinas de Português (gramática) e Produção Textual (redação), ser uma das que possuem maior carga horária na escola com o total de 5 (cinco) horas/aula por semana, foi possível desenvolver outras atividades de escrita ao longo de quase três anos.

A seleção dos sujeitos se concentra em apenas uma turma de 9º ano pelo fato do pesquisador ser o professor-regente de língua portuguesa da mesma, conduzindo melhor a atividade interventiva. Além disso, entendemos que a série tem um papel decisivo na formação do aluno por ser a transição entre as etapas do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio, momento em que o estudante aprende os fundamentos básicos, como por exemplo, as habilidades de leitura e escrita, dando continuidade a sua formação acadêmica e ao processo de ensino-aprendizagem.

Observando os alunos em seu cotidiano, no ambiente escolar, fica evidente que os mesmos estão inseridos na cultura digital por meio dos seus aparelhos móveis, como *smartphones* e *tablets.* Os estudantes conectam seus

aparelhos à *internet*, produzindo informações quase que ininterruptamente. Vale ressaltar que eles utilizam redes sociais para se comunicar e realizam práticas de linguagem mediada pelas novas tecnologias com relativa facilidade. Portanto, estudar a produção escrita em tela é outro fator significativo para somarmos um novo estudo às pesquisas já existentes.

3.1.2 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos adotados em nossa pesquisa para compilação do *corpus* foram: o questionário sobre hábitos de uso e comportamento na *internet*; as *songfics* produzidas pelos alunos durante a sequência didática e veiculadas no aplicativo *Wattpad*; entrevistas semiestruturadas, correspondendo a uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem pelos alunos; e diário de campo do professor-pesquisador com as observações de todo o processo interventivo. Ao lançarmos mão de vários instrumentos de geração de dados, nosso objetivo é assegurar um maior rigor à interpretação das informações coletadas.

É necessário fazer algumas observações sobre o andamento da atividade didática. Visando garantir o sigilo dos participantes, não constarão dados que permitam a identificação dos sujeitos de maneira alguma, tendo no máximo o nome do participante substituído por um número ou letra maiúscula.

A partir dos dados oriundos dos instrumentos utilizados, desenvolvemos, desde o início da pesquisa, diferentes estágios de análise. Em sua abrangência, a pesquisa consta de três momentos:

- 1º momento: aplicação do questionário *online* sobre hábitos de uso e comportamento na *internet*, realizado durante o início da ação interventiva;
- 2º momento: realização da proposta didática, culminando com a produção e publicação das *songfics* no aplicativo móvel *Wattpad;*
- 3º momento: realização das entrevistas, expondo as impressões dos alunos de todo processo de ensino-aprendizagem, empreendida após a sequência didática.

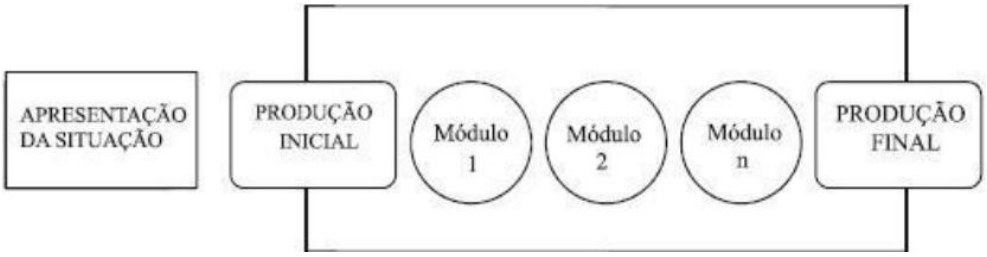
3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

O procedimento da sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), influenciou a elaboração da ação interventiva em nossa pesquisa. Os autores desenvolveram um modelo de prática de ensino de língua, focalizando a produção e a circulação de gêneros discursivos com o objetivo de incrementar as habilidades comunicativas dos estudantes.

Esse modelo de sequência didática, doravante SD, tem como princípio ensinar a escrever textos nas mais diversas situações de comunicação, seja em contextos escolares ou extraescolares. De acordo com os Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a SD orienta os professores a pensarem a produção textual a partir de circunstâncias reais de uso da linguagem. Sendo assim, a SD conduz os alunos ao domínio da noção de gênero discursivo, dos elementos constitutivos dos enunciados (conteúdo temático, construção composicional e estilo) e das habilidades em produzir textos "que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.45). Nesse sentido, o gênero discursivo continua como instrumento de comunicação e interação social, mas também se torna um objeto de ensino e aprendizagem.

O esquema abaixo, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é uma representação possível do processo de trabalho em SD para a produção de gêneros textuais, seja oral ou escrito:

Figura 8 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 83.

Como podemos observar, a SD é um conjunto de atividades modulares que objetivam a produção de textos. O procedimento inicia-se com a apresentação do contexto e, logo em seguida, a realização da primeira escrita do texto e as etapas

de aperfeiçoamento até chegar à versão final. A proposta dos autores pode sofrer alterações conforme o contexto de produção do gênero que o professor pretende ensinar, entretanto, é importante manter os princípios teóricos subjacentes à SD. A organização do procedimento didático, sugerido na figura acima, segue as seguintes etapas de planejamento:

a) **Apresentação da situação:**

O professor explica a atividade proposta aos alunos, isto é, a produção coletiva de determinado gênero discursivo. Nesse momento, deve ficar bem explícito o contexto de produção; qual o gênero que será produzido; quais os interlocutores; e qual o suporte material utilizado na elaboração e publicação dos textos. Os alunos precisam se envolver com o estudo a ponto de compreenderem a importância da atividade para o aperfeiçoamento de suas habilidades de escrita, bem como conhecer todas as etapas que serão percorridas durante a execução da atividade.

b) **Produção inicial:**

Essa primeira produção do gênero em estudo tem por objetivo conhecer o potencial de escrita dos alunos, demonstrando o que já sabem sobre o gênero abordado. Ao invés de uma produção propriamente dita, o professor pode usar outras estratégias que substituíssem a primeira versão do gênero, mas que mantivessem seu valor diagnóstico.

c) **Módulos de ensino:**

Os módulos de ensino têm a função de aperfeiçoar o conhecimento e as habilidades envolvidos na elaboração do gênero discursivo, como por exemplo, a representação da situação comunicativa (contexto de produção), as atribuições de sentido (conteúdo temático), a organização do texto (construção composicional) e a realização do texto (estilo). Outra função dos módulos é criar uma diversidade de atividades que permitam a observação e a análise dos textos pelo professor. Depois de observar e analisar as produções, o professor

capitaliza as aquisições dos alunos para, posteriormente, formular novos módulos.

d) Produção final:

Esta etapa final possibilita aos alunos colocar em prática as noções e as estratégias discursivas. É o momento em que os alunos produzem o gênero discursivo estudado em sua versão definitiva, aplicando todo conhecimento adquirido através dos módulos de ensino.

Cumpre ainda notar que a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) conta com o apoio da teoria bakhtiniana sobre a estrutura "relativamente estável" dos gêneros discursivos, uma vez que estes são construídos a partir de atividades enunciativas/discursivas intimamente ligadas às situações de comunicação, produzindo sentido de maneira única e irrepetível em cada esfera da sociedade por sujeitos ideológica, histórica e socialmente constituídos.

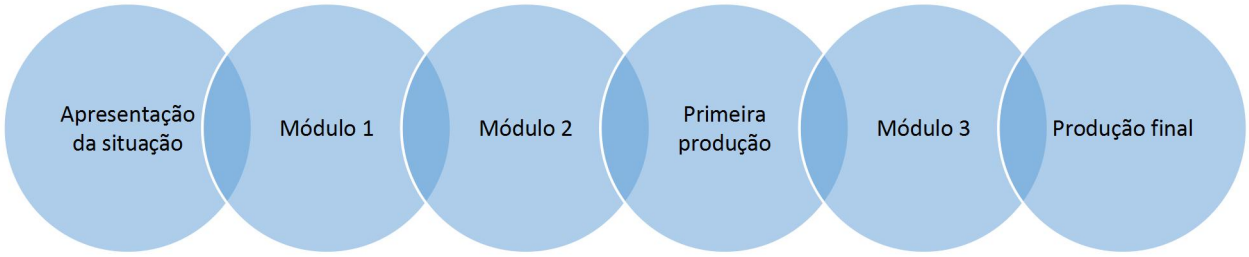
A sociedade contemporânea gera novos modos de comunicação através das tecnologias digitais, *online* ou *offline*, principalmente, àquelas que cabem na palma da mão e que, por intermédio de um dispositivo eletrônico, os sujeitos podem acessar dezenas de mídias e interagir de forma bastante diversa (através de textos escritos, imagens estáticas, vídeos e sons), realizando toques nas telas sensíveis dos *smartphones*. No entanto, a aparente facilidade de comunicar através das tecnologias esconde o complexo esquema dos "gêneros emergentes" (MARCUSCHI, 2009) e a construção de sentido, quando transmitimos mensagens apropriadamente, pois, seja em ambientes virtuais ou não, "a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som" (MARCUSCHI, 2009, p. 22).

Em virtude dos fatos mencionados, cremos que a escola, entendida como a principal agência de letramentos da sociedade, é capaz de desenvolver a autonomia dos estudantes no processo de produção textual de acordo com as especificidades da sociedade da informação, privilegiando o respeito à diversidade cultural de produção e circulação dos gêneros discursivos e a "multiplicidade de linguagens que os constituem" (ROJO, 2012). Para tanto, enfocar o ensino de língua portuguesa, de modo a contemplar as mudanças no atual cenário sociocultural, promovendo os multiletramentos, é uma abordagem a qual aspiramos no ensino de linguagens e tecnologias em sala de aula.

É com essa concepção de ensino de língua portuguesa que admitimos o procedimento da SD, como um recurso didático que fomenta a apropriação dessa nova modalidade de escrita e propõe uma reflexão sobre os diversos modos de lidar com a linguagem na produção de sentido dos textos multimodais, em ambiente digital.

Embora reconheçamos o valor do procedimento sequência didática, concebido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), devemos salientar que nossa proposta se diferencia do modelo original na medida em que contempla a produção de gêneros pertencentes à esfera de comunicação mediada pelas tecnologias móveis, como também utiliza o processo de retextualização multimodal na produção desses gêneros em contexto escolar. De acordo com a nossa ação interventiva, apresentamos a seguinte estrutura de sequência didática:

Figura 9 – Esquema da proposta didática



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa sequência didática, sob a perspectiva dos multiletramentos, propõe aos alunos a oportunidade de conhecer, produzir e publicar o gênero *songfic* através de um conjunto de atividades de retextualização, multimodalidade e letramento digital, organizadas em uma situação comunicativa específica que envolve o uso das NTIC, por intermédio do *Wattpad*, aplicativo móvel instalado em dispositivos eletrônicos com acesso à *internet*.

Apresentamos abaixo, de forma resumida, a organização de nossa ação interventiva:

- **Apresentação da situação:** Definir e informar de modo detalhado a proposta didática, descrevendo a situação comunicativa aos alunos.

- **Módulo 1 - Conhecendo as *songfics* e *seu universo*:** Atividade de leitura para compreender as *songfics* e o universo das *fanfictions*;

- **Módulo 2 - Explorando o aplicativo *Wattpad*:** Atividade prática de reconhecimento do aplicativo *Wattpad*;

- **Primeira produção - Produzindo minha *songfic* no *Fandom*:** Formação dos *Fandoms* a partir do gosto musical dos alunos e produção individual das *songfics*, tendo como texto-base uma canção;

- **Módulo 3 - Aperfeiçoando a *songfic*:** Discussão sobre a *songfic* que representará o *Fandom*; Avaliação da atividade de retextualização, identificando e aperfeiçoando as operações linguísticas, discursivas e multimodais na *songfic* representante;

- **Produção final - Publicando no Wattpad:** Postagem no aplicativo *Wattpad* da última versão da *songfic* representante do *Fandom*.

Dessa forma, almejamos promover práticas de escrita que proporcionem aos alunos a produção de sentido por meio do processo de retextualização multimodal, empregando a linguagem verbal escrita e outros modos semióticos. De modo mais amplo, esperamos atribuir um novo significado para as aulas de produção textual sob a ótica dos multiletramentos na escola.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Mostraremos as categorias gerais de análise que abordam a pesquisa globalmente e, em um segundo momento, as categorias de análise das produções realizadas pelos alunos participantes.

O questionário sobre hábitos de uso e comportamento na *internet* foi aplicado no início da ação interventiva. Construído e aplicado em ambiente virtual por meio da ferramenta digital *Google Formulários*, disponível na plataforma *Google Drive*. A ferramenta *Google Formulários* nos possibilitou obter um processamento estatístico preliminar dos dados coletados através de gráficos e percentuais das

respostas obtidas em cada questão.

A aplicação do questionário online teve como propósito conhecer os hábitos digitais dos alunos, ou seja, a familiaridade com os recursos e ferramentas de interação na *internet*, como também, observar as possíveis dificuldades de interpretação textual que os estudantes poderiam apresentar durante a resolução do questionário. Eles acessaram a página eletrônica pelo computador do laboratório de informática ou por seus respectivos *smartphones*.

Na pesquisa-ação, o questionário, segundo Thiollent (2011, p.75), não é autossuficiente para a geração de informações sobre determinada realidade, pois, vai fornecer dados que, posteriormente, serão analisados e interpretados pelo pesquisador. Para o autor, “o processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações”, portanto, conhecer os hábitos digitais dos alunos, permitiu-nos ter uma percepção quanto às práticas de escrita em ambientes virtuais.

As perguntas contemplaram os hábitos de uso e comportamento na *internet*, isto é, os locais de acesso, tipos de conexão, tipos de dispositivos mais usados, frequência de uso de aparelhos tecnológicos, tempo médio de conexão, preferências de acesso, conhecimento prévio do gênero *fanfic* e hábitos de escrita e de acesso à *internet* na escola. A partir da análise dos dados, foi possível planejarmos as próximas etapas da ação interventiva.

Em nossa pesquisa, analisamos 06 (seis) *songfics* produzidas pelos alunos, no aplicativo *Wattpad*, durante as aulas de produção textual. As aulas tiveram o formado de sequência didática para que pudéssemos organizar didaticamente tantos processos envolvidos na produção das *songfics.* O gênero *songfic* nos proporcionou investigar o processo de retextualização multimodal, entendido como uma prática discursiva capaz de desenvolver estratégias de escrita e produção de sentido em nossos dissentes os quais vivenciam novas práticas escriturais dos gêneros discursivos emergentes.

Vale ressaltar que as referidas produções são documentos relevantes que materializam os esforços dos alunos em construir textos. Estes podem ser manuseados a qualquer momento pelo pesquisador para detectar informações alusivas aos aspectos intertextuais e multimodais que formam o sentido das *songfics*. Outra razão importante, para usarmos esse gênero em nossa análise, está na possível manifestação das competências e habilidades inerentes aos letramentos

digitais durante a facção do texto no aplicativo móvel.

Tais textos analisados foram capturados diretamente do aplicativo móvel *Wattpad*. Mantivemos todo leiaute dos painéis onde as *songfics* são publicadas. Esse procedimento de captura de imagem, chamado *Print Screen*, retém tudo que está presente na tela de um computador ou *smartphone*, encaminhando as imagens capturadas para uma área de transferência de dados no *notebook* ou *smartphone* do professor-pesquisador. É importante salientar que o recurso de *Print Screen* foi usado tendo em vista as especificidades do gênero digital em estudo, que comporta em sua estrutura composicional elementos da linguagem verbal escrita e outros modos semióticos, visuais e sonoros.

O modelo estrutural de uma produção acadêmica, como a dissertação de mestrado, impõe limitações ao tipo de imagem possível de ser inserido no corpo do texto por conta de sua materialidade. Apenas imagens fixas são utilizadas, representando um desafio para a discussão de imagens em movimento, como as que compõem algumas *songfics*, produzidas em ferramentas hipermidiáticas. No entanto, as categorias de análise referentes ao aspecto da multimodalidade, que serão utilizadas em nosso trabalho, permitem a interpretação de algumas imagens inseridas no texto, como por exemplo, imagens estáticas e *emojis* (pictogramas).

Além do questionário e das produções dos alunos, outro instrumento utilizado para fazer a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Triviños (1987) e Manzini (1990/1991), esse é um dos principais recursos que um pesquisador pode empregar em seu estudo de modo que serve como ferramenta de coleta de informações.

Triviños (1987) diz que esse tipo de entrevista apresenta perguntas básicas, apoiadas nos pressupostos teóricos que se relacionam ao tema da pesquisa. Essas indagações promoveriam o surgimento de novas perguntas a partir das respostas dos informantes. No entanto, o foco principal seria colocado pelo investigador. O autor ainda afirma que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), mantendo a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A entrevista semiestruturada, segundo Manzini (1990/1991), está direcionada a um tema ou assunto sobre o qual produzimos um roteiro básico com perguntas principais, sem padronização de alternativas, que serão complementadas

com outros questionamentos. Dessa forma, o autor acredita que a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado responder de forma livre e descontraída as perguntas.

A entrevista objetivou verificar as percepções que os participantes tiveram do processo de ensino-aprendizagem que valorizou a retextualização multimodal, ou seja, uma avaliação da atividade como um todo, apresentando opiniões sobre as vantagens e/ou desvantagens do uso pedagógico do aplicativo *Wattpad* na elaboração das *songfics;* entendimentos sobre as estratégias de retextualização e multimodalidade; a importância de participar de atividades pedagógicas que envolvam produção de texto em ambiente digital; a interação através da cooperação com os colegas dentro do *fandom* (comunidade de fã /comunidade interpretativa); e a autoavaliação da aprendizagem.

Em nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada foi toda gravada com auxílio de um aplicativo específico, chamado *Gravador de Voz*, do sistema operacional *Android*, instalado no *smartphone* do professor-pesquisador. A gravação só aconteceu após a permissão de todos os 10 (dez) alunos que se prontificaram em colaborar com a pesquisa. Para que as informações ficassem guardadas em sigilo, os arquivos de áudio dos alunos entrevistados estão armazenados em um cartão de memória em posse do professor.

As entrevistas aconteceram após a conclusão da sequência didática (ação interventiva), conforme o horário de planejamento pedagógico, reservado ao professor-pesquisador. Os alunos foram retirados de sala de aula, em trio, com a permissão do professor regente e levados para a sala de multimeios (biblioteca) da escola, local silencioso e propício para a entrevista. Nesse espaço, os alunos responderam individualmente as 05 (cinco) perguntas propostas. Concluídas as entrevistas, nós transcrevemos as respostas dos alunos em um arquivo de texto que, posteriormente, foi anexado ao corpo da nossa dissertação.

Outro instrumento fundamental para a pesquisa foi o diário de campo do professor-pesquisador que funciona muitas vezes como um caderno de observações ou relatório descritivo da intervenção. Nesse diário, registramos como foi estabelecido o contato e a receptividade dos sujeitos em relação à atividade proposta. Foi possível anotar os pontos mais importantes da sequência didática e as adaptações de percurso, quando houve necessidade em fazê-las, bem como nossas impressões sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual os alunos foram

envolvidos. Após os encontros, realizamos o registro dos acontecimentos, respeitando os sujeitos participantes em sua intimidade.

Segundo Triviños (1987), o diário de campo ajuda a complementar a pesquisa com informações que, normalmente, não são coletadas por outros instrumentos, como nas entrevistas e questionários. De acordo com o autor, as anotações registradas referentes à pesquisa ou às atividades interventivas abrangem as descrições de fenômenos sociais, as explicações levantadas sobre esses mesmos acontecimentos e a compreensão da totalidade da pesquisa.

Conseguimos registrar a formação dos *Fandoms*, a interação dos alunos na escolha da canção que serviu como texto-base para o processo de retextualização, desde a análise da letra da canção até o momento que cada aluno escreveu sua própria *songfic*. Coletamos informações sobre os motivos que levaram o *Fandom* a escolher a história representante do grupo; a utilização dos *smartphones*, como ferramenta de escrita multissemiótica; e a conclusão da atividade com a publicação das *songfics* no aplicativo móvel *Wattpad*.

Através do diário de campo, anotamos, na medida do possível, a dinâmica existente nas aulas de produção textual, visto que várias ações e tomadas de decisão acontecem simultaneamente. A troca de experiência entre alunos e professor torna-se evidente quando fazemos uma apreciação do que aconteceu na aula, eis a importância do diário para realizar uma prática pedagógica reflexiva.

Como refletimos no referencial teórico, o processo de retextualização, é comum que compreendamos essa atividade como sinônima de reescrita e refacção, envolvendo uma mudança de modalidade, isto é, da modalidade oral para a escrita, ou, em outros estudos, a transformação de uma modalidade textual em outra. Assim, é comum observar pesquisas que tratam de análises de retextualização, mas que priorizam uma avaliação dos aspectos estruturais da língua em detrimento de outros pontos importantes que levariam os alunos a uma reflexão das suas experiências de escrita.

Apesar disso, consideramos a retextualização como o processo de "produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base" (MATENCIO, 2002, p. 112). Nesta perspectiva, estão envolvidas operações linguísticas, textuais e discursivas; a situação comunicativa de uso da linguagem; o propósito comunicativo ou objetivo da retextualização; a relação entre o sujeito retextualizador e o produtor do texto-base; e as relações intertextuais e interdiscursivas.

Vale ressaltar que, além dos aspectos linguístico-discursivos, outros recursos semióticos (imagens, cores e som) também cooperam para a produção de sentido em atividades de retextualização, somando-se aos elementos linguísticos da estrutura composicional do enunciado. Unir parag

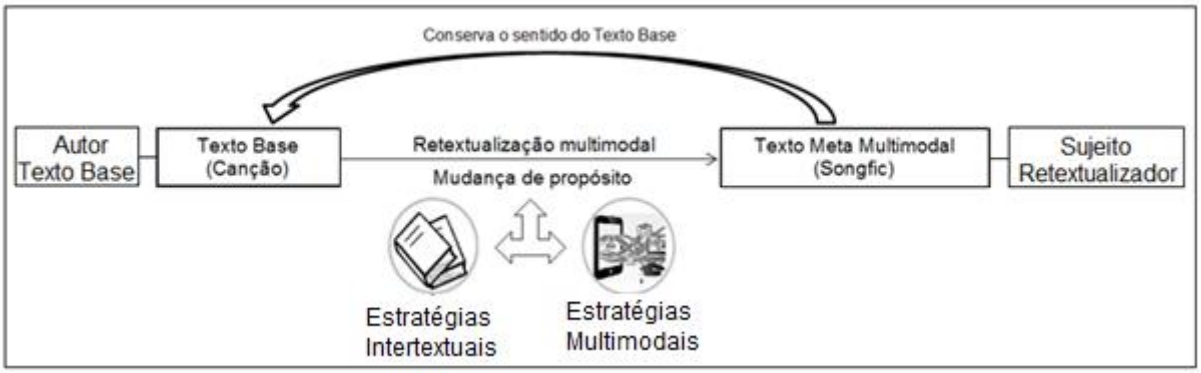
Isso ocorre quando a ação de retextualizar envolve a produção de textos multimodais com o auxílio de tecnologias digitais em uma determinada situação comunicativa. Em nossa proposta didática, adotamos a retextualização multimodal, entendida como a produção de um texto multimodal, do gênero *songfic* a partir de outro texto multimodal, do gênero canção.

O objeto de estudo da nossa pesquisa se apoia no pensamento bakhtiniano que considera os gêneros discursivos essenciais à comunicação, pois "qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1997, p. 279). Para o autor, o texto/enunciado relaciona-se às condições específicas e às finalidades de cada esfera de comunicação, o que se reflete não só no seu conteúdo e nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, que constituem o estilo, mas, principalmente, na sua construção composicional.

Em relação às especificidades do processo de retextualização do gênero *songfic*, os aspectos multimodais também participam da análise, pois são partes constituintes da estrutura composicional do gênero em estudo. Os alunos inserem recursos semióticos de acordo com o discurso que pretendem construir a partir da situação comunicativa proposta em nossa sequência didática. Portanto, é imprescindível compreender a relação entre texto e imagem, da mesma maneira que é relevante entender como ocorre a construção de significado nos textos multimodais.

A proposta de categorias de análise das produções a seguir pretende subdividir o processo de retextualização multimodal, buscando compreender como os alunos produziram seus discursos através do gênero *songfic*, conforme a sequência didática proposta em nossa pesquisa. Portanto, procuramos olhar para as partes que compõem o *corpus*, buscando não desconsiderar todo o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, partimos da observação das categorias delimitadas a seguir:

Quadro 8 – Retextualização multimodal



- **Estratégias intertextuais:**
  - Propósito comunicativo;
  - Relação dialógica entre o sujeito retextualizador e o produtor do texto-base;
  - Relação tipológica entre o gênero canção e o gênero *songfic*.
  - Intertextualidade:

a) Intertextualidade por copresença

Citações;

Paráfrases;

Referências;

Alusões.

b) Intertextualidade por derivação

Paródias;

Transposições (adaptações e retextualizações).

- **Estratégias multimodais:**
  - A relação texto-imagem:

Redundância;

Complementaridade;

Informatividade;

Ancoragem;

Relais.

  - Estratos da teoria da Comunicação Multimodal

Discurso;

Design;
Produção;
Distribuição.

- Compreensão sobre a abordagem pedagógica dos multiletramentos que promove práticas sociais de produção e circulação do gênero *songfic* por intermédio das novas tecnologias de informação e comunicação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, apresentamos os dados do questionário de hábitos de uso e comportamento na *internet* e relatamos e analisamos a aplicação da sequência didática. Em seguida, realizamos a apresentação e, também, a análise dos textos produzidos pelos alunos durante o processo de retextualização multimodal, procurando identificar as estratégias intertextuais e multimodais, utilizadas na elaboração das *songfics*. Para tanto, recorremos aos estudos explorados nos pressupostos teóricos desenvolvidos nesta pesquisa. Por fim, apresentamos os depoimentos de 10 (dez) alunos sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, recolhidos nas entrevistas semiestruturadas, o que nos permite fazer ponderações sobre a ação interventiva elaborada para esta pesquisa e verificar como práticas de escrita, que utilizam as novas tecnologias, podem contribuir para o aprimoramento das habilidades discursivas dos educandos.

4.1 HÁBITOS DE USOS E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NA *INTERNET*

Inicialmente, apresentamos a análise dos resultados do questionário sobre hábitos de uso e comportamento na *internet*, aplicado na fase exploratória de nossa pesquisa. Esse momento foi relevante uma vez que os resultados puderam nos orientar no planejamento da ação interventiva.

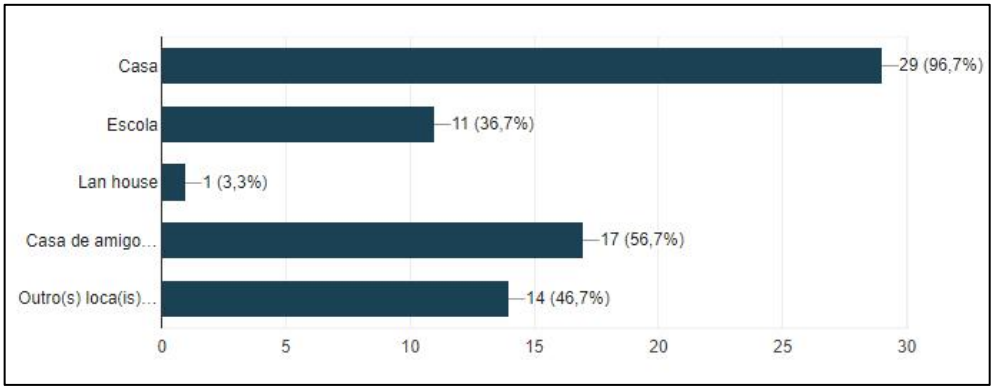
Como nossa pesquisa envolveu a aplicação de recursos tecnológicos em uma atividade de retextualização, foi necessário realizarmos um levantamento de informações referentes aos hábitos digitais dos alunos, como por exemplo, o conhecimento de *sites* e/ou aplicativos de leitura e escrita de *fanfictions*. Nosso objetivo foi conhecer o perfil digital desses alunos e sua rotina em relação às tecnologias para vislumbrarmos novos caminhos em buscar alternativas para o desenvolvimento das habilidades de escrita de nossos alunos.

De acordo com as respostas do questionário, compreendemos que utilizar os *smartphones* poderia auxiliar, enquanto ferramenta hipermídia, o processo de retextualização multimodal através de uma atividade pedagógica que envolvesse entretenimento com produção de conteúdo para ser transmitido na *internet*. Uma proposta instigante e motivadora para nossos alunos, que nos permitiu alcançar esse objetivo, foi a elaboração de *songfics* por intermédio do aplicativo *Wattpad*.

O questionário foi aplicado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, formada por 30 alunos assíduos, com idades entre 14 e 16 anos. O questionário constituiu-se de questões objetivas e dissertativas que nos possibilitou perceber a total inserção desses adolescentes no mundo mediado pelas tecnologias digitais. Todos demonstraram uma relação próxima com atividades desenvolvidas na *internet*, como acessar redes sociais, assistir a vídeos, interagir com amigos etc.

Na **primeira pergunta**, questionamos os participantes de qual ou quais locais eles acessavam a *internet.* Nossa intenção foi mapear os possíveis lugares de acesso à *internet*.

Gráfico 1 – De onde você costuma acessar a *Internet*?



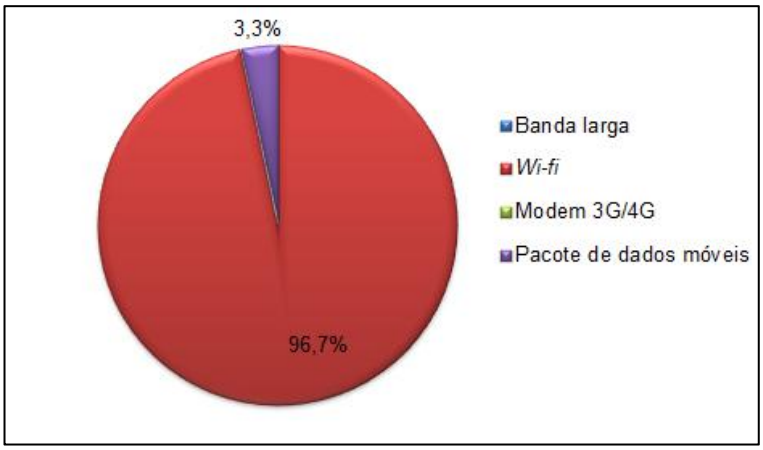
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Conforme gráfico 1, quase todos os alunos costumam ter acesso à *internet* em suas residências (96,7%) ou na casa de amigos ou parentes (56,7%), sendo que apenas 36,7% utilizam-na em ambiente escolar, ficando em antepenúltimo lugar dentre os itens pesquisados.

As residências dos alunos e outros lugares, como *shoppings* e lanchonetes, onde a conexão à *internet* é oferecida gratuitamente para atrair a clientela, alavancam os maiores percentuais sobre o acesso aos ambientes virtuais. Através dos *smartphones*, que possuem tecnologia compatível com *wi-fi*, é possível acessar *internet* em vários espaços de circulação de pessoas. As novas tecnologias – *wi-fi*, *smartphone* e banda larga – mudaram o conceito de conectividade, pois, como afirma Gabriel (2013), antes se falava em “estar conectado”, mas hoje o verbo auxiliar foi substituído pelo verbo “ser”, apontando para um novo modo de participação das pessoas na *internet*.

A **segunda pergunta** foi referente à(s) forma(s) de conexão mais utilizada(s) pelos alunos.

Gráfico 2 – Qual o tipo de conexão que você mais utiliza?

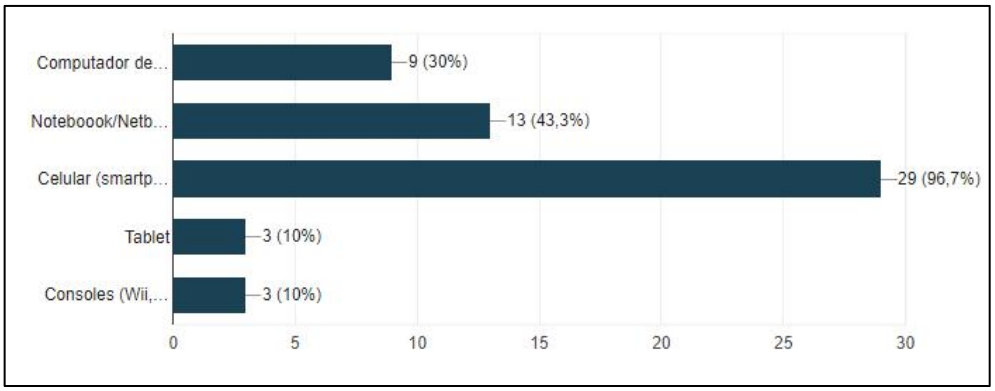


Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

A conexão mais utilizada é por *wi-fi*, escolhida por 96,7% dos respondentes. Ressaltamos novamente que o tipo de conexão mais usado é o *wi-fi* por permitir uma mobilidade total, livrando as pessoas dos antigos cabos de conexão.

A **terceira pergunta** questiona em que tipo(s) de dispositivo(s) a rede é acessada pelos alunos.

Gráfico 3 – Em que tipo de equipamento/acessório você acessa a *Internet*?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Em relação ao tipo de equipamento, viu-se a preferência pelo acesso à rede através do *smartphone* (96,7%), seguido do computador portátil (*notebook*) (43,3%) e computador de mesa (30%). Os *smartphones* são os equipamentos mais usados para acessar *internet*. A mobilidade presente nesses aparelhos e a

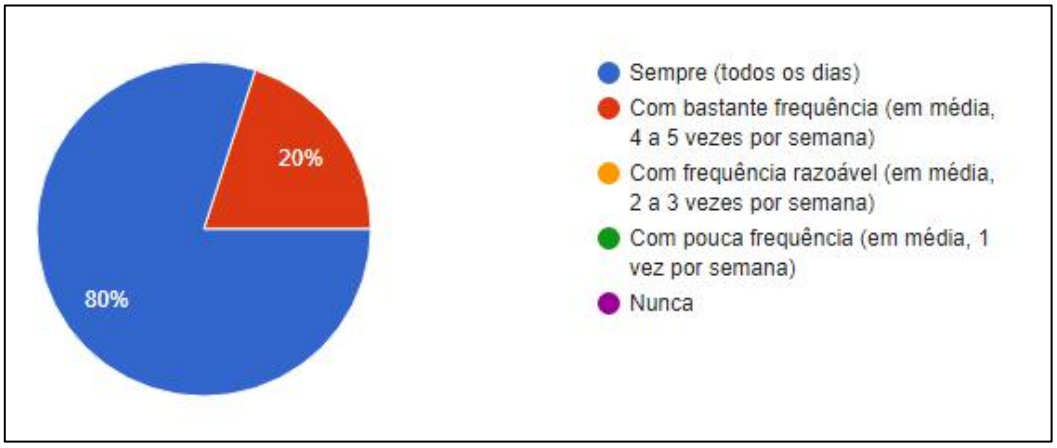
tecnologia das redes sem fio (*wi-fi*), além de possibilitar maior proximidade entre o ser humano e às máquinas, personalizam essa relação de modo que elas estão livres para acessar o ciberespaço quando e onde desejarem, bastando para isso uma conexão sem fio com a *internet*.

Outro fator importante, que indica a preferência pelos *smartphones,* está em sua capacidade de convergências das mídias. Através deles, os alunos executam uma série de tarefas, como assistir a vídeos, ouvir música, conversar, jogas etc. Em apenas um aparelho, é possível realizar uma série de operações.

Enquanto outros espaços oferecem conectividade com a *internet*, a escola pública caminha paulatinamente para reverter ideias preconcebidas sobre a utilização da tecnologia digital móvel como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Nas **três perguntas seguintes**, elaboramos alguns questionamentos sobre a frequência de uso, tempo médio de conexão e preferências de acesso. No gráfico 4, podemos observar as principais respostas obtidas:

Gráfico 4 – Qual é a frequência com que você utiliza a *Internet* pelo celular?

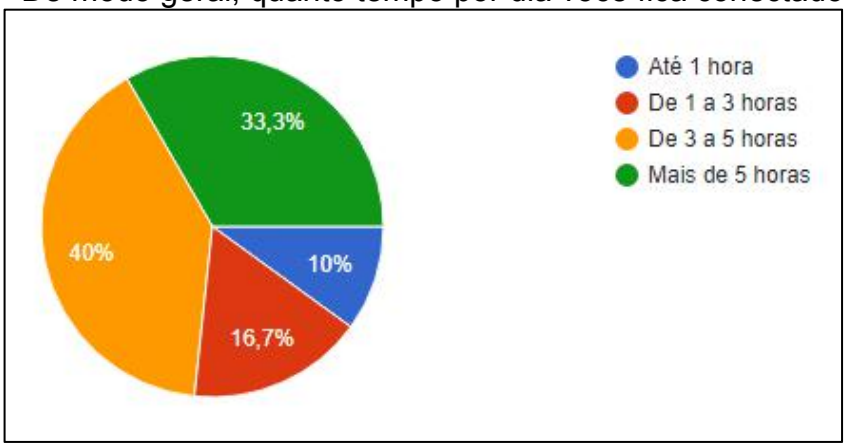


Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Em relação à **quarta pergunta**, o gráfico 4 apresenta-nos que a grande maioria dos estudantes faz uso diário da *internet* pelo celular (80%). Os demais (20%) utilizam com bastante frequência, em média, de 4 a 5 vezes por semana.

Na **quinta pergunta**, indagamos qual o período diário que os estudantes permanecem conectados à *Internet*.

Gráfico 5 – De modo geral, quanto tempo por dia você fica conectado à *Internet*?



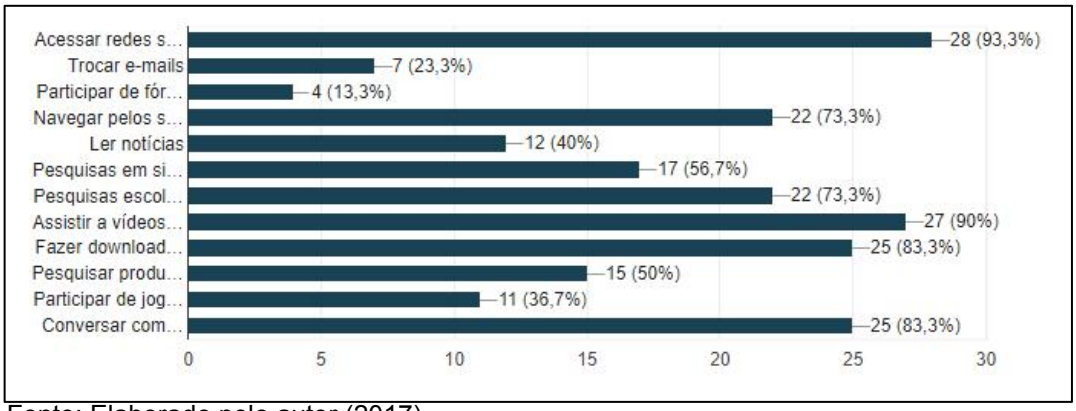
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Para 73,3% dos pesquisados, o tempo em que permanecem conectados é superior a 3 horas por dia;

Sobre os questionamentos relativos ao tempo e à frequência de acesso à *internet*, os dados revelam que os alunos estão constantemente conectados à rede através dos dispositivos móveis. Entendemos tempo de conexão quando há interação efetiva com a *internet*. A frequência diz respeito à quantidade de acessos.

A **sexta pergunta** está relacionada ao tipo de conteúdo acessado pelos jovens.

Gráfico 6 – O que você costuma fazer na *Internet*?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

O gráfico 6 acima traz uma série de informações sobre o que os alunos costumam fazer na *internet*, ajudando-nos a compreender quais as ações mais recorrentes nesse espaço virtual de interação. As principais atividades realizadas no ambiente virtual são acessar redes sociais (93,3%), assistir a vídeos ou ouvir músicas (90%). Destaca-se também o download de séries, filmes, músicas, livros etc. (83,3%) e conversa / troca de mensagens instantâneas (83,3%). Apenas 13,3% dos

alunos participam de fóruns de discussão e 40% leem notícias na rede.

De acordo com os quatro itens que receberam maior número de votos, podemos depreender que o jovem procura, acima de qualquer coisa, entreter-se, acompanhando e realizando postagens em redes sociais, assistindo a filmes e escutando música. A interação através da conversação e o descarregamento de arquivos (*download*) estão aliados ao entretenimento.

Na **sétima pergunta**, solicitamos aos alunos que respondessem de forma dissertativa se costumam utilizar seus *smartphones* para conectar-se à *internet*, no ambiente escolar. O aluno não precisaria especificar em que momento isso poderia ocorrer. Em caso afirmativo, pedimos que expusessem os motivos do uso. Foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 9 – Você costuma utilizar seu celular pessoal para entrar na Internet quando está na escola? Em caso afirmativo, qual o principal motivo para o uso?

- Quase metade dos alunos acessa *internet* por intermédio do seu *smartphone* quando estão na escola, seja de forma regular (33,3%) ou esporádica (10%). Os demais afirmaram não utilizar o aparelho com esse propósito (56,7%).
- Dos 13 alunos que afirmaram fazer uso da conexão no aparelho pessoal, apenas 38,5% o fazem também com fins didáticos.

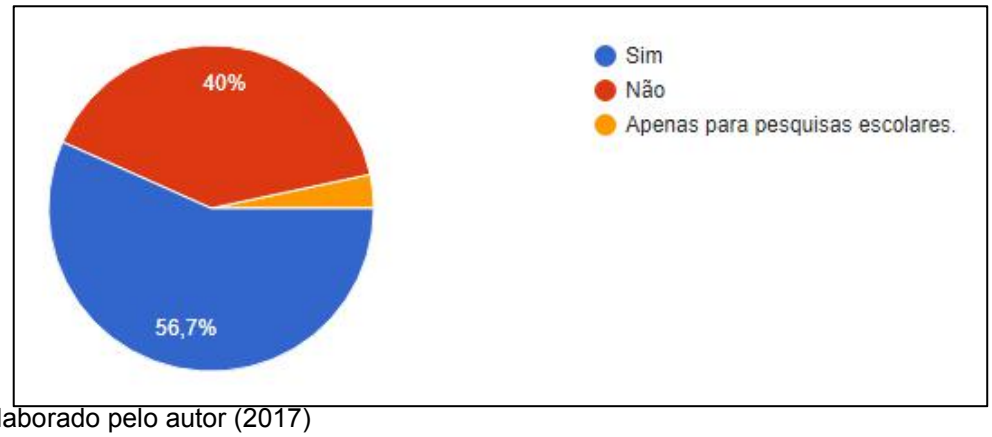
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Os dados dessa questão mostraram que 43,3% dos estudantes que responderam ao questionário afirmaram estar conectados à internet via celular, em algum momento, na escola. Segundo os alunos, os principais motivos para o acesso foram: a necessidade de entrar em contato com outras pessoas (família, namorado ou amigo) através de aplicativos de conversação (*WhatsApp* e *Messenger)*, e a verificação de redes sociais (*Facebook*), totalizando 76,9% dos alunos. Outro motivo indicado foi a pesquisa por assuntos relativos à matéria ou a algo interessante falado pelo professor que suscitou curiosidade no estudante. A porcentagem de alunos conectados à *internet*, na escola, corresponde quase à metade dos respondentes. Isto mostra que muitos alunos possuem planos particulares de pacotes de dados móveis ou utilizam outros recursos, como o roteamento (compartilhamento) da *internet* pessoal com outros dispositivos.

A porcentagem de alunos que responderam não utilizar o aparelho celular para conectar-se à *internet*, na escola, foi de 56,7%. Como a instituição de ensino não disponibiliza rede *wi-fi com conexão livre à internet*, o uso do aparelho celular ficaria limitado a atividades *offline*. Portanto, a relação usabilidade do celular está intrinsecamente ligada à conectividade com a *internet*.

A **oitava pergunta** solicitou aos alunos a opinião sobre a utilização dos dispositivos móveis em sala de aula, oferecendo três alternativas: a primeira indicando “sim”, a segunda com a palavra “não” e a terceira com a palavra “outro”, acompanhada por um espaço para os alunos escreverem em que situação a escola poderia permitir o uso dos aparelhos eletrônicos. Nosso objetivo, com essa pergunta, foi investigar o discernimento dos alunos para o uso dos dispositivos móveis em sala de aula.

Gráfico 7 – Você acredita que a escola deva permitir o uso de aparelhos móveis pessoais (*smartphones*, *tablets* etc.) em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

De acordo com a **oitava questão**, 56,7% dos alunos marcaram a opção que a escola deveria permitir o uso dos dispositivos em sala de aula e, como sugere a pergunta, o uso seria em qualquer circunstância. Entretanto, 40% dos respondentes preferiram a opção de que a escola não deveria permitir o uso dos dispositivos e 3,3%, isto é, apenas um aluno marcou o item “outro” e digitou qual seria a situação que fizesse a escola permitir o uso das tecnologias móveis em sala de aula. De acordo com o aluno, o emprego dos dispositivos vinculado a alguma atividade pedagógica, como pesquisas, seria o critério para a escola aceitar a utilização das tecnologias móveis em sala de aula.

Podemos depreender de tais resultados, que há um longo caminho a percorrer no sentido de educar digitalmente nossos alunos, contudo, acreditamos também que atos proibitivos não seriam a maneira correta de desenvolver uma educação digital. Devemos elaborar práticas que levem os alunos a refletir sobre seus hábitos digitais.

A **nona pergunta** inquiriu, de modo dissertativo**,** se algum professor já havia realizado atividade didática com o auxílio dos aparelhos móveis (*smartphones* e *tablets*), nas aulas de suas disciplinas. Em caso de resposta positiva, foi requerido que o aluno descrevesse a experiência**.**

Como resposta à indagação, vimos que 60% dos alunos tiveram essa experiência e, de maneira unânime, as atividades foram avaliadas positivamente. Alguns depoimentos favoráveis sobre essas novas estratégias mostram a urgência em desenvolver um novo olhar sobre o aprender. Um dos alunos respondeu que “foi uma boa experiência e uma ótima maneira em que os alunos pudessem participar mais da aula”. Outro aluno disse que “foi muito legal, eu particularmente participei muito da aula, era pra pesquisar coisas importantes”. Os alunos, que não participaram de atividades pedagógicas com as tecnologias móveis, totalizaram 40%. Com esses dados, fica evidente que precisamos desenvolver mais atividades que trabalhem a língua portuguesa de modo efetivo e situado digitalmente. Produzir textos em ambientes digitais com o auxílio das tecnologias pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos nossos estudantes.

Na **décima pergunta**, indagamos aos alunos se tinham conhecimento prévio da existência de *sites* ou aplicativos de escrita de *fanfics*, como também pedimos que citassem caso conhecessem.

Esse questionamento teve um resultado considerado surpreendente: 66,7% sabiam da existência de sites ou aplicativos de *fanfictions*. O aplicativo *Wattpad* foi o mais citado dentre eles. Os *sites*, que os alunos disseram conhecer, foram: “*Spirit Fanfics* e Histórias”, “*Nyah! Fanfictions*”, “*fanficobsession” e “animespirit”*.

Ao analisarmos os dados do questionário, contatamos que os alunos possuíam hábitos digitais mais consolidados do que pressupúnhamos. O fato de uma porcentagem considerável dos alunos conhecerem as *fanfictions* atraiu nossa atenção, porém isso não significava que eram produtores desse gênero digital. Uma oportunidade para desenvolver as habilidades discursivas começou a ganhar forma

a partir das respostas dos nossos alunos nesse inquérito.

4.2 APLICAÇÃO, RELATO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Mesmo antes de projetarmos a ação interventiva e o percurso de nossos estudos, sabíamos que a escola onde trabalhamos seria o campo em que nossa pesquisa iria se desenvolver, tanto que os integrantes do grupo gestor da instituição de ensino foram os primeiros a serem informados sobre nossa participação no programa de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS).

O apoio conjunto da então diretora e dos coordenadores foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa que poderia sofrer algum tipo de restrição devido ao uso de tecnologias móveis, até então, pouco explorado em atividades pedagógicas na escola, principalmente, em turmas de Ensino Fundamental. Pretendemos aliar estratégias pedagógicas às inovações tecnológicas que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos, afirmando para toda a comunidade escolar a importância de atualizar o ensino de língua portuguesa frente às mudanças sociais da atualidade. A escola do século XXI urge por um ambiente de trabalho propício para a utilização das novas tecnologias em atividades que representem as situações reais de uso da linguagem, sobressaindo os resultados positivos apesar das limitações impostas pela defasagem do aparato tecnológico das escolas que dificilmente passam por manutenção e/ou substituição.

Na aula que antecedeu a aplicação da sequência didática, na turma de 9º ano “A” do Ensino Fundamental II, no laboratório de informática, apresentamos algumas informações concernentes à nossa pesquisa de mestrado aos alunos, explicando seu caráter científico, a relevância dos estudos sobre práticas pedagógicas que envolvem a produção textual no ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais, como também, o porquê de escolhermos a série e a turma em questão.

Para o desenvolvimento das atividades seguintes, foi pedido aos alunos que respondessem um questionário sobre os hábitos de uso e comportamento na *internet* para que pudéssemos fazer uma análise das experiências digitais que cada um deles apresentava, pois, desse modo, poderíamos remodelar o planejamento prévio das atividades. O acesso ao questionário *online* foi disponibilizado por meio de postagem no *blog* da instituição de ensino.

Os alunos responderam o questionário, clicando no ícone que trazia um *hiperlink* para uma página no *Google Forms*. A maioria dos alunos usou os computadores do laboratório de informática, mas alguns preferiram responder o questionário em seus *smartphones* por conta da comodidade. Assim, seguimos com o relato da sequência didática.

4.2.1 Apresentação da situação

Aquele momento de esclarecimento foi importante para todos os envolvidos, porque nos colocamos como partícipes de uma ação transformadora dependente do envolvimento de cada um para que os resultados esperados pudessem se tornar concretos. Assim, ao saberem que a atividade aconteceria de modo participativo e que os dispositivos móveis pessoais seriam os instrumentos utilizados na produção dos textos, vários alunos apresentaram considerável interesse por conta do ineditismo da atividade.

Os estudantes se dispuseram a utilizar, sem nenhum impedimento, os próprios *smartphones* durante a atividade. Consideramos pertinente o aproveitamento de uma tecnologia que está tão próxima deles e que, indiscutivelmente, conhecem bem. De acordo com Gabriel (2013, p.13), a partir do momento em que as pessoas começam a possuir seus próprios dispositivos móveis, “eles preferem utilizá-los a usar os equipamentos disponíveis na escola, universidades, empresas etc.”.

Esse comportamento foi observado durante toda a sequência didática e é chamado de *Bring Your Own Device* (BYOD) que, traduzido, significa “Traga o seu próprio equipamento”. É preciso ponderar que a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos não acontece pelo simples emprego de aparelhos tecnológicos nas aulas, mas, se o manuseio vier acompanhado de um objetivo educativo e planejado, possivelmente, haverá garantia de conhecimento.

Iniciamos a sequência didática com a apresentação da situação comunicativa para os alunos. Reservamos para tal evento duas horas/aula, totalizando 100 minutos.

Utilizamos o laboratório de informática como espaço de aprendizagem. Nesse ambiente, teríamos acesso à *internet* e ao aparato tecnológico escolar, disponibilizado aos alunos (computadores e *tablets*). Indagamos sobre a importância

de aliar as novas tecnologias às práticas escolares. Alguns alunos fizeram comentários sobre uma atividade didática, que também envolvia a utilização de tecnologias, desenvolvida por nós em outro momento.

Nesse ínterim, previámos que os alunos compreendessem o contexto de aprendizagem, debatessem alguns pontos importantes e realizassem o preenchimento do questionário *online* sobre hábitos de uso e comportamento na *internet* para que pudéssemos adequar as próximas ações após a análise da enquete.

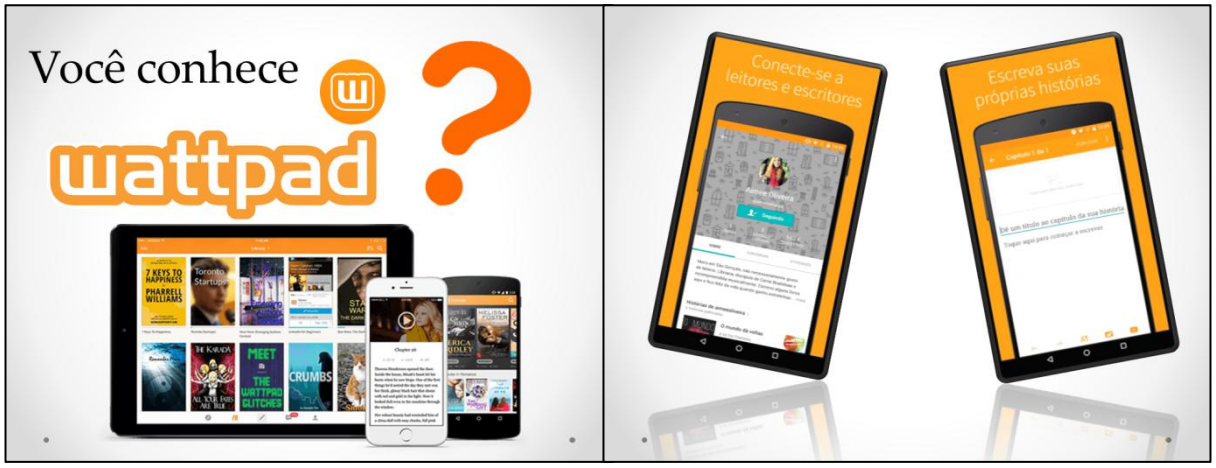
Quadro 10 – Apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	
Objetivos	• Explicitar o contexto de produção, ou seja, a situação comunicativa que os alunos irão vivenciar: Produção do gênero *songfic* através do processo de retextualização com o auxílio do aplicativo móvel *Wattpad* em ambiente virtual; • Apresentar a temática da atividade, o público-alvo (interlocutores) e os gêneros discursivos com os quais os alunos irão realizar o processo de retextualização: texto-base (canção) e texto-meta (*songfic*); • Indicar o suporte tecnológico (*smartphone*) e o *software* (aplicativo móvel *Wattpad*) para a escrita do texto.
Atividades	Discussão aberta e compartilhada.
Recursos	• *Notebook* e *datashow*; • Apresentação em *slides* da situação comunicativa.
Duração	2 horas/aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Tendo em vista integrar as NTIC às aulas de produção textual de língua portuguesa e promover novas práticas pedagógicas, objetivando os multiletramentos na escola (ROJO, 2012), recorremos ao questionário de hábitos de uso e comportamento na *internet* e apontamos o nosso interesse em utilizar o *Wattpad,* aplicativo móvel que permite compartilhar textos com outras pessoas em uma espécie de rede social para leitores e escritores amadores popular em vários países. Através dos *slides* abaixo, apresentamos o *Wattpad*:

Figura 10 – Slides sobre o aplicativo *Wattpad*



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Apesar de parte dos alunos já terem algum conhecimento sobre o *Wattpad*, adotamos esse aplicativo, pois o consideramos de fácil manuseio e navegabilidade, possuindo uma interface intuitiva e amigável, bem como ser capaz de viabilizar a integração dos aparelhos eletrônicos pertencentes aos alunos, como instrumentos que favoreçam a aprendizagem na perspectiva de uma educação voltada para os hábitos sociais da contemporaneidade.

Por meio de uma discussão aberta e respeitosa em que opiniões sobre a utilização de tecnologias em sala de aula foram compartilhadas, confirmamos que os alunos estavam dispostos a aprofundar o conhecimento sobre o aplicativo *Wattpad* ou qualquer outro com a mesma funcionalidade. Alguns alunos manifestaram conhecimento sobre as redes sociais mais comuns e populares, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Youtube* e o *Snapchat*, que são acessadas através de aplicativos específicos para *smartphones.* Outros alunos também exemplificaram com aplicativos de jogos *online* e *offline*, bem como aplicativos de edição de fotos e vídeos. No entanto, a ideia de utilizar o *Wattpad*, dentro da perspectiva do ensino se manteve, pois se configurou como uma novidade para o grupo.

Em seguida, contextualizamos a atividade que desenvolveríamos posteriormente com os alunos, explicando a funcionalidade do aplicativo através de duas frases: “Conecte-se a leitores e escritores” e “Escreva suas próprias histórias”.

Esse momento foi interessante, porque alguns alunos, que não conheciam a ferramenta, ficaram bastante interessados em utilizar o aplicativo *Wattpad*. Uma aluna fez o seguinte comentário: “parece um pouco com o perfil do *face*” e perguntou se seria possível adicionar fotos no perfil, como aparecia na

imagem do slide. Outro aluno fez uma observação relevante sobre os ícones que aparecem na parte inferior da tela, dizendo que o primeiro (com a letra A maiúscula em destaque) indica a formatação do texto e os outros dois referem-se à inserção de imagens e vídeos. O aluno proferiu um comentário correto sobre algumas funções do aplicativo apresentado, pois reconheceu os ícones de edição que também aparecem na maioria das redes sociais e em programas de edição de texto, como o *software Word*, da empresa *Microsoft*, configurando-se como ícones autoexplicativos.

Logo em seguida, explicamos que um gênero discursivo que circula no aplicativo *Wattpad* e em outros ambientes da cultura digital seria a *fanfiction* ou *fanfic*. Nesse momento, instigamos os alunos com algumas perguntas referentes ao termo *fanfiction*, buscando estimulá-los com inferências sobre a composição da palavra e o público-alvo. Fizemos uma breve exposição sobre o conceito e origem desse gênero, produzido em uma circunstância peculiar na qual um fã resolve participar do universo que rodeia o produto cultural de sua admiração (livro, filme, jogo, canção etc.) criando narrativas transmídia próprias, porém, baseadas nas informações inerentes a esse objeto de fascinação.

Após respondermos as dúvidas dos alunos sobre o gênero *fanfiction*, informamos que, dentro da constelação de gêneros que o termo *fanfic* engloba, nossa atividade de produção textual iria se limitar a um tipo particular, a *songfiction* ou *songfic*. Neste gênero, uma canção (texto-base) serve de suporte e essência para o desenvolvimento de uma narrativa. Para que os alunos pudessem realizar tal produção, seria necessário conhecer mais detalhadamente o gênero *songfic* e o processo de retextualização durante as próximas aulas, bem como a operacionalização do aplicativo *Wattpad*.

Esse primeiro momento fez os alunos perceberem que a aprendizagem a partir dos gêneros discursivos proporcionaria a autonomia no processo de produção textual “como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71). Além disso, a situação comunicativa proposta redimensionou as noções de leitura e escrita dos alunos, pois reconheceram que eventos dessa natureza, os *Fandoms*, são bastante comuns em ambiente digital e que pessoas com interesses por produtos culturais semelhantes podem se tornar consumidoras e produtoras, contribuindo para o que Jenkis (2006) chama de cultura da convergência.

Tendo em vista os aspectos relatados nesse primeiro momento de nossa proposta interventiva, constatamos que atividades dessa natureza conseguem atrair a atenção dos alunos, pois tanto a tecnologia empregada quanto a linguagem dos textos a serem produzidos se aproximam da realidade dos estudantes, mesmo àqueles que, de certa forma, não tiveram contato com as *songfics* ou qualquer outro gênero digital. Ademais, fica evidente, em situações de aprendizagem que envolvem tecnologia digital, que os estudantes assumem mais facilmente o papel de produtores de conteúdo do que em atividades tradicionaos de produção textual.

4.2.2 Módulo 1 - Conhecendo as *songfics e seu universo*

Segundo Rojo (2012), as novas tecnologias que promovem os multiletramentos possuem interatividade e colaboração como características intrínsecas, transformando a relação unidirecional da comunicação em multidirecional, pois os interlocutores (alunos) encontram-se inseridos em uma ação comunicativa de recepção de produtos culturais e produção de conteúdos (*redesigns*) constantes e simultâneos. Esse módulo da sequência didática nos proporcionou momentos privilegiados de interação com os alunos a partir do interesse em conhecer o gênero *songfic* e a sua relação com a música. Foi possível estabelecermos associações entre o gênero *songfic*, os ambientes digitais e o desejo dos alunos em se tornarem produtores de textos em uma nova situação comunicativa. Assim, apresentamos o plano de aula para esse momento:

Quadro 11 – Conhecendo as *songfics* e seu universo

(continua)

CONHECENDO AS *SONGFICS* E SEU UNIVERSO	
Objetivos	• Conhecer as *fanfictions* e os ambientes digitais em que circulam; • Compreender o conceito de *Fandom*; • Apresentar primeiramente a canção que serviu de base para a escrita da *songfic*; • Divulgar a *songfic*, buscando identificar seus elementos constitutivos (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem) e os aspectos intertextuais que contribuem para relacionar a canção à *songfic*;

Quadro 11 – Conhecendo as *songfics* e seu universo

(conclusão)

CONHECENDO AS *SONGFICS* E SEU UNIVERSO	
Objetivos	• Compreender o contexto de produção do gênero e a sua qualidade de narrativa transmídia; • Observar as relações intertextuais que são estabelecidas entre a *songfic* e o texto-base; • Observar os elementos visuais (multimodalidade) que compõem a *songfic* para debater sobre a utilização dos recursos semióticos presentes no texto.
Atividades	Leitura, interpretação e debate.
Recursos	• Caderno, lápis ou caneta; • Notebook e datashow; • Conexão com a *internet*
Duração	1 hora/aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Reiniciamos a aula, apresentando o contexto de produção de *fanfictions* e, depois de uma breve introdução sobre alguns aspectos desse gênero, fizemos a exibição da canção e a leitura de uma *songfic*. De início, relembramos o conceito de *fanfiction* e os comentários dos alunos sobre as redes sociais mais conhecidas. A partir daí, perguntamos se as *fanfics* também se encontravam nesses ambientes digitais. Os alunos disseram que possivelmente existiriam grupos ou páginas dedicadas a essa temática no *Facebook* ou em qualquer outra rede social.

Nesse momento, a título de exemplificação, apresentamos uma plataforma especializada em *fanfictions*, a *Nyah!Fanfiction*, citada por alguns alunos no questionário para que outros colegas também tivessem conhecimento sobre a existência desses *sites* específicos. No entanto, reiteramos dizendo que nossa atividade estava voltada para o aplicativo *Wattpad.*

Antes de divulgarmos a *songfic*, explicamos que os fanfiqueiros, assim são chamados popularmente os escritores de *fanfics*, relacionam-se e organizam-se em comunidades, intituladas de *Fandoms.* Informamos o conceito de *Fandom* postulado por Jenkis (2006, p.425): “termo utilizado como referência à comunidade de fãs, caracterizada por um sentimento de camaradagem e solidariedade com aqueles que compartilham os mesmos interesses”. Dentro de um *fandom* os

integrantes, geralmente, colaboram com opiniões e sugestões para que os escritores fanfiqueiros aprimorem suas produções. Esclarecemos também que a produção textual da nossa atividade seria realizada em *Fandoms* de acordo com os interesses musicais dos participantes.

Com o auxílio do *datashow* conectado ao notebook, projetamos o *Wattpad* a partir do *site*, ou seja, sua versão para *notebook* e demais computadores.

Escolhemos previamente, e com devida autorização, uma *songfic* da autora Sayonara Hallins, como é possível observar abaixo:

Figura 11 – Interface de Usuário

Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017).

Logo em seguida, solicitamos aos alunos que observassem algumas informações disponíveis na imagem. Para isso, pedimos que eles tentassem responder aos seguintes questionamentos:

1. Quem é o (a) autor (a) da *songfic*?
2. As imagens pertencem a (o) autor (a)?
3. Quantas histórias foram publicadas?
4. Quantas pessoas acompanham os escritos desse (a) autor (a)?
5. Que informações de cunho pessoal podem ser identificadas?

Os alunos realizaram as anotações das respostas em seus respectivos cadernos e depois as compartilharam na medida em que repetíamos as perguntas. As respostas foram repassadas por aqueles que se sentiram à vontade para falar.

De acordo com as respostas, íamos esclarecendo algumas dúvidas que, por ventura, surgissem. No perfil projetado, os alunos identificaram como sendo uma autora (*Hallins*), pois se levou em consideração não o nome, mas as imagens que o acompanhavam (foto da atriz norte-americana Marilyn Monroe e o enquadramento de olhos femininos); a quantidade de histórias (3); o número de seguidores (21); e as informações pessoais (relato dos gostos da autora: “Ler, escrever, assistir, café, chocolate...”).

Analisamos a “janela” que representa a capa e a sinopse da *songfic “Exagerados#1”*:

Figura 12 – Interface destacando publicação de Hallins

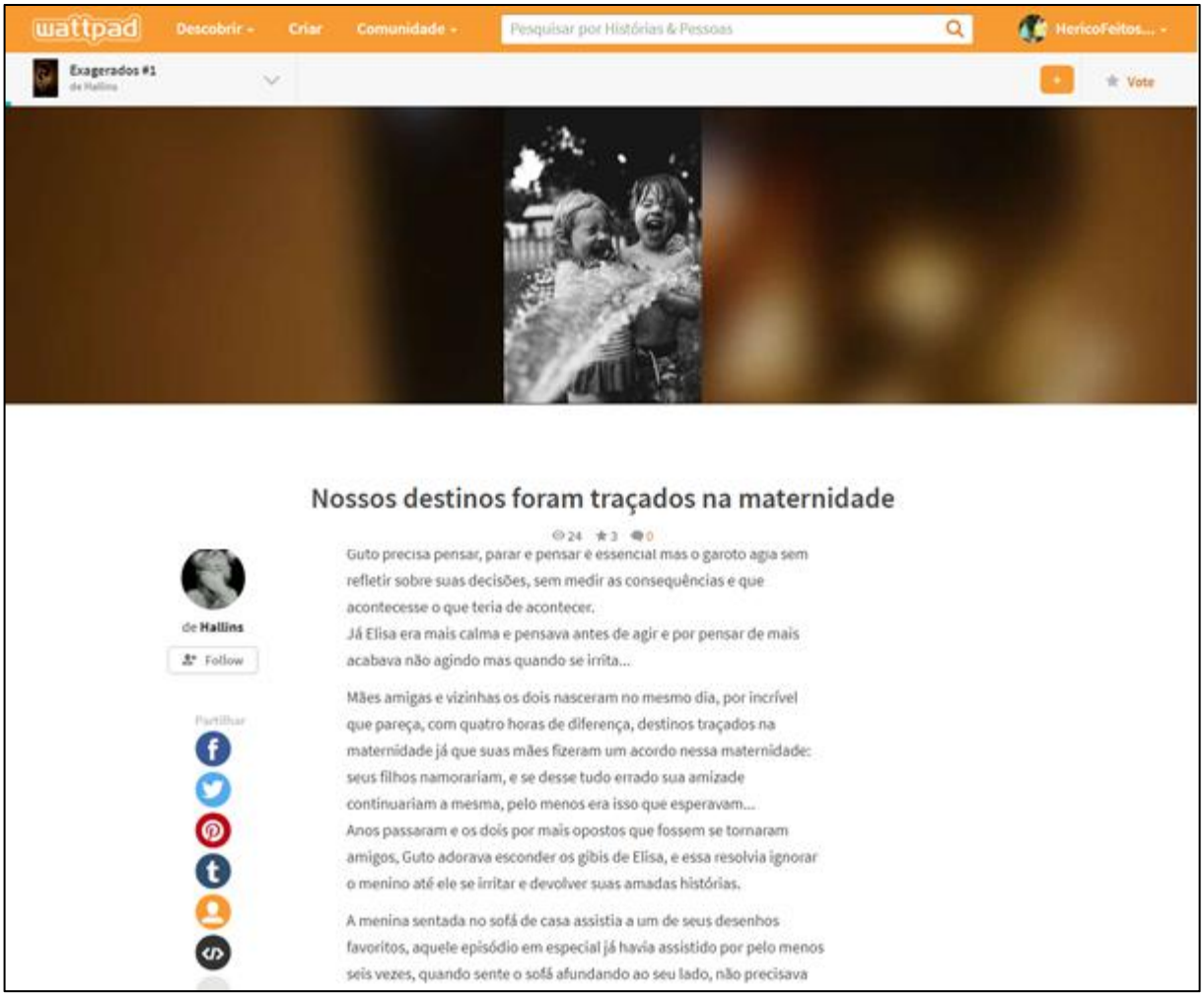
Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017).

Com essa imagem, os alunos identificaram o título da *songfic*, como sendo “Exagerados”. Questionamos sobre o que a imagem estaria representando e alguns alunos disseram se tratar de uma “espécie” de capa, pois trazia um título, o nome da autora e, possivelmente, os personagens principais da história. Além da imagem, perguntamos sobre a função do texto que se encontrava do lado direito da capa. No geral, os alunos indicaram que se tratava de um resumo da *songfic*. Insistimos em perguntar qual seria a função desse resumo, de modo que não souberam responder. Então, explicamos a função do gênero sinopse como sendo um texto que traz uma visão geral da obra, mas escrito com a intenção de incentivar o leitor a ler a história.

Além desses aspectos, informamos aos alunos a presença de hipertextos,

ou seja, os *hiperlinks* que interligam os textos uns aos outros a partir de uma palavra ou imagem. Demonstrei a presença dos hipertextos, fazendo uma breve navegação pela página que estava aberta ao clicar no título da *songfic*. Desse modo, tivemos acesso ao texto propriamente dito, colocado logo abaixo:

Figura 13 – *Songfic* Exagerados #1, de Hallins



Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017).

Como é possível observar na imagem, exibimos apenas parte da *songfic* para que pudéssemos ter uma ideia daquilo que foi contemplado pelos alunos. Antes da leitura do texto, perguntamos se o título desse primeiro capítulo fazia referência a alguma música conhecida e se era possível saber o porquê da utilização da frase.

Para esses questionamentos, tivemos respostas diversificadas. Alguns alunos disseram se tratar de uma nova *songfic* ou que a autora havia errado o título que deveria ser “Exagerados”; outros, por conhecerem a música e seu cantor, entenderam que o título geral da *songfic* fazia referência à canção “Exagerado”, do

cantor e compositor brasileiro Cazuza e que o título que acompanha a *songfic* foi retirado dos versos da música.

Ao identificarmos a canção que serviu de base para a *songfic*, fizemos a exibição da música legendada, acessando a rede social *Youtube* antes da leitura da história, pois a autora não disponibilizou um vídeo no capítulo da *songfic*. Muitos alunos reconheceram a canção durante a exibição do vídeo.

Posteriormente, sob a nossa mediação, realizamos a leitura completa dos 05 (cinco) capítulos da *songfic "Exagerado#1". V*erificamos que o conhecimento da canção ajudou os alunos a realizarem uma leitura plena da *songfic*, pois, à medida que líamos, os alunos conseguiam perceber as frases que remetiam à letra da canção seja através de citações diretas, paráfrases e outros tipos de remissões ao texto-base, inclusive a referência ao eu-lírico da canção e ao seu interlocutor.

Nesse momento, o processo de retextualização foi novamente explicado. Pedimos que os alunos tentassem identificar as ações da escritora ao produzir um novo texto (a *songfic*) com base na canção de Cazuza. O aspecto mais evidente, segundo os alunos, apareceu na estrutura do texto, pois enquanto a canção se organizava em versos agrupados em um único bloco de informações; a *songfic* se dividiu em vários capítulos que mantinham relação direta com alguns versos da canção através de relações intertextuais, como as citações, paráfrases, referências e alusões à canção.

Outro aspecto importante percebido pelos alunos foi a mudança do propósito comunicativo, pois era outro. Perguntamos quais seriam os motivos e os objetivos de *Hallins* ter escrito aquela *songfic*. As respostas foram variadas, mas, de um modo geral, os leitores disseram que a escritora seria "a fã número um" da música e do cantor por "conseguir criar uma história com tantos detalhes e coisas". Outro aluno comentou que o texto da escritora "tinha dado vida aos personagens da canção que tinham até nomes!". Explicamos então que um dos propósitos comunicativos do gênero *fanfiction*, que se aplicava às *songfics*, seria o de contribuir com suas histórias para que mais pessoas viessem a conhecer o produto cultural de sua admiração, no caso, a canção de Cazuza, bem como, fazer parte do universo de histórias, poesias, canções, histórias em quadrinho, filmes e demais tipos de vídeo etc. que são desenvolvidas com base em uma obra. Para ficar mais compreensível, usamos como exemplo, os personagens das histórias em quadrinhos, como Homem-Aranha, Super-Homem, Wolverine dentre vários outros que saíram das

páginas impressas das revistinhas e ganharam versões para as telas dos cinemas (filmes) e para as plataformas de jogos de *videogame*.

Geralmente, os alunos mencionaram que gostaram do texto, do modo de organização em capítulos e da inserção de imagens estáticas e de um *gif* que apareceu no segundo capítulo (“Paixão Cruel e desenfreada - Parte 1”). Além disso, eles fizeram perguntas sobre a relação entre as imagens e o texto, já que ficou evidente, para alguns alunos, o motivo da autora inserir determinadas imagens no início de cada capítulo, pois “faziam sentido com na história”. Nessa ocasião, pudemos falar brevemente sobre a multimodalidade, ou seja, a articulação entre os modos de comunicação linguísticos, visuais, gestuais e sonoros que colaboram para a produção de significados. Então, acreditamos que a leitura da *songfic* foi bastante proveitosa, pois, com o auxílio das tecnologias digitais para aquela situação de aprendizagem, foi possível articular uma série de informações importantes para a interpretação do gênero discursivo em estudo.

Finalizamos essa etapa da proposta didática, solicitando que os alunos fizessem a leitura de outras *songfics*, instalando o *aplicativo Wattpad* em seus *smartphones* para que, na aula seguinte, realizássemos uma atividade prática de manuseio da ferramenta.

4.2.3 Módulo 2 - Explorando o aplicativo *Wattpad*

Aplicamos o segundo módulo da intervenção cujo objetivo principal foi promover uma atividade prática na qual os alunos pudessem manusear a ferramenta digital durante a aula, pois estaríamos presentes para dirimir qualquer problema. Por motivo de ordem técnica, a atividade desse módulo foi realizada em apenas uma hora/aula, no laboratório de informática (LEI).

Apresentamos no quadro a seguir o planejamento desse módulo:

Quadro 12 – Explorando o aplicativo *Wattpad*

EXPLORANDO O APLICATIVO *WATTPAD*	
Objetivos	• Reconhecer as funcionalidades e características do *software*, observando os recursos midiáticos para leitura, busca e produção de textos multimodais; • Instalar o aplicativo móvel *Wattpad* nos *smartphones*;
Atividades	Leitura, interpretação e instalação de aplicativo no *smartphone*.
EXPLORANDO O APLICATIVO *WATTPAD*	
Recursos	• *Notebook* e *datashow*; • *Mobizen*, programa que espelha no *notebook* a tela do seu *smartphone* ou *tablet*, dotado do sistema operacional móvel da *Google*. Assim, podemos visualizar tudo o que se passa no eletrônico portátil diretamente no monitor do notebook e ainda interagir com o aplicativo *Wattpad*, tornando a apresentação mais dinâmica e interativa.
Duração	1 hora/aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Introduzimos esta atividade com uma conversa informal para relembrarmos o que foi aprendido no módulo anterior e esclarecermos qualquer dúvida que tenha permanecido pendente. Infelizmente, tivemos que repassar aos alunos uma informação desagradável sobre a utilização da *internet* escolar pelos alunos. Segundo o professor responsável pelo laboratório de informática (LEI), a Secretaria de Educação (SEDUC), através do setor de Tecnologia de Informação (TI), havia instalado um programa de computador que restringia o uso da *internet* escolar aos computadores da secretaria, ao laboratório de informática, à sala dos gestores e ao computador da sala dos professores e, caso o professor necessitasse da *internet escolar* em seu notebook pessoal, deveria solicitar uma autorização para tal finalidade.

No entanto, apesar da situação apresentada, as limitações não tornaram a nossa atividade inviável, pois 11 (onze) alunos conseguiram instalar o aplicativo em seus *smartphones*, como foi solicitado no encontro anterior. Os outros alunos utilizariam os 09 (nove) tablets educacionais e os outros 10 (dez) poderiam acompanhar a atividade pelos computadores e, posteriormente, instalar o aplicativo

em seus respectivos aparelhos.

O módulo anterior trouxe várias informações de acesso e de manuseio sobre o *Wattpad*, portanto essa nova atividade teve caráter mais prático do que teórico. Para tanto, utilizamos um recurso digital que realiza o "espelhamento" da tela do *smartphone* na tela do *notebook*. O "espelhamento" é uma função desenvolvida por uma tecnologia que exibe a tela de um dispositivo compatível com a tela de outro aparelho. Sendo assim, controlamos o aplicativo *Wattpad* do nosso *smartphone* na tela do *notebook* que, por sua vez, era projetada pelo *datashow*, oferecendo uma explicação síncrona do funcionamento do aplicativo desde sua instalação até a elaboração de um texto.

Nesta atividade, os alunos participaram ativamente. Pedimos que os discentes prestassem bastante atenção e repassassem o que aprenderam aos colegas que ainda tinham alguma dificuldade em identificar os ícones certos para a ação que desejavam realizar. Então, ensinaram os colegas a personalizar o cadastro, pois o aplicativo propicia aos seus membros um espaço de identificação em que ficam depositadas as informações pessoais de acesso restrito, os livros lidos, os livros escritos pelo usuário e um perfil com imagem e apresentação pessoal, sendo de acesso amplo para o relacionamento com outros usuários que, eventualmente, possuem as mesmas características quanto aos interesses.

Pensamos que essa atividade não envolveu apenas o conhecimento de uma tecnologia, mas também exigiu dos participantes o acionamento de conhecimentos e habilidades dos letramentos digitais, tais como: conhecer a terminologia básica dos sistemas operacionais; manusear recursos computacionais, saber utilizar as ferramentas básicas de cada sistema; interpretar ícones, gráficos e digitar razoavelmente rápido. Outro ponto positivo da atividade diz respeito ao aproveitamento desse aprendizado para a realização de atividades no próximo módulo.

4.2.4 Primeira produção - Produzindo minha *songfic* no *Fandom*

Este módulo teve como objetivo a criação da primeira produção textual dos alunos. O objetivo foi transformar a turma em comunidades de fãs, os *Fandoms*, levando em consideração os gostos musicais dos estudantes, pois acreditamos que o conhecimento mais íntimo da canção escolhida através do compartilhamento de

opiniões e do poder de decisão do grupo seria uma forma de valorizá-los enquanto participantes ativos de todo o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos poderiam aproveitar melhor as informações sobre a canção durante o processo de retextualização. Seguimos, então, o seguinte planejamento:

Quadro 13 – Primeira produção - Produzindo minha *songfic* no *Fandom*

PRODUZINDO MINHA *SONGFIC* NO *FANDOM*	
Objetivos	• Criação dos *Fandoms* em grupos, formados por até 5 (cinco) alunos de acordo com o gosto musical dos participantes; • Definir a canção que nomeará o *fandom* e que também servirá de texto-base para o processo de retextualização na produção das *songfics* individuais; • Observar os elementos constitutivos do gênero canção (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem); • Identificar o propósito comunicativo da canção, os possíveis interlocutores e o contexto de produção; • Selecionar as passagens consideradas mais importantes para o entendimento da canção; • Utilizar alguns mecanismos intertextuais (citações, paráfrases, referências e alusões); • Escrever a *songfic*, tendo como base a canção estudada;
Atividades	Leitura, análise e escrita.
Recursos	• Quadro branco; pincel para quadro branco; • Caderno; caneta ou lápis; *smartphones* (dos alunos) e aplicativo *Wattpad*;
Duração	2 hora/aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Terminada a primeira aula, começamos a atividade de produção das primeiras *songfics*. Inicialmente, informamos à turma que cada aluno produziria um texto que seria escolhido (no próximo módulo) pelos companheiros do *fandom*, como a *songfic* representante. Realizou-se, então, a formação dos *Fandoms* de acordo com a escolha do artista ou banda e de suas respectivas canções. Instigamos os estudantes a exporem suas preferências musicais de forma oral e compartilhada.

Apesar da diversidade de gostos musicais, eles reconheceram que a

melhor saída para a discussão sobre a escolha da canção, que representaria o grupo, seria a busca das afinidades em relação aos gêneros musicais. Os alunos se dividiram, formando grupos de interesse, em *Fandoms,* de acordo com o (a) cantor (a) ou a banda, gênero musical e canção que mais se identificavam. Formaram-se 6 (seis) *Fandoms* com 5 (cinco) participantes cada, como exposto no quadro abaixo:

Quadro 14 – *Fandoms*

Fandom	**Banda - Cantor(a) - Dupla**	**Gêneros musicais**
Pais & Filhos	Legião Urbana	Rock nacional
11 vidas	Lucas Lucco	Sertanejo universitário
Raridade	Anderson Freire	Gospel
Trem bala	Ana Vilela	MPB
Vem pra minha vida	Henrique & Juliano	Sertanejo
Lei da vida	Sabrina Lopes	MPB

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Informamos que os integrantes de cada *fandom* deveriam utilizar uma música da banda, dupla ou cantor (a) solo para servir de texto-base na construção da *songfic.* No que tange ao desenvolvimento do texto-meta, objetivamos, nesse momento, expor aos alunos algumas possibilidades de análise da canção para extrair as informações mais relevantes a serem utilizadas no novo texto.

Anotamos no quadro branco os elementos que seriam investigados pelo grupo: as passagens importantes da canção, o tema ou assunto da letra da música, a organização do texto e o estilo de linguagem empregado pelo compositor. Além dessas informações, seria necessário entender qual o propósito comunicativo da canção, bem como os interlocutores do gênero musical. Nesse momento, os alunos ficaram mais dispersos, porque realizavam algumas conversas paralelas devido à própria circunstância da atividade. Enfatizamos a importância de identificarem as informações solicitadas no quadro branco para que cada aluno pudesse decidir a melhor forma de abordar a canção na *songfic*.

Após essa primeira atividade, os alunos começaram a desenvolver a *songfic*, individualmente. A maioria deles resolveu utilizar o *Wattpad* para escrever a história, pois já dominavam os procedimentos de edição de textos no aplicativo. Mesmo aqueles discentes, que utilizaram os *tablets* educacionais e computadores

do laboratório de informática, poderiam escrever suas histórias diretamente no aplicativo, pois realizaram o *login*, isto é, inscreveram-se como novos participantes da rede social *Wattpad*, portanto, poderiam acessá-la de qualquer dispositivo eletrônico.

Na medida em que íamos visitando os *Fandoms*, observamos os textos dos alunos, orientando o processo de escrita quando solicitado. Alguns alunos inseriram imagens na *songfic*, antecipando as atividades que seriam desenvolvidas nos próximos módulos. Identificamos também alguns tipos de intertextualidade e estratégias discursivas que faziam referência ao diálogo entre o discurso do compositor e o discurso do aluno. Assim, como na *songfic "Exagerados#1"*, utilizada didaticamente no módulo 1, os "alunos-fanfiqueiros" tentaram efetivar o processo de retextualização, realizando uma mudança profunda no texto-base em função da alteração dos propósitos comunicativos e do contexto de produção no qual estão inseridos, ou seja, a produção de narrativas transmídia.

Finalizamos a aula, pedindo que os discentes salvassem, isto é, armazenassem as *songfics* na opção "Obras" no *menu* suspenso do aplicativo *Wattpad*. Avisamos também que, nas aulas seguintes, iríamos realizar novas atividades com a *songfic* representante do *fandom*.

4.2.5 Módulo 3 - Aperfeiçoando a *songfic*

Esse momento da proposta didática objetivou ajudar os alunos a compreenderem melhor a constituição da *songfic* representante ao explorar de modo cooperativo alguns aspectos intertextuais e multimodais, aperfeiçoando a linguagem das produções textuais, no aplicativo *Wattpad*. As aulas aconteceram no laboratório de informática (LEI) devido às limitações de acesso à *internet*. Portanto, projetamos o seguinte planejamento de aula:

Quadro 15 – Aperfeiçoando a *songfic*

APERFEIÇOANDO A *SONGFIC*	
Objetivos	• Realizar a leitura coletiva das *songfics* do *fandom*; • Escolher, dentre as *songfics* produzidas, aquela que deverá representar o *fandom*; • Escolher o escritor-beta que terá a função de escrever a *songfic* representante no aplicativo *Wattpad*, instalado em seu *smartphone*; • Fazer uma avaliação da *songfic* vista sob o aspecto da intertextualidade; • Discutir sobre outros recursos semióticos que podem fazer parte da *songfic*;
APERFEIÇOANDO A *SONGFIC*	
Objetivos	• Operacionalizar o aplicativo *Wattpad* a partir das ferramentas de edição que permitem a formatação do texto (tamanho de letra, e espaçamentos) e a inserção de imagens e vídeos na *songfic*; • Relacionar efeitos de sentido a configuração visual da *songfic* (distribuição de palavras, exploração dos espaços em branco, uso de imagens estáticas ou em movimento); • Observar se os elementos constitutivos do gênero *songfic* estão de acordo com a situação comunicativa; • Reescrever a *songfic* no aplicativo *Wattpad* sem publicá-la;
Atividades	Leitura, análise e revisão.
Recursos	• Quadro branco; pincel para quadro branco; • *Smartphones* (dos alunos); *Tablets* educacionais e computadores do laboratório de informática (LEI);
Duração	2 hora/aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Iniciamos a aula dialogando sobre dos módulos anteriores e da experiência em produzir textos na situação comunicativa proposta. Continuaríamos a atividade com a escolha da melhor *songfic* de acordo com os integrantes de cada *fandom* e, posteriormente, realizaríamos a correção colaborativa do texto com o objetivo de prepará-lo para a publicação final no aplicativo *Wattpad*. Soubemos que todos os alunos participantes da atividade realizaram a instalação do *software* em seus celulares e que muitos deles estavam usando o aplicativo para ler. No entanto,

a maioria dos estudantes não possuía disponibilidade de acesso à *internet* móvel, naquele momento, além do que a própria instituição de ensino estava impossibilitada de compartilhar a *internet* escolar com os discentes.

Por conta da situação descrita anteriormente, os alunos, caso fosse necessário, poderiam utilizar os computadores do laboratório de informática e os *tablets* educacionais. Pedimos que formassem os *Fandoms* para dar seguimento à proposta didática, realizando a leitura coletiva dos textos produzidos por seus parceiros de grupo e, logo após a leitura, os alunos precisariam escolher o texto que representaria o *fandom*.

Na aula anterior, havíamos pedido que os textos produzidos individualmente não fossem publicados, mas armazenados como rascunho na opção “Obras” dentro do perfil do aluno. Sendo assim, teriam mais esse desafio.

Os grupos pensaram em estratégias diferentes para realizar as leituras, pois a ausência de conectividade em alguns *smartphones* impossibilitava que todos lessem da mesma forma e com a mesma velocidade. Em alguns *fandos*, os membros compartilharam os celulares conectados à *internet* móvel para os outros colegas lerem. No entanto, dois grupos estavam com algumas dificuldades que foram sanadas com criatividade, utilizando os *tablets* da escola.

Esse momento de união e solidariedade em resolver os problemas impostos pelas situações adversas foi importante, pois demonstrou um forte companheirismo entre os alunos. Além disso, ficamos contentes por que o fato também evidenciou o valor e o interesse que os alunos tiveram com a proposta didática.

A leitura coletiva, a escolha da *songfic* representante e o processo de correção aconteceram de modo sequenciado, sem interrupção, e cada equipe seguiu seu próprio ritmo de trabalho, permitindo que nós mediássemos à aprendizagem em fases diferentes de acordo com as facilidades e dificuldades apresentadas por cada um dos *Fandoms*.

Consideramos essa etapa de mediação do processo de ensino-aprendizagem um momento bastante produtivo apesar das dificuldades apresentadas em alguns estágios da atividade. Os alunos demonstraram expressivo domínio no manuseio das ferramentas digitais (aplicativo *Wattpad* e *site de busca*), minimizando a necessidade de uma maior orientação nesse quesito.

Assim, evidenciamos alguns pontos importantes na construção dos

enunciados, questionando se determinadas expressões faziam referência ao texto-base ou se imagem inserida na *songfic* realmente estaria transmitindo as ideias planejadas pelo grupo.

Percebemos que os alunos preferiram pesquisar imagens e *gifs* existentes na *internet* a criá-los com o auxílio de aplicativos específicos para esse fim. Entretanto, esse ato não esteve isento de uma pesquisa preliminar e do estabelecimento de critérios de seleção, como também o fato de não terem criado os elementos visuais não torna menos significativa a produção dos alunos.

No final da aula, ficou combinado que o aluno escolhido pelos integrantes do *fandom*, como escritor-beta, ficaria responsável pela publicação da *songfic* em seu perfil apenas na aula seguinte.

4.2.6 Produção final - Publicando no *Wattpad*

Após a execução do planejamento anterior sobre o aperfeiçoamento dos textos, corrigidos cooperativamente pelos alunos, chegou o momento de publicar as *songfics* representantes, no aplicativo *Wattpad*. Para tal, seguimos o plano a seguir:

Quadro 16 – Publicando no *Wattpad*

PUBLICANDO NO *WATTPAD*	
Objetivos	• Utilizar as ferramentas de publicação do *Wattpad*; • Postar a versão final das *songfics* devidamente analisadas e debatidas pelo *fandom*; • Acompanhar, por duas semanas, a visualização das *songfics* pelos usuários do aplicativo *Wattpad*; • Ler e comentar as *songfics* dos colegas de sala no aplicativo; • Divulgar as *songfics* produzidas pelos *Fandoms* em outras redes sociais.
Atividades	Publicação, comentário e divulgação das *songfics* através do aplicativo *Wattpad*.
Recursos	• Quadro branco; pincel para quadro branco; • *Smartphones* (um por *fandom*);
Duração	1 hora/aula.

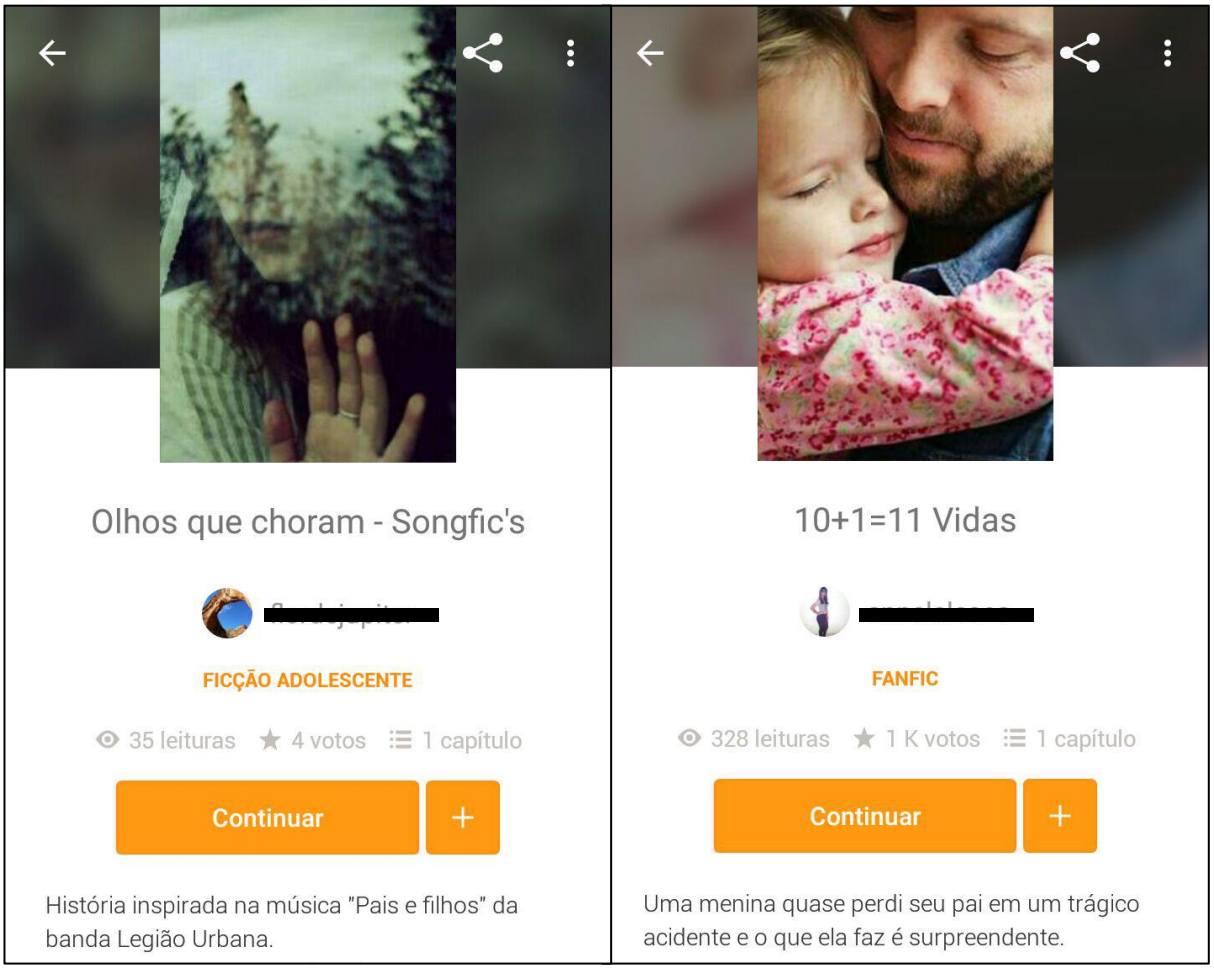
Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nesse último dia da sequência didática, conversamos com os alunos sobre o desenrolar de toda a sequência didática. Informamos que a atividade estaria se encerrando naquele momento, porém os perfis criados no aplicativo *Wattpad* continuariam ativos caso desejassem e, à medida que utilizassem as ferramentas de leitura e/ou produção textual, o sistema do *software* atualizaria as informações.

Além da *songfic "Exagerados#1",* utilizada como modelo de análise, os alunos também tiveram que observar outras publicações e perceberam a importância de desenvolver estratégias de divulgação das suas histórias. Então, pedimos que desenvolvessem uma capa ilustrativa com título próprio, um texto que serviria de sinopse para a *songfic* representante e etiquetas ou *tags*, isto é, palavras-chave que servem para associar informações em uma busca por assunto. Dessa forma, além de produzirem o texto-meta, a *songfic*, os alunos também praticaram a escrita de outros gêneros textuais.

Vejamos a seguir as publicações dos *fandoms*:

Figura 14 – *Fandom* Pais & Filhos / *Fandom* 11 vidas

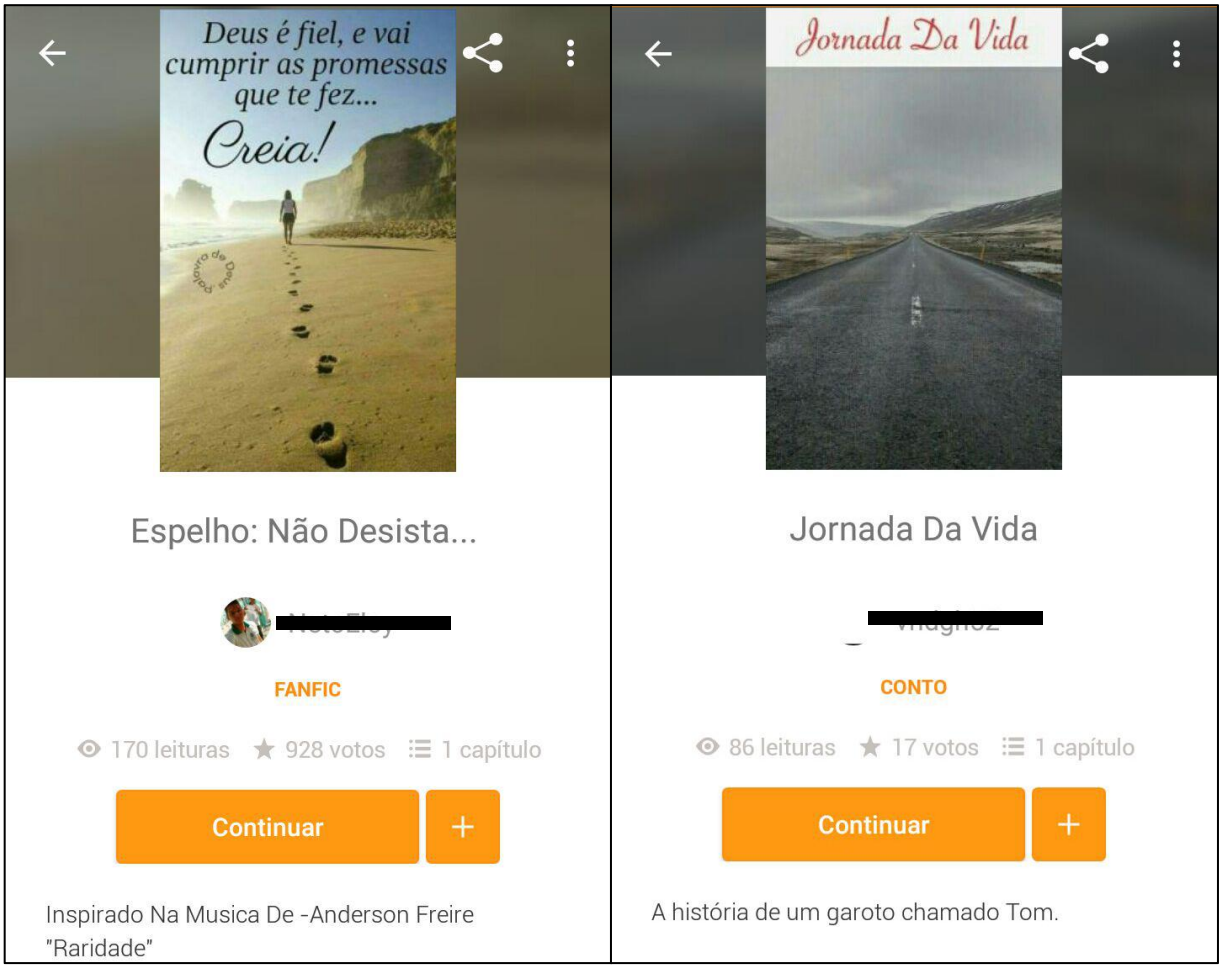


Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017).

A figura 14 anterior nos mostra as publicações criadas pelo *fandom* Pais&Filhos (Olhos que choram) e *fandom* 11 Vidas (10+1=11 Vidas), respectivamente.

A figura 15 a seguir nos apresenta as publicações produzidas pelo *fandom* Raridade (Espelho: Não Desista...) e *fandom* Trem Bala (Jornada da Vida), nesta ordem.

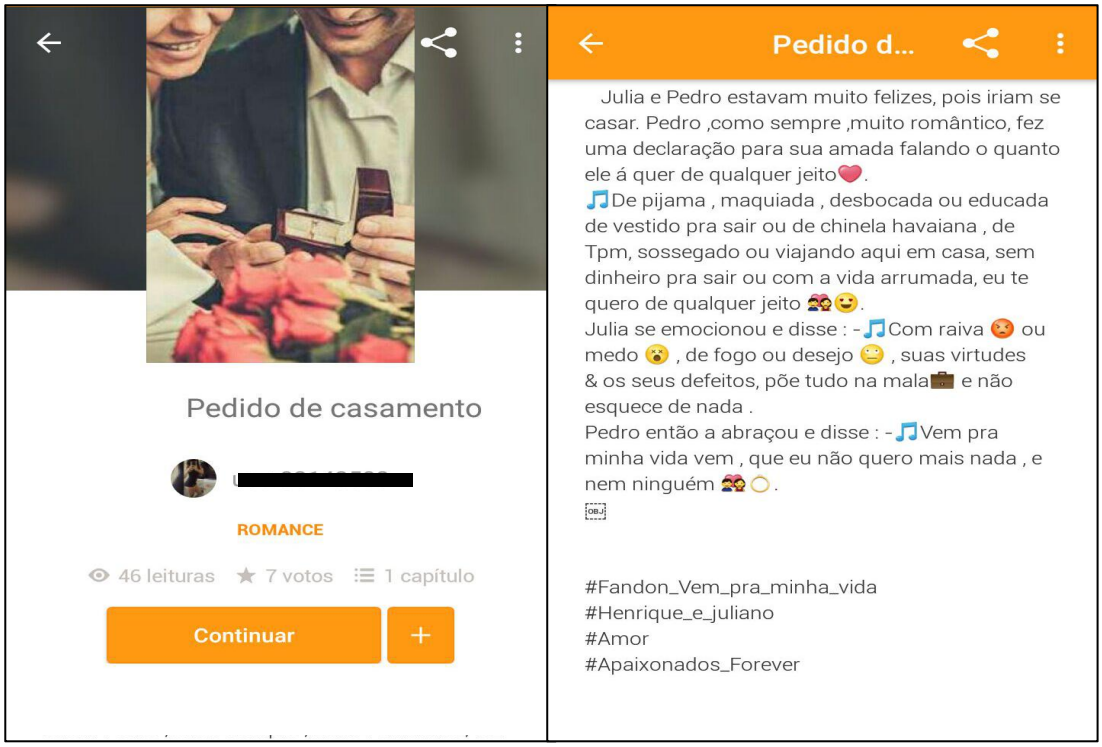
Figura 15 – *Fandom* Raridade / *Fandom* Trem bala



Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017).

Na figura 16, temos a publicação do *fandom* Vem pra minha vida (Pedido de Casamento).

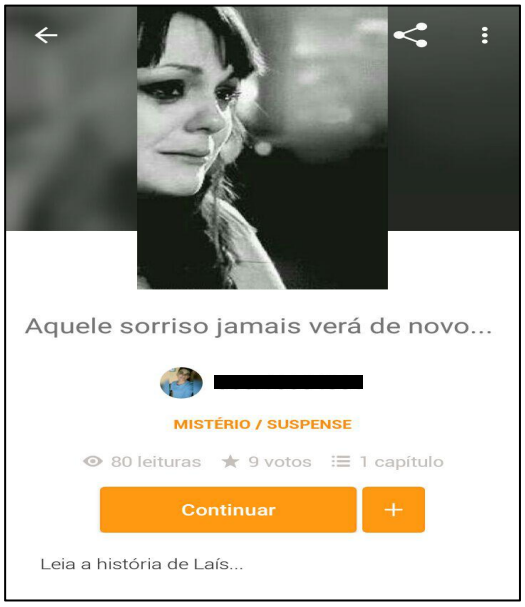
Figura 16 – *Fandom* Vem pra minha vida



Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017).

Finalizando, na figura 17 nos é apresentado a publicação do *fandom* Lei da vida (Aquele sorriso jamais verá de novo...).

Figura 17 – *Fandom* Lei da vida



Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017).

Quadro 17 – *Songfics* produzidas

Fandom	Título da capa	Título da *songfic*
Pais & Filhos	Olhos que choram	O Céu profundo e melancólico
11 vidas	10+1= 11 Vidas	10+1 Vidas
Raridade	Espelho: Não Desista...	Espelho: Nunca Desista...
Trem bala	Jornada Da Vida	Jornada Da Vida
Vem pra minha vida	Pedido de casamento	Pedido de casamento
Lei da vida	Aquele sorriso jamais verá de novo	Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Como percebemos, cada *songfic* recebeu um título criativo capaz de atrair a atenção dos leitores, fazendo com que eles se sintam estimulados a tocar no *hiperlink* para ler a história. Em algumas publicações, o título da capa diferia do título da *songfic,* sugerindo o possível desenvolvimento de outros capítulos. Exibimos no quadro abaixo os títulos das *songfics* de cada *fandom:*

Reiteramos o nosso desejo de contribuir com a formação leitora e escritora de cada aluno sob a ótica dos multiletramentos que demanda um redesenho das práticas letradas para que os sujeitos criem significados em meio à convergência das linguagens.

Essa abordagem é possível quando a diversidade cultural dos alunos se manifesta através das produções textuais em meio digital, valorizando as atitudes individuais e coletivas dos participantes. A partir desse enfoque, percebemos a relevância dos letramentos digitais, em especial, do letramento móvel que exige a participação de sujeitos ativos e envolvidos na criação de significados através da utilização das tecnologias móveis.

Dessa forma, os alunos aprenderam a lidar com a leitura e produção textual em ambientes digitais, desenvolvendo competências e habilidades a partir de situações reais de comunicação. Outro resultado positivo das atividades multiletradas foi a promoção da autonomia dos discentes ao conseguirem dominar os recursos midiáticos presentes nas ferramentas tecnológicas, possibilitando realizar atividades de escrita antes inimagináveis, como relacionar diversas linguagens na produção de gêneros digitais.

Finalizamos a aula, pedindo que os discentes acompanhassem a

repercussão tanto da *songfic* do *fandom* ao qual pertenciam quanto das narrativas dos outros colegas, divulgando os trabalhos em suas redes sociais. Avisamos também que iríamos contabilizar as visualizações de cada texto pelo *Wattpad* durante o período de duas semanas a título de acompanhamento da atividade.

4.3 ANÁLISE DAS *SONGFICS*

A análise das *songfics* produzidas pelos alunos foi realizada em seis *songfics*, produzidas a partir da proposta de sequência didática de nossa pesquisa. Esta proposta ofereceu aos alunos a oportunidade de produzir o gênero *songfic* que circula em redes sociais de leitura e escrita de *fanfictions* e de outros gêneros. Para produzir as *songfics*, levou-se em consideração o processo de retextualização multimodal, entendido como a produção de um novo texto a partir de um texto-base, utiliza recursos linguísticos e visuais para construir sentidos.

4.3.1 Estratégias intertextuais

As estratégias intertextuais compreemdem um conjunto de categorias para identificar elementos importantes no processo de retextualização multimodal. O propósito comunicativo do sujeito retextualizador, relação dialógica entre o sujeito retextualizador e o autor do texto-base, como também relação tipológica entre os gêneros envolvidos na retextualização. Outro elemento para identificar a intertextualidade são: a intertextualidade por copresença, como citação, paráfrases, referências e alusão a intertextualidade por derivação, como as paródias, adaptações e retextualizações.

4.3.1.1 Propósito comunicativo

Iniciamos a análise das produções textuais dos alunos, objetivando compreender como ocorreu o processo de retextualização. O primeiro fator relevante nesse processo é o **propósito comunicativo** que envolveu a criação de *songfics* a partir de canções escolhidas pelos alunos. Esse propósito engloba as características intrínsecas ao gênero que depende essencialmente do contexto de produção.

É importante ressaltar que os propósitos comunicativos, segundo Biasi-

Rodrigues e Bezerra (2012), ajudam a definir o gênero e a determinar sua forma, conteúdo e estilo, pois as intenções são compartilhadas com os membros da comunidade discursiva, já que o uso da linguagem é considerado um processo de construção social.

A atividade didática não passaria de uma produção textual convencional caso os participantes fossem obrigados a escrever um texto com base em uma escolha global imposta feita pelo professor. No entanto, procuramos realizar uma atividade de imersão dos alunos em uma situação comunicativa real, utilizando canções escolhidas pelos próprios alunos com base em elementos da diversidade cultural de cada um. Desse modo, houve participação efetiva dos estudantes em toda a proposta didática, começando com a aceitação da situação comunicativa, a escolha das canções, a criação dos textos dentro das comunidades de fãs (*fandoms*), a cooperação no aperfeiçoamento da *songfic* representante, as discussões sobre o manuseio dos suportes tecnológicos e, por fim, a publicação final no aplicativo *Wattpad*.

Assim, o **propósito comunicativo** dos f*andoms* foi basicamente o mesmo, ou seja, a intenção de produzir um texto narrativo curto em linguagem verbal escrita, mesclada com outros recursos semióticos e que transmitisse ideias retiradas de uma canção admirada por todos os membros do grupo, em uma situação comunicativa específica. A publicação do gênero *songfic* em uma plataforma virtual de produção e circulação de textos teve o objetivo de popularizar a música retextualizada e contribuir com uma nova produção que faria parte de uma rede de narrativas transmídia espalhadas pela *internet*.

O **propósito comunicativo** se manifesta explicitamente no gênero *songfic*, como é possível observar nas produções dos alunos. No entanto, várias estratégias, que se encontram externas ao texto, são disponibilizadas no aplicativo *Wattpad*, como por exemplo, o uso de etiquetas ou *tags*, a elaboração de sinopses e as opções de compartilhamento em outras redes sociais, colaborando com a identificação dos objetivos do gênero pelos leitores.

Na *songfic* “Olhos que choram”, fica evidente o propósito comunicativo do *fandom*, pois no espaço dedicado à sinopse está escrito: “História inspirada na música Pais e Filhos, da banda Legião Urbana”, como apresentado na figura 14. O mesmo é possível observar na *songfic* “Espelho: Não desista...”, do *fandom* Raridade que também menciona o objetivo do texto: “Inspirado na música de

Anderson Freire, Raridade", conforme figura 14.

Em quase todas as *songfics*, encontramos *tags* que transmitem aos leitores informações importantes acerca do gênero, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 18 – *Tags* ou *Hashtags* dos *fandoms*

Fandom	***Tags* ou *Hashtags***
Pais & Filhos	"Ana"; "Fanfiction"; "Lagrimas"; "Paisefilhos"; "*Songfic*"; "Sonhos".
11 vidas	"Afastanossoscorposmasaproximaocoração"; "Amor"; "Amordepaiefilha"; "Fandom11vidas"; "Lucaslucco"; "*Songfic*".
Raridade	"Amor"; "Deus"; "Fandom"; "Fandonraridade"; "Guerreiro"; "Nordeste".
Trem bala	-
Vem pra minha vida	"Fandon_Vem_pra_minha_vida"; "Henrique_e_juliano"; "Amor"; "Apaixonados_Forever".
Lei da vida	"Fandon"; "Leidavida"; "Sabrinalopes"; "Sofrimento"; "*Songfic*"; "Triste"; "Tristeza".

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As tags se comportam como estratégias de divulgação das *songfics*, antecipando algumas informações acerca do gênero. Geralmente, essas etiquetas são criadas após a elaboração do texto e servem também para reafirmar as características do texto, a que público se destina e em qual grupo de gêneros pertence.

Nas *tags* elaboradas pelos *fandoms* no aplicativo *Wattpad*, identificamos quatro grupos de informações: sobre comunidade de fãs ("Fandom11vidas", "Fandonraridade", "Fandon_Vem_pra_minha_vida" e "Fandon"); sobre o gênero ("*Songfic"*); sobre os assuntos ("sonhos", "lágrimas", "tristeza", "triste", "amor", "sofrimento", "Apaixonados_Forever", "Guerreiro", "Nordeste" e "Deus"); sobre a canção ("Paisefilhos" e "Lei da vida") e o autor do texto-base ("Lucaslucco, "Henrique_e_Juliano", e "Sabrinalopes"). Apenas um grupo não inseriu *tags* (*Fandom* Trem Bala).

4.3.1.2 Relação dialógica entre o sujeito retextualizador e o autor do texto-base

O segundo fator inerente ao processo de retextualização é a **relação dialógica entre o sujeito retextualizador e o autor do texto-base**. Analisar esta relação é importante, pois torna evidente em qualquer processo de comunicação a existência do outro enquanto referência na construção do discurso.

De acordo com o dialogismo bakhtiniano, a relação dialógica entre o escritor/fanfiqueiro representante do *fandom* e o autor do texto-base se estabelece no contato dos enunciados/textos com outros enunciados/textos e entre os discursos a partir de um contexto sócio-historicamente situado no qual os participantes ou interlocutores estão envolvidos.

Levando em consideração o processo de retextualização de nossa proposta didática, a relação estabelecida entre o sujeito retextualizador e o autor do texto-base representa, em um primeiro momento, a relação entre fã e ídolo. Geralmente, a pessoa que se qualifica como fã demonstra uma admiração que é impulsionada pelas ações do ídolo. Em relação à música, o fã aprecia as canções produzidas pelo artista, dupla ou banda a ponto de se identificar sentimentalmente ou intelectualmente com os discursos presentes nas composições musicais. Esses discursos repercutirão em outros enunciados produzidos pelos fãs, mesclando-se com outros discursos de acordo com o novo contexto e suas especificidades.

A partir da leitura minuciosa dos textos dos alunos, elaboramos um quadro contendo a relação dialógica entre a *songfic* e a canção para percebemos se houve ou não semelhanças entre os conteúdos temáticos inferidos do tema do texto-base a partir da “apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 87). Estabelecendo as semelhanças ou dessemelhanças, poderemos observar o processo dialógico entre os dois autores e saberemos se o processo de retextualização foi firmado com a conservação dos sentidos do texto-base na *songfic*.

As observações sobre o conteúdo temático das *songfics* produzidas pelos alunos mostraram inúmeras possibilidades de temáticas, que abordam desde temas sobre relacionamento amoroso e de outros dramas humanos até as que tratam de assuntos religiosos, uma vez que a escolha de um tema depende da finalidade e dos objetivos (propósitos comunicativos) que o autor do gênero discursivo quer alcançar, bem como de seus interlocutores.

A *songfic* “O céu profundo e melancólico”, do *Fandom* Pais & Filhos, versa sobre duas temáticas: o relacionamento entre pais e filhos e o suicídio. Essas temáticas foram utilizadas pelo autor da *songfic* com base na canção “Pais e Filhos”, da banda brasileira de *rock* Legião Urbana, apresentada no quadro sobre o *Fandom* Pais & Filhos, abaixo:

Quadro 19 – Informações sobre o *Fandom* Pais & Filhos

• *FANDOM* LEGIÃO URBANA: Livro virtual “Olhos que choram”, *songfic* “O Céu profundo e melancólico”, inspirada na música “Pais e Filhos”, da banda brasileira de rock Legião Urbana. Música composta por Dado Villa-Lobos e Renato Russo para o álbum “As quatro estações”, gravadora EMI-Odeon Brasil, 1989.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Em se tratando da relação dialógica, concepção de que os discursos e enunciados se relacionam, observa-se o diálogo interdiscursivo entre o autor da *songfic* e os compositores da canção, quando aquele incorpora à história o discurso da canção relativo a duas temáticas, o relacionamento entre pais e filhos e a morte trágica da personagem Ana Flávia que se joga da janela do quinto andar do prédio onde morava com seus familiares. Desse modo, o autor da *songfic* atualiza a canção com novas informações, como por exemplo, o nome da personagem (Ana Flávia) e de sua confidente e pessoa que mais amava (Avó), porém conservando o sentido da letra da música.

No livro *Renato Russo de A a Z - As ideias do líder da Legião Urbana* (2000), de Simone Assad, encontramos uma compilação de depoimentos, retirados de entrevistas, reportagens, artigos, livros, especiais de tv e rádio. Renato Russo explica a temática da célebre canção, dizendo que a música:

> é sobre suicídio. Ela é muito, muito séria. Me desgasta pra caralho quando a gente toca, e as pessoas não percebem. É sobre uma menina que tem problemas com os pais, ela se jogou da janela do quinto andar, e não existe amanhã. Eu acho bacana, é uma música bonita, mas existe um clima em torno de algumas músicas da gente que me assusta. Quer dizer, cada pessoa interpreta a sua maneira, mas isso é uma música seríssima, é que nem índios. Eu não aguentaria ouvir duas vezes seguidas. Eu gostaria, então, que as pessoas prestassem atenção na letra e vissem que é uma coisa muito forte. (1994)

O autor da *songfic* mantém ao longo de toda narrativa o ambiente de tensão e seriedade relatado pelo compositor. Vale ressaltar que os discursos realmente se assemelham, revelando um diálogo bastante alinhado entre os autores que expõem em suas produções um assunto relevante para os dois contextos sócio-históricos que situam os enunciados foram produzidos pelo autor da *songfic* e pelo compositor Renato Russo.

A *songfic "*10+1 Vidas", do *Fandom* 10+1= 11 Vidas apresenta a temática do relacionamento entre pais e filhos sob uma perspectiva diferente da *songfic* anterior. Isso ocorre por conta da avaliação do discurso da canção escolhida pelo *fandom* para realizar a retextualização. O quadro abaixo traz informações sobre a *songfic* e a canção:

Quadro 20 – Informações sobre o *Fandom* 11 Vidas

• *FANDOM* 11 VIDAS: Livro virtual "10+1= 11 Vidas", *songfic* "10+1 Vidas", inspirada na música "11 vidas", do cantor Lucas Lucco. Música composta por Lucas Lucco para o *single "*11 vidas" e, posteriormente, inclusa no álbum ao vivo "O Destino", gravadora *Sony Music* Brasil, 2014.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

A *songfic* "10+1 vidas" trata do sentimento amoroso que a personagem Gabby tem pelo pai que se encontra hospitalizado em uma condição muito complicada para sobreviver, pois necessita urgentemente de um transplante de coração. Nesse momento, a narrativa extrapola o sentido de realidade, levando o leitor a deduzir a atitude desesperada tomada pela personagem. Gabby resolve tirar a própria vida para que seu pai pudesse receber o seu coração para continuar vivo.

O autor da *songfic* 10+1 vidas desenvolve a história dessa maneira, pois se baseia no conteúdo temático da canção 11 vidas, ou seja, o amor entre pai e filho. Nesta canção, o compositor Lucas Lucco faz uma homenagem ao seu pai, o radialista Paulinho Lucco. A letra da composição musical fala do amor incondicional que o cantor sente pelo pai, declarando de forma romântica, como ocorre na *songfic*, que daria a vida para salvá-lo, sentido representado metaforicamente na passagem: "Mas eu só queria lembrar / Que de 10 vidas, 11 eu te daria".

A próxima *songfic* é "Espelho: Nunca Desista...", do *Fandom* Raridade. A história trata da resiliência de um jovem disposto a realizar seus sonhos, vencendo

os desafios impostos pela realidade que o circunda. Para sabermos mais informações dos interlocutores, apresentamos o quadro a seguir com informações sobre a *songfic* e a canção que serviu de texto-base:

Quadro 21 – Informações sobre o *Fandom* Raridade

• *FANDOM* RARIDADE: Livro virtual “Espelho: Não Desista...”, *songfic* “Espelho: Nunca Desista...”, inspirada na música “Raridade”, do cantor gospel Anderson Freire. Música composta por Anderson Freire para o álbum “Raridade”, gravadora MK *Music*, 2013.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

A *songfic* retoma a temática da canção que versa sobre a relação entre Deus e os homens a partir de uma perspectiva religiosa do protestantismo. A história faz um relato da vida do personagem Emanoel que tinha o desejo de evangelizar as pessoas da vizinhança da cidade do interior onde morava, porém encontrava uma série de dificuldades para concretizar seu sonho. Depois de viajar para a capital em busca de trabalho, Emanoel volta para sua cidade natal e finalmente consegue realizar o sonho de evangelizar sem se importar com as críticas de terceiros.

A letra da canção afirma que, apesar das dificuldades enfrentadas pelas pessoas, é possível realizar desejos e sonhos quando se tem um relacionamento íntimo com Deus. Portanto, identificamos a relação entre os dois textos a partir desse posicionamento encontrado na letra da canção, mostrando que apesar da mudança de estilo e da estrutural textual, há permanência da temática na *songfic*.

Passemos a analisar a *songfic* Jornada Da Vida, do *Fandom* Trem bala. Apresentamos informações sobre a *songfic* e a canção que serviu de base para o desenvolvimento da história:

Quadro 22 – Informações sobre o *Fandom* Trem bala

• *FANDOM* TREM BALA: Livro virtual “Jornada Da Vida”, *songfic* “Jornada Da Vida”, inspirada na música “Trem bala”, da cantora e compositora Ana Vilela. Música composta por Ana Vilela e divulgada através do site de compartilhamento de vídeo Youtube em 2016. Lançamento oficial da canção no álbum “Ana Vilela”, gravadora SLAP, 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Nessa narrativa, o conteúdo temático corresponde à compreensão sobre a brevidade da vida. Novamente, a *songfic* transforma a canção em um novo texto, conservando o sentido a letra da música através da história de vida do personagem Tom que aprende a valorizar os momentos e as experiências quando sua mãe falece. Com as últimas palavras ditas por sua mãe, Tom resolve mudar completamente a sua relação com o mundo e com as pessoas, tornando especial cada momento de sua existência.

Em “Pedido de casamento”, *songfic* do *Fandom* Vem pra minha vida, encontra-se uma narrativa inspirada na canção Vem pra minha vida, interpretada pela dupla sertaneja Henrique e Juliano. Mais informações sobre a *songfic* e a canção estão disponíveis no quadro a seguir:

Quadro 23 – Informações sobre o *Fandom* Vem pra minha vida

• *FANDOM* VEM PRA MINHA VIDA: Livro virtual “Pedido de casamento”, *songfic* “Pedido de casamento”, inspirada na música “Vem pra minha vida”, da dupla sertaneja Henrique e Juliano. Música composta por Rafael Torres e Lucas Santos para o DVD “O Céu Explica Tudo”, gravadora Som Livre, 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Nessa *songfic*, o autor explora a temática do relacionamento amoroso de dois jovens que irão se casar. A história relaciona o eu-lírico da canção e sua interlocutora com os personagens “Cobre” e “Jade”, da novela adolescente *Malhação Sonhos* (ano 2014 - 2015), exibida pela emissora de tevê Rede Globo. Além disso, partes da canção foram incorporadas à narrativa. Desse modo, conservou-se o sentido da canção através de estratégias intertextuais, relacionando o discurso dos autores da canção com o do autor da *songfic*.

A última *songfic* analisada é “Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!”. A temática que envolve a história relaciona-se com o discurso da canção Lei da vida, da cantora e *youtuber* Sabrina Lopes. Apresentamos mais informações sobre a *songfic* e a canção no quadro seguinte:

Quadro 24 – Informações sobre o *Fandom* Lei da vida

• *FANDOM* LEI DA VIDA: Livro virtual “Aquele sorriu jamais verá de novo”, *songfic* “Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!”, inspirada na música “Lei da vida”, da cantora e *youtuber* Sabrina Lopes. Música composta por Sabrina Lopes e divulgada pelo site de compartilhamento de vídeos *Youtube*, em 2015. Sem gravadora.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Em relação a essa *songfic*, percebemos que ela retoma a mesma temática da *songfic* “O Céu profundo e melancólico”, porém os motivos que levam as personagens ao suicídio diferem quanto às motivações, pois enquanto o narrador não explicita as razões da personagem Ana Flávia se jogar da janela do seu quarto, na história de Laís, podemos saber que a separação dos pais desencadeou um quadro de depressão profunda.

A canção Lei da vida, de Sabrina Lopes, trata da temática do suicídio de forma branda, preferindo relacionar o tema com uma reflexão sobre a fugacidade da vida. Porém, a compositora, ao publicar o vídeo da canção no *Youtube*, expõe o propósito da música o qual foi homenagear postumamente um amigo e “a todos que já se foram”. A letra da canção faz referência à temática da morte prematura e foi justamente sob essa perspectiva que o autor da *songfic* desenvolveu sua história.

4.3.1.3 *Relação tipológica entre o gênero canção e o gênero songfic*

O terceiro fator envolvido no processo de retextualização é a **relação tipológica entre o gênero canção e o gênero *songfic***. Dependendo do grau de intimidade do sujeito retextualizador com o texto-base (canção), a elaboração do texto-meta, isto é, da *songfic*, implicará em um nível de subordinação ao texto fonte com a intenção de recuperar integralmente ou parcialmente o seu sentido. Assim, o sujeito retextualizador pode realizar modificações profundas no texto-base, produzindo, portanto, um novo texto, pois o processo de retextualização, como postula Matencio (2002),

> (...) opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação de linguagem porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as

> projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (MATENCIO, 2002, p. 113)

Nesse sentido, o processo de retextualização, entendido a partir das considerações feitas pela autora, vão além da ação de reescrever um texto-base em outra modalidade, pois a ação de retextualizar promove, conforme a competência discursiva do sujeito retextualizador e os outros aspectos citados no excerto, a retextualização em outros gêneros.

No que tange à produção de *songfics* pelos *fandoms* durante a proposta didática, os alunos relacionaram os enunciados dos gêneros em questão. A utilização do aplicativo *Wattpad* através de suportes tecnológicos de amplo domínio por parte dos alunos, o conhecimento do gênero *songfic* a partir da situação comunicativa proposta e o conhecimento das canções admiradas pelos estudantes levaram a um processo de retextualização em que a subordinação ao texto-base se apresentou de maneira bastante peculiar, pois os estudantes aplicaram, além da linguagem escrita, outros recursos semióticos na estrutura composicional do gênero *songfic* com o objetivo de conservar o sentido do texto-base.

Em algumas *songfic*s, os alunos utilizaram mecanismos enunciativos através dos quais atribuíram coparticipação em suas retextualizações aos autores do texto-base. Tomamos como referência as seguintes passagens das *songfics*: “ela escutou Renato lhe dizer” (*songfic O céu profundo e melancólico*); “vem mais um trecho da música” (*songfic 10+1 vidas*); “vê o trecho da música” (*songfic 10+1 vidas*); “sempre ouvia uma música que dizia” (*songfic Espelho: Nunca desista...*”); “a frase da música que ela repetia várias vezes” (*songfic Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!*); “e lá estava tocando a música que dizia” (*songfic Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!*). De acordo com Matencio (2002, p. 118), os segmentos textuais selecionados “funcionam como operações textuais-discursivas” utilizadas pelos alunos para articular partes do texto-base com o seu próprio texto e estabelecer interlocuções com os leitores da *songfic*. Na próxima categoria de análise de dados, outros mecanismos envolvidos no processo de retextualização serão utilizados para analisar as produções textuais dos alunos.

4.3.1.4 Relações intertextuais

Esse momento de análise das *songfics* pretende observar como os alunos relacionaram as *songfics* com as canções que serviriam de essência para o processo de retextualização. As *songfics* são adaptações das canções para uma nova situação comunicativa, portanto, produzidas a partir de um novo propósito e dirigidas a um novo público, como também escrita em nova linguagem. Para tanto, alguns mecanismos intertextuais foram apresentados nos módulos da sequência didática para que os alunos tivessem ferramentas adequadas para realizar as retextualizações.

Primeiramente, os alunos se ativeram às informações mais relevantes dos textos-base e as ressignificaram, realizando citações, paráfrases, referências e alusões. Vale ressaltar que as regras de conduta do aplicativo *Wattpad* orientam os usuários a respeitarem a obra original, sugerindo o uso de marcadores que indiquem ao leitor os textos que serviram para as adaptações.

Quando utilizarmos o termo “autor da *songfic*” durante a análise dos textos, é preciso compreender que, apesar de apenas um aluno ter produzido a primeira versão da narrativa, todos os alunos integrantes do *fandom* escolheram e trabalharam coletivamente no acabamento da segunda versão do texto (*songfic* representante), seguindo as orientações repassadas pelo professor-pesquisador. Essa segunda versão foi reelaborada e publicada no aplicativo *Wattpad*, sendo esta coletada para a composição do *corpus* da pesquisa. Na sequência, faremos a análise de cada *songfic.*

Começamos a análise com a *canção-fic O céu profundo e melancólico*. Nessa narrativa, os alunos tentaram produzir um texto com uma temática bastante séria que foi trabalhada pedagogicamente, pela escola, alguns meses antes da aplicação da sequência didática. O tema foi tão impactante para a comunidade estudantil que podemos observar a presença dele em algumas *songfics* criadas pelos alunos. Observemos a letra da canção juntamente com a *songfic* nos quadros seguintes:

Quadro 25 – Texto-base: Canção “Pais e Filhos”, de Renato Russo

Pais e Filhos

Renato Russo (Legião Urbana)

Estátuas e cofres e paredes pintadas
Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender

Dorme agora
É só o vento lá fora

Quero colo! Vou fugir de casa
Posso dormir aqui com vocês?
Estou com medo, tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três

Meu filho vai ter nome de santo
Quero o nome mais bonito

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há

Me diz, por que que o céu é azul?
Explica a grande fúria do mundo
São meus filhos
Que tomam conta de mim

Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar

Já morei em tanta casa
Que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há

Sou uma gota d'água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não te entendem
Mas você não entende seus pais

Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai ser
Quando você crescer

Fonte: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22488>. Acesso em 10 mar. 2017

Quadro 26 – *Songfic: O céu profundo e melancólico* (*Fandom* Pais e Filhos)

O céu profundo e melancólico

Fandom Pais e Filhos

11 de maio de 2017,

Ana Flávia não estava nada bem. Suas mãos tremiam. Sua pele estava fria. E as lágrimas caiam dos seus olhos como se fossem chuva caindo das nuvens acinzentadas. Ela escutava a música que não saia de sua cabeça: Pais e Filhos - Legião Urbana. Essa música a fazia lembrar dos momentos que passara com sua avó, quando ela era apenas uma criança. Ana perguntava: “Vovó, por que o céu é azul?” e sua vó dizia: “O céu é tão profundo e melancólico, minha querida. Que cor representa tão bem a profundidade e a melancolia, se não o azul?”.

Vovó também era profunda e melancólica. Vovó morreu quando ela tinha 8 anos. Agora, Ana Flávia tem 15 anos. Seus pais passam o dia trabalhando. Quando estão em casa brigam bastante. Não prestam atenção na pobre Ana Flávia.

Ana não aguenta mais. Sempre chora ao ouví-los. Ela não queria ser um obstáculos em suas vidas.

A música desperta dos seus devaneios; “Você culpa seus pais por tudo. Isso é absurdo. São crianças como você. O que você vai ser quando você crescer?” Ana Flávia não sabia o que seria. Não conseguia ver o seu futuro. Quando tentava imaginar, via um nevoeiro. Ana não culpava os seus pais. Eles não tinham culpa de não ama-la. Apenas vovó a havia amado.

Ana Flávia tinha um buraco no peito. Que não sarava. Ana quer colo. Quer fugir de casa. Mas para onde ir? Para quem pedir colo?

A música havia parado de tocar. Ana colocou - a novamente. Parecia que aquela música havia sido composta para ela. O vento bateu na janela, parecia chamá-la. Ana Flávia caminhou até lá lentamente. De acordo com a batida da música. Do quinto andar de seu apartamento, conseguia ver as pessoas caminhando apressadas. Ana olhou para o céu profundo. Sentiu pesar a dor em suas costas.

Ana queria descansar. Neste momento, ela escutou Renato lhe dizer: “Dorme agora. É só o vento lá fora...”.
Quando seus pais chegaram em casa, chamaram - na. Sem resposta. Escutaram uma melodia vindo de seu quarto. Foram verificar. A janela estava aberta. Mas sem sinal da Ana Flávia. Caminharam até a janela. Seus olhos se arregalaram, enquanto a música soava:
“É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã. Porque se você para pra pensar, na verdade, não há.”
Ana Flávia se jogou da janela do quinto andar, nada fácil de entender.

Fonte: Plataforma Wattpad (2017)

Destacamos, primeiramente, as relações intertextuais por copresença em forma de citações à canção, inseridas na *songfic*. As citações foram marcadas pelos alunos através do uso de aspas, como podemos observar em: “Você culpa seus pais por tudo. Isso é absurdo. São crianças como você. O que você vai ser quando você crescer?” (linhas 15-16) “Dorme agora. É só o vento lá fora...” (linhas 26-27); “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã. Porque se você parar pra pensar, na verdade, não há.” (linhas 32-33).

Outra intertextualidade por copresença, que podemos notar na *songfic*, aparece nas adaptações de trechos do texto-base nas ações da protagonista da história, referimo-nos às paráfrases identificadas nos seguintes trechos: “Ana quer colo” (linha 20) “Quer fugir de casa.” (linha 20); “Mas para onde ir?” (linha 21); “Para quem pedir colo?” (linha 21); “O vento bateu na janela” (linha 23); “Do quinto andar do seu apartamento” (linha 24-25).

A intertextualidade por copresença também se manifestam nas referências e alusões à canção “Pais e Filhos”. Quando o narrador diz que “Ana Flávia não sabia o que seria. Não conseguia ver o seu futuro.” (linha 17), fica evidente a alusão aos versos da canção: “O que você vai ser / Quando você crescer” (v. 4-5, est. 11). Em outra passagem, o narrador fala que “Ana não culpava os seus pais. Eles não tinham culpa de não amá-la.” (linha 18-19). Este trecho faz referência a outros versos da composição, que são: “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo” (v. 1-2, est. 11), porém, como podemos observar, a afirmação do narrador é contrária aos versos da canção.

As alusões são identificadas através de indicações sutis deixadas nas referências à personagem Ana Flávia. Assim, o leitor relaciona as informações que estão na *songfic* à personagem do texto-base. Identificamos seguintes informações, retiradas da *songfic*: “não estava nada bem” (linha 2); “suas mãos tremiam” (linha 2); “sua pele estava fria” (linha 2); “lágrimas caíam de seus olhos” (linhas 2-3); “não aguenta mais” (linha 12); e “tinha um buraco no peito” (linha 19). A sugestão de um quadro sintomático de depressão de Ana Flávia faz alusão à personagem da canção de Renato Russo. O autor da *songfic* leva o leitor a pressupor que a personagem da canção cometeu suicídio por contar dos problemas psicológicos, desencadeados pela relação conflituosa com os pais. Desse modo, elementos narrativos da canção (foco narrativo, personagens, espaço etc.) acomodam-se ao novo gênero.

Observamos, agora, a versão final da *songfic 10+1 vidas*, publicada no aplicativo *Wattpad*. Os produtores acrescentaram um título ao texto que faz referência ao título da música escolhida para a realização da atividade. Esta *canção-fic* apresenta elementos autobiográficos de uma aluna, integrante do *fandom 11 vidas*.

Quadro 27 – Texto-base: Canção “11 vidas”, de Lucas Lucco

11 vidas Lucas Lucco
Me pareço tanto com você Olhando dá pra ver Seu rosto lembra o meu Desde o primeiro aniversário O primeiro passo Sempre pronto pra me defender Sempre que brigou comigo

Pra eu não correr perigo
Era pronto pra me salvar
E com você eu aprendi todas lições
Eu enfrentei os meus dragões

E só depois me deixou voar

Mas eu só quero lembrar
Que de 10 vidas, 11 eu te daria
E foi vendo você
Que eu aprendi a lutar
Mas eu só quero lembrar
Antes que meu tempo acabe
Pra você não se esquecer
Que se Deus me desse uma chance de viver outra vez
Eu só queria se tivesse você

Pai
Eu sei o tempo é implacável
Afasta nossos corpos
Mas aproxima o coração
O seu nome sempre lembrado
Converso e falo de você sempre na oração

Pai
Foi muito chato crescer
Passei a não ter você contando histórias para eu dormir
Mesmo o mundo querendo me derrubar
Ao meu lado você sempre está

Pra me levantar quando eu cair

Mas eu só quero lembrar
Que de 10 vidas, 11 eu te daria
E foi vendo você
Que eu aprendi a lutar
Mas eu só quero lembrar
Antes que meu tempo acabe
Pra você não se esquecer
Que se Deus me desse uma chance de viver outra vez
Mas eu só quero lembrar
Antes que meu tempo acabe
Pra você não se esquecer
Que se Deus me desse uma chance de viver outra vez
Eu só queria se tivesse você
Eu só queria se tivesse você
Eu só queria se tivesse você

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/lucas-lucco/11-vidas.html>. Acesso em 10 mar. 2017

Quadro 28 – *Songfic: 10+1 vidas* (Fandom 11 vidas)

10+1 vidas

Fandom 11 vidas

Obs: Leia o texto ouvindo a música "11 vidas."

12 de Janeiro de 2015

Gabby recebe uma notícia, seu pai havia se envolvido em um acidente, estava entre a vida e a morte, justo no dia que ela tinha acordado com um pressentimento ruim.

Gabby gostava de uma música que a fazia lembrar muito seu pai. ' ***Me pareço tanto com você olhando dá pra ver, seu rosto lembra o meu. "*** Há 4 anos o pai de Gabby havia se separado de sua mãe, motivo o qual ela até hoje não sabia.

Arrumando-se para ir ver seu pai, chorava ... às vezes que ele brigava comigo... " ***Sempre que brigou comigo pra eu não correr perigo, um herói pronto pra me salvar, e com você eu aprendi todas as lições eu enfrentei meus dragões***. "

Ao chegar no hospital , vê seu pai em seus últimos momentos... chorando ela se ajoelha no chão e vem mais um trecho da música " Mas eu só quero lembrar que de 10 vidas 11 eu te daria " , naquele momento ela só queria da a sua vida pelo pai, ao entrar na sala que ele estava, escuta o médico falar que seu grande herói precisa de um transplante de coração . " Mais eu só quero lembrar antes que meu tempo acabe, pra você não se esquecer que se Deus me desse uma chance de viver eu só queria se tivesse você. "

A lágrima cai de seus olhos... e ela toma uma decisão... dias depois, seu pai acorda e vê ao lado da cama uma bolsa 👛, uma carta e, ao abrí-la, vê o trecho de uma música 🎶 ... " Mais eu só quero lembrar que de 10 vidas 11 eu te daria que foi vendo você que aprendi a lutar. "

Fonte: Plataforma Wattpad (2017)

Na *songfic 10+1 vidas*, o autor utiliza o recurso da intertextualidade por copresença através de citações direcionadas ao texto-base, relacionando o drama familiar vivido por Gabby, protagonista da narrativa, com o tema da música, isto é, o amor incondicional entre pai e filho.

As marcas de identificação das citações foram aspas, recurso tipográfico negrito e pictogramas de notas musicais (🎶). Destacamos algumas citações: "**Me pareço tanto com você olhando dá pra ver seu rosto lembra o meu**" (linhas 6-7); "**Sempre que brigou comigo pra eu não correr perigo era pronto pra me salvar e com você eu aprendi todas as lições eu enfrentei os meus dragões**" (linhas 10-12); "Mas eu só quero lembrar que de 10 vidas, 11 eu te daria" (linhas 14-15); "Mas eu só quero lembrar antes que meu tempo acabe, pra você não se esquecer que se Deus me desse uma chance de viver outra vez eu só queria se tivesse você" (linha 18-20); "Mais eu só queria lembrar que de 10 vidas, 11 eu te daria que foi vendo você que eu aprendi a lutar" (linhas 23-24).

Essas citações são estratégias utilizadas pelos alunos para adaptar a canção (intertextualidade por derivação) ao gênero *songfic*, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma narrativa com base em elementos textuais e discursivos retirados do texto-base. Dessa forma, percebe-se que as citações e alusões ao texto original servem como ornamentação na *songfic*, enriquecendo-a e, ao mesmo tempo, auxiliando a compreensão do leitor quanto à relação intertextual existente entre os dois textos. Tal ornamentação se torna mais acentuada com a inserção de recursos multissemióticos no interior e ao redor da *songfic*.

Vejamos, a partir de agora, a *songfic Espelho: Nuca Desista...*, inspirada na canção *gospel* “Raridade” composta por Anderson Freire. Esta canção se constrói envolta em uma situação na qual o eu-lírico diz palavras de motivação e encorajamento a outro personagem que ouve em silêncio. Observamos o *fandom* relacionando a canção com a narrativa através da intertextualidade.

Quadro 29 – Texto-base: Canção Raridade, de Anderson Freire

Raridade

Anderson Freire

Não consigo ir além do teu olhar
Tudo que eu consigo é imaginar
A riqueza que existe dentro de você
O ouro eu consigo só admirar
Mas te olhando eu posso a Deus adorar
Sua alma é um bem que nunca envelhecerá

O pecado não consegue esconder
A marca de Jesus que existe em você
O que você fez ou deixou de fazer
Não mudou o início: Deus escolheu você
Sua raridade não está naquilo que você possui
Ou que sabe fazer.
Isso é mistério de Deus com você.

Você é um espelho
Que reflete a imagem do Senhor
Não chore se o mundo ainda não notou
Já é o bastante Deus reconhecer o seu valor
Você é precioso, mais raro que o ouro puro de ofir
Se você desistiu, Deus não vai desistir
Ele está aqui pra te levantar
Se o mundo te fizer cair....

O ouro eu consigo só admirar
Mas te olhando eu posso a Deus adorar
Sua alma é um bem, que nunca envelhecerá

O pecado não consegue esconder
A marca de Jesus que existe em você
O que você fez ou deixou de fazer
Não mudou o início, Deus escolheu você
Sua raridade não está naquilo que você possui
Ou que sabe fazer.
Isso é mistério de Deus com você

Você é o espelho
Que reflete a imagem do Senhor
Não chore se o mundo ainda não notou
Já é o bastante Deus reconhecer o seu valor.
Você é precioso, mais raro que o ouro puro de Ofir
Se você desistiu, Deus não vai desistir
Ele está aqui, pra te levantar
Se o mundo te fizer cair
(3x)

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/anderson-freire/raridade.html>. Acesso em 10 mar. 2017

Quadro 30 – *Songfic*: Espelho: Nunca Desista... (*Fandom* Raridade)

Espelho: Nunca Desista...

Fandom Raridade

Data, 17 de Outubro de 1995, nasce o Emanuel filho de Francisco e Maria, uma família humilde do interior Nordestino. Emanuel sonhava alto, mas ninguém o dava valor, em um rádio na sua casa de manhã ele sempre ouvia uma música que dizia:

"Você é o espelho, que reflete a imagem do Senhor
Não chore se o mundo não notou
Já é o bastante Deus reconhecer o seu valor"

O seu sonho era falar de Jesus e o Seu amor para todos, mas na sua vizinhança as pessoas tinham uma fé morta e não acreditavam que ele iria conseguir realizá-lo, era loucura, perda de tempo e diziam para ele aproveitar a vida pois ele ainda era novo e tinha uma vida para frente.

Ele nunca dando ouvidos, esforçava-se no trabalho para ganhar dinheiro e ir para a capital, lá ele iria ter mais oportunidade de crescer financeiramente e abrir uma igreja para falar de Deus para as pessoas.

Fonte: Plataforma Wattpad (2017)

Os discentes, responsáveis pela *songfic*, utilizaram a estratégia intertextual de copresença, do tipo citação, inserindo versos da canção no corpo do texto com auxílio do verbo *dicendi* (“dizia”), como é possível ler adiante: “uma música que dizia: ‘Você é um espelho / Que reflete a imagem do Senhor / Não chore se o mundo ainda não notou / Já é o bastante Deus reconhecer o seu valor’” (linhas 5-7). Os trechos “mas ninguém dava valor” (linha 3) e “na sua vizinhança as pessoas tinham uma fé morta e não acreditavam que iria conseguir realizá-lo [o sonho], era loucura, perda de tempo” (linhas 8-10) fazem referência ao quarto verso da terceira estrofe da canção: “Não chore se o mundo ainda não notou”.

Das estratégias intertextuais encontradas nessa *songfic*, observamos a tentativa do *fandom* de fazer uma alusão ao eu-lírico da canção que representa o desejo de Emanoel, protagonista da *songfic*, em ter a sua mesma capacidade de estimular as pessoas com mensagens religiosas de motivação e resiliência. O autor da *songfic* cria um personagem que é encorajado pelo discurso da música a não desistir dos seus sonhos, portanto há um diálogo entre os valores ideológicos encontrados em ambos os textos.

A próxima *songfic* foi produzida pelo *fandom Trem bala*. A narrativa tem

sua temática ligada aos valores existenciais dos seres humanos. Os coautores procuraram manter fidelidade ao tema da canção, empregando algumas estratégias intertextuais.

Quadro 31 – Texto-base: Canção *Trem bala*, de Ana Vilela

Trem bala

Ana Vilela

Não é sobre ter
Todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar
Alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar
Mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida
Que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E, então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo
E saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe
Pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro
É capaz de comprar
E sim sobre cada momento
Sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr
Contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera
A vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais

Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Fonte: < https://www.vagalume.com.br/ana-vilela/trem-bala.html>. Acesso em 10 mar. 2017

Quadro 32 – *Songfic*: *Jornada da vida* (*Fandom* Jornada Da Vida)

Jornada da vida

Fandom Jornada Da Vida

Tom era muito feliz com sua mãe, brincava, dançava e até cantavam juntos.

Sua mãe foi diagnosticada com câncer e seu quadro de saúde era muito avançado.

Alguns anos depois, ela veio a falecer... antes de morrer, ela lhe disse: ***a vida é trem bala, filho, e a gente é só passageiro prestes a partir,*** te amo.

Agora, Tom tem certeza que em algum lugar alguém ***zela por ele***.

Superado a tristeza da morte de sua mãe, ele decidiu conhecer o mundo. Em sua viagem, Tom se permitiu conhecer sabores, sentir novos cheiros, conhecer novos lugares,morar em muitos corações e conhecer novas amizades.

Em algum momento da sua viagem, Tom conheceu Elena, o amor da sua vida. Eles juntos compartilhavam o prazer pela viajem, em algum momento durante sua jornada eles resolveram que seria a hora de casar e formar uma linda família.

A maior felicidade foi quando sua esposa falou segura seu filho no colo enquanto você estar aqui, nesse momento Tom lembrou das palavras de sua mãe ***a vida é trem bala filho, e a gente é só passageiro prestes a partir.***

Fonte: Plataforma Wattpad (2017)

Os integrantes do *fandom* escreveram duas passagens na *songfic* que remetem a alguns versos da canção *Trem Bala*, são eles: “**a vida é trem bala, filho, e a gente é só passageiro prestes a partir**.” (linha 6 e 23-24) e “**zela por ele**” (linha 8). Notamos que houve modificação nas respectivas citações.

Esses trechos da canção foram inseridos na história de modo adaptado, como ensinamentos ou aforismos ditos pela mãe do protagonista antes de sua morte prematura. Apesar de existir marca de identificação, através da indicação tipográfica em negrito, os autores incluem esses excertos com o intuito de auxiliar os interlocutores a identificarem as semelhanças quanto às características discursivas dos dois textos.

Em outra passagem da história, o personagem Tom decide viver uma série de experiências, “conhecer sabores, sentir novos cheiros, conhecer novos lugares, morar em muitos corações e conhecer novas amizades” (linhas10-12). Esse trecho parafraseia os versos 6 e 7, da terceira estrofe da canção, respectivamente: “E também ter morada em outros corações” e “E assim ter amigos contigo”.

Percebemos outra citação, “segura seu filho no colo enquanto você está aqui” (linha 21-22), que aparece sem marca, provavelmente por desatenção dos alunos no momento da utilização das ferramentas de edição no aplicativo *Wattpad*. No entanto, essa citação é ressignifica e recontextualiza a canção no gênero *songfic*. A citação, pronunciada por Elena, esposa de Tom, permite o leitor fazer uma referência à canção.

Dando prosseguimento às análises, apresentamos a *songfic Pedido de casamento*. Para a produção dessa narrativa, os alunos escolheram a canção *Vem pra minha* vida, interpretada pela dupla sertaneja Henrique e Juliano, relacionando-a com dois personagens da novela televisiva *teen Malhação Sonhos* (2014-2015).

Quadro 33 – Texto-base: Canção *Vem pra minha vida*, de Henrique e Juliano

Vem pra minha vida
Henrique & Juliano

De pijama ou maquiada, desbocada ou educada
De vestido pra sair ou de chinelo havaiana
De Tpm ou sossegada, viajando ou aqui em casa
Sem dinheiro pra sair ou com a vida arrumada

Eu te quero de qualquer jeito
Com raiva ou medo, de fogo ou desejo
Suas virtudes e os seus defeitos
Poe tudo na mala
Não esquece de nada

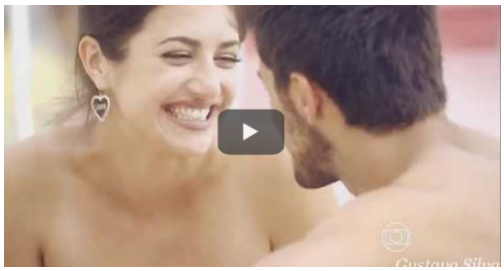
Vem pra minha vida, vem
Que eu não quero mais nada
Mais nada e nem ninguém
O que há de bom nas outras,
Você tem vezes 100
Meu coração tá pronto,
Esperando por você
Pode entrar sem bater.

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/henrique-e-juliano/vem-pra-minha-vida.html>. Acesso em 10 mar. 2017

Quadro 34 – *Songfic*: Pedido de casamento (*Fandom* Vem pra minha vida)

Pedido de casamento

Fandom Vem pra minha vida



Cobra e Jade estavam muito felizes, pois iriam se casar. Cobra ,como sempre ,muito romântico, fez uma declaração para sua amada falando o quanto ele á quer de qualquer jeito🖤.

♪ De pijama , maquiada , desbocada ou educada de vestido pra sair ou de chinela havaiana , de Tpm, sossegado ou viajando aqui em casa, sem dinheiro pra sair ou com a vida arrumada, eu te quero de qualquer jeito 👫😍.

Jade se emocionou e disse : - ♪ Com raiva 😠 ou medo 😨 , de fogo ou desejo □ , suas virtudes & os seus defeitos, põe tudo na mala💼 e não esquece de nada .

Cobra então a abraçou e disse : - ♪ Vem pra minha vida vem , que eu não quero mais nada , e nem ninguém 👫💍.

Fonte: Plataforma Wattpad (2017)

O emprego de citações se evidencia em grande parte da *songfic*, como podemos observar nos trechos a seguir: “De pijama, maquiada, desbocada ou educada de vestido pra sair ou de chinela havaiana, de Tpm, sossegado ou viajando aqui em casa, sem dinheiro pra sair ou com a vida arrumada, eu te quero de qualquer jeito.” (linha 4-6); “com raiva ou com medo, de fogo ou desejo, suas virtudes & os seus defeitos, pões tudo na mala e não esquece nada” (linha 8-10); e “vem pra minha vida vem, que eu não quero mais nada, e nem ninguém” (linha 11-12). A estratégia dos alunos para essa retextualização foi adaptar partes consideráveis do texto-base em um novo contexto para que a narrativa pudesse

recuperar o máximo de informações do texto original. Os nomes dos personagens, Cobra e Jade, foram utilizados com o intuito de preencher essa lacuna informacional da canção. Podemos afirmar que os alunos aproveitam essa característica da canção Vem pra minha vida e incorpora ao contexto da *songfic* outra narrativa, ou seja, a história amorosa de Cobra e Jade. A alusão ao casal e à canção também se evidencia nas imagens empregadas pelo *fandom*: o *videoclipe*, editado com passagens da novela, e a imagem da cerimônia de casamento.

As *canções-fic*, assim como toda *fanfiction*, são fenômenos da cultura de massa atual, revelando a existência de produções híbridas. Segundo Canclini (2006) o hibridismo existente nas produções culturais da contemporaneidade é resultado da utilização de novas tecnologias que remodelam a maneira dos sujeitos se relacionarem com os patrimônios culturais, propiciando o florescimento de possibilidades de experimentação estética que antes do advento das tecnologias digitais seria inimaginável. Logo, podemos compreender as *songfic*s produzidas no aplicativo *Wattpad* como sendo um gênero híbrido que mescla produções culturais de outras mídias em um mesmo gênero.

Na *songfic* representante do *fandom Lei da vida*, a temática da morte por suicídio é retomada sob a mesma perspectiva da primeira *songfic* analisada (“O Céu profundo e melancólico”), ou seja, os problemas familiares, principalmente, a ideia de desamparo dos filhos pelos pais. O tema “morte” perpassa quase todas as *songfics* elaboradas pelos alunos do 9º ano, seja o falecimento de um ente querido ou mesmo a morte intencional dos personagens protagonistas. Tanto a canção *Lei da vida* quanto à canção *Pais e Filhos* são retextualizadas em narrativas que tentam manter toda a carga emocional encontrada nas composições. Observemos a letra da canção Lei da Vida, da *youtuber* Sabrina Lopes e a *songfic Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!* (*Fandom* Lei da vida) nos quadros seguintes.

Quadro 35 – Texto-base: Canção Lei da vida, de Sabrina Lopes

Tudo que sobe, desce
Tudo que entra, sai
Hoje você me vê
Amanhã talvez não veja mais

Tudo que nasce, morre
Tudo que vem, se vai
Hoje morreu um sonho
Que ele descanse em paz

Não temos controle
O tempo é ligeiro
Na estrada da vida
Somos passageiros
Mas que Deus guarde
Cada estrela a mais no céu

As lembranças ficam
Não tem como voltar
Pro mesmo momento
Naquele lugar
Aquele sorriso
Jamais verá de novo

Onde estiver
Olha por mim
O meu amor, não vai ter fim
Tudo que passou, do meu lado
Estará para sempre, marcado

Onde estiver
Olha por mim
O meu amor, não vai ter fim
Tudo que vem, tem que ir
É a lei da vida
Não é feita por mim

E aonde estiver
Olha por mim
O meu amor, não vai ter fim
Tudo que passou, do meu lado
Estará para sempre, marcado

Onde estiver
Olha por mim
O meu amor, não vai ter fim
Tudo que vem, tem que ir
É a lei da vida
Não é feita por mim

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/sabrina-lopes/lei-da-vida.html>. Acesso em 10 mar. 2017

Quadro 36 – *Songfic*: *Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!* (*Fandom* Lei da vida)

Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!

Fandom Lei da vida

Laís, uma menina linda, alegre sorridente e engraçada, tinha tudo do bom e do melhor, amava seus pais,seus amigos e adorava cantar até que um dia tudo isso mudou...
Seus pais se separaram, seu irmão mais velho foi embora de casa, a maioria dos seus amigos foram embora e sua vida mudou por completo. Lais perdeu sua alegria, todos os dias uma briga diferente com sua mãe,seu pai não ia mais lhe visitar e seu irmão mais velho não dava notícias .Lais não sabia mais o que fazer, sua mãe não lhe dava mais carinho, ficou rancorosa ,amarga ,só sabia brigar com ela.
Todos os dias ela chorava aquela menina sorridente não existia mais .Sua mãe vivia trabalhando e Laís passava o dia sozinha ela se sentia muito solitária e passava o dia inteiro chorando.
Em um certo dia Laís estava sozinha em casa já tinha se cortado algumas vezes só que nesse dia ela iria acabar com todo sofrimento. Ela estava decidida que iria se matar,não aguentava mais aquele sofrimento ela queria acabar com aquela dor "tudo que nasce morre" a frase de uma música que ela repetia várias vezes. Lais pegou uma corda amarrou no teto e se enforcou. quando sua mãe chegou em casa e a chamou e não ouviu resposta foi até o quarto dela e quando entrou se deparou com o corpo de sua filha pendurado, ela entrou em desespero só sabia chorar.e lá estava tocando a música que dizia "hoje morreu um sonho que ele descanse em paz". Depois sua mãe entrou em depressão seu irmão voltou para casa para cuidar de sua mãe e agora "as lembranças ficam não tem como voltar".

Fonte: Plataforma Wattpad (2017)

No título da *songfic* "*Valorize o que você tem hoje porque amanhã pode ser tarde demais!",* identificamos uma paráfrase do quarto e quinto versos da primeira estrofe da canção *Lei da vida*, como podemos ler, a seguir: "Hoje você me vê / Amanhã talvez não veja mais". Desse modo, o autor da narrativa já estabelece a relação dialógica entre os enunciados e sugere a atmosfera da história ao leitor. A intertextualidade por copresença também se evidencia em três citações ao longo do texto: "tudo que nasce morre" (linha 16); "hoje morreu um sonho que ele descanse

em paz” (linha 21-22); e “as lembranças ficam não tem como voltar” (linha 24). A primeira citação é introduzida na fala da protagonista, Laís, entretanto o narrador deixa explícito que se trata de uma frase retirada de “uma música” (linha 17) e repetida incessantemente pela jovem. As duas últimas citações foram inseridas no desfecho da história, provavelmente, na tentativa de advertir e aconselhar o leitor.

Por fim, observamos que as *songfic*s apresentaram estratégias de intertextualidade por derivação e copresença, pois percebemos a ressignificação de citações, paráfrases, referências e alusões em um novo contexto. Identificamos ainda a presença de estratégias intertextuais que permitiram a transposição dos sentidos do texto-base para as *songfics*, adaptando por intermédio da retextualização das informações das canções e de outros produtos culturais na construção do novo gênero. Na próxima categoria, observaremos os recursos semióticos que contribuíram para a construção de sentido das *songfics.*

4.3.2 Estratégias multimodais

As estratégias multimodais envolvem as relações interlinguagens sob a perspectiva semiótica, principalmente os signos da palavra e da imagem. Já os estratos de construção do significado nas composições multimodiais também contribuem para entendermos as songfics e o processo de retextualização multimodal.

4.3.2.1 Relação texto-imagem

Encontramos na *songfic O céu profundo e melancólico*, conforme mostra o quadro 26, duas imagens em formato *gif* e o videoclipe da canção *Pais e Filhos*. De acordo com a escala desenvolvida pelo linguista Kalverkämper, identificamos duas classificações da relação texto-imagem: a *redundância* e a *informatividade*.

O primeiro *gif*, colocado no topo da página, faz referência à passagem “E as lágrimas caíam dos seus olhos” (linha 4), indicando a relação de **redundância**, pois a imagem apenas ilustra a ação já contida no trecho. Já o segundo *gif*, inserido abaixo do texto, acrescenta informações sobre a personagem Ana Flávia, pois representa metaforicamente o momento em que a garota se joga do alto de um prédio, aludindo tanto a última frase da história quanto a trechos canção. Portanto, a

relação que se estabelece é de **informatividade**.

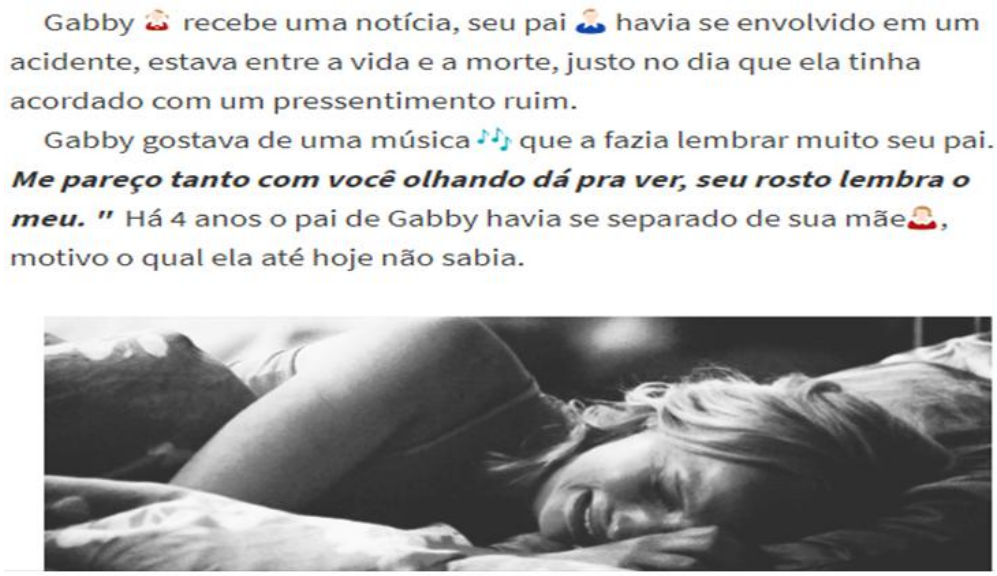
O videoclipe representa a relação de **complementaridade** com todo o texto, pois o nível de informatividade se equipara, já que a *songfic* foi inspirada na canção apresentada no vídeo. Vale ressaltar que o vídeo escolhido pelo *fandom* é uma apresentação acústica da banda, em um ambiente intimista, onde a letra e a melodia são os elementos mais importantes.

A relação indexical de **ancoragem** entre o texto e as imagens ocorre nessa *songfic*, pois as imagens escolhidas pelo *fandom* colaboram com o texto de modo que o leitor possa interpretar determinadas passagens da narrativa. A *ancoragem* apresenta-se nos dois *gifs*, pois o texto indica qual informação deve ser extraída da imagem. Já a relação de **discrepância** não foi encontrada nesta *songfic*.

O *fandom 11 vidas* utilizou: dez *emojis* (pictogramas); um vídeo com trilha sonora da música *11 vidas*, de Lucas Lucco, contendo trechos do filme *Pais e Filhas*, de Gabriele Muccino (2015); e dois *gifs*.

Nesta *songfic*, a relação do texto com os *emojis* é de **redundância**, pois todos os pictogramas repetem as informações das palavras que imediatamente os antecedem, como observamos na figura, a seguir:

Figura 18 – Exemplo da relação texto-imagem redundância



Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017)

Como é possível observarmos, a palavra “Gabby”, “pai”, “mãe” e “música” trazem pictogramas que correspondem aos significados de cada palavra. Nas relações de redundância os mesmos elementos são reproduzidos visual e

verbalmente. Paiva (2016) indica que a utilização desses pictogramas através de aplicativos de comunicação escrita em suportes, como os smartphones, tornou-se uma ação comunicativa corriqueira para determinados usuários de mensagens de texto eletrônicas. Segunda a autora, em alguns casos os *emojis* transmitem informações complementares ou até mesmo acrescentar novas informações ao texto. As relações de redundância não diminuem a qualidade da informação que é repassada ao leitor, funcionando como um recurso estético.

Os dois *gifs* foram inseridos entre os parágrafos e possuem a mesma classificação quanto à relação com o texto. O primeiro faz referência ao sofrimento da protagonista Gabby ao saber que seu pai "estava entre a vida e a morte" (linha 3), logo a classificação é de **complementaridade**, como podemos observar na figura anterior. A relação de complementaridade se repete no segundo *gif*, intensificando a ideia de sofrimento da personagem, que resultará na decisão de salvar o pai.

A imagem de abertura do vídeo, conforme mostra o quadro 28, manifesta a relação de complementaridade, pois reforça uma informação presente em várias passagens do texto. A relação de informatividade aconteceria se o leitor assistisse ao vídeo após a leitura da *songfic*.

A referência indexical de **ancoragem** encontra-se nos *gifs*, pois o texto é que direciona o leitor na identificação de determinados elementos da imagem, como por exemplo, a expressão de sofrimento e o choro da personagem principal, enquanto que a relação de ***relais*** está na exibição das imagens do vídeo, permitindo o leitor relacioná-las com o texto. Em consideração a grande quantidade de *emojis* (pictogramas) inseridos na *songfic Espelho: Nunca Desista*..., criamos uma figura para expor a classificação quanto à relação texto-imagem, como podemos observar a seguir:

Figura 19 – Classificação da relação texto-imagem na *songfic Espelho: Nunca Desista...*

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Observando a figura acima, os *emojis* que compõem a relação de **redundância** acompanham as palavras com as quais fazem correspondência, isto é, o alto-falante, as notas musicais e o microfone relacionam-se com a palavra “música” (linha 4) e com o refrão da canção (linhas 5-7), enquanto que as imagens do calendário e da casa fazem referência à “data” (linha 1) e à “família humilde do interior”(linha 2), respectivamente.

A relação de **complementaridade** ou “determinação recíproca” (SPILNER, 1982, p.96 apud SANTAELLA e NÖTH, 2001, p. 55) entre texto e imagem é evidenciada no pictograma *prédios* que complementa o trecho “Emanoel foi para a capital” (linha 15), pois a imagem de muitos prédios altos colabora para o reconhecimento de uma cidade mais urbanizada, como uma capital. A mesma relação de complementaridade ocorre no *emoji* representado por um braço musculoso que faz referência ao esforço da personagem, como indicado na passagem “esforçava-se no trabalho para ganhar dinheiro” (linha 12).

Na relação de **informatividade**, destacamos dois *emojis* que possuem potencial de significação em relação ao texto. Porém, esta relação entre texto e pictogramas se complementaria caso o leitor conhecesse o significado das imagens ou interpretasse de acordo com o contexto.

Alguns *emojis* possuem significados específicos, pois foram elaborados para um público específico ou interpretados de acordo com os valores culturais das pessoas que utilizam essa linguagem. Os pictogramas que representam “mãos espalmadas”, por exemplo, indicam um gesto usado por pessoas em rituais

religiosos e “a carinha de santo”, é utilizada por jovens missionários evangélicos em redes sociais.

Identificamos também a relação de **discrepância** em que texto e imagem não transmitem nenhum tipo de troca de informação, como podemos observar no quadro 30. O pictograma de uma folha caindo ( ) não apresenta nenhuma relação a aparente com o parágrafo.

Na *songfic Jornada da vida*, encontramos oito *emojis* e o vídeo da música *Trem bala*, da cantora e compositora Ana Vilela. A relação do texto com os *emojis* está representada na figura, abaixo:

Figura 20 – Classificação da relação texto-imagem na *songfic Jornada da vida*

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Na relação de **redundância**, os *emojis* identificados apenas ilustram as palavras sem acrescentar nem complementar com informações. Os pictogramas acompanham as palavras do texto de modo que servem apenas como registro ilustrativo das mesmas. Enquanto que na relação de **complementaridade**, os *emojis* reforçam a carga emotiva das frases com as quais se relacionam. É o caso da frase “o amor da sua vida” (linha 14) que é acompanhada pelo pictograma “carinha apaixonada”.

Já na relação de **informatividade**, os pictogramas “coração partido” e “carinha triste” trazem uma nova informação ao texto, pois transmitem as emoções do personagem principal que estão inseridas nas frases “Sua mãe foi diagnosticada com câncer e seu quadro de saúde era muito avançado” (linhas 3-4) e “alguns anos depois, ela veio a falecer...” (linha 5). A imagem de abertura do vídeo, uma animação da música, traz a referência indexical de ***relais***, envolvendo os significados do texto, da canção e das imagens animadas.

Em *Pedido de casamento*, *songfic* do *fandom Vem pra minha vida*, identificamos onze *emojis*, uma imagem e um vídeo montagem com cenas da novela televisiva *Malhação Sonhos* e trilha sonora da música *Vem pra minha vida*, da dupla sertaneja Henrique e Juliano. A figura abaixo apresenta a classificação da relação entre o texto e os pictogramas:

Figura 21 – Classificação da relação texto-imagem na *songfic Pedido de casamento*

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Na primeira classificação, a relação de **redundância** acontece entre as palavras “raiva” (linha 8), “medo” (linha 8) e “mala” (linha 9) com os pictogramas agrupados na categoria que leva o nome da relação. Ao observarmos o texto, fica evidente que os pictogramas não acrescentam informações novas às palavras, mas apenas repetem os significados das emoções e do objeto.

Os pictogramas classificados na relação de **complementaridade** ajudam a reforçar o significado das frases “quer de qualquer jeito” (linha 3), “eu te quero de qualquer jeito” (linha 6) e “eu não quero mais nada e nem ninguém” (linha 12).

No pictograma “nota musical” e no vídeo, temos a classificação de **informatividade**, pois adicionam informações importantes para o entendimento do texto. O símbolo da “nota musical” funciona como marca de identificação da citação à letra da música, presente no texto, nos dois momentos em que foram usadas.

A imagem do casal Cobra e Jade em uma cerimônia religiosa de casamento complementa a informação presente no início do texto: “Cobra e Jade estavam muito felizes, pois iriam se casar” (linha1), logo se constata a relação de complementaridade entre texto e imagem. O vídeo montagem da canção *Vem pra minha vida* apresenta as relações informatividade e ***relais*** com a *songfic*, pois o leitor é levado a ampliar o conhecimento sobre o casal da história a partir da

correlação entre as múltiplas informações da *songfic*, da música e da novela.

O *fandom Lei da vida* produziu uma *songfic*, somando ao texto três *emojis* e um vídeo montagem da música *Lei da vida*, da cantora e *youtuber* Sabrina Lopes. Todos os *emojis* utilizados reforçam as reações das personagens da narrativa, configurando a relação de **complementaridade**, como podemos observar nas passagens e pictogramas, a seguir: “Laís perdeu sua alegra” (linha 8) e o *emoji* “triste” ( ); “Todos os dias ela chorava” (linha 10) e o emoji “choro” ( ); e “ela entrou em desespero” (linha 22) e o emoji “assustado” ( ). A referência indexical de ***relais*** do vídeo permite que o leitor relacione as informações da *songfic* com a letra da canção, colocada como legenda.

4.3.2.2 Estratos da teoria da comunicação multimodal

No primeiro momento, o discurso em si permeia o que envolve esse discurso: o contexto aula (a produção de *songfics* pelo processo de retextualização multimodal de canções escolhidas a partir do gosto musical dos alunos, utilizando como ferramenta de produção um aplicativo móvel de leitura e escrita); dos envolvidos: alunos e professor; onde e quando ocorre: no laboratório de informática. Nesse momento, após a explicação do professor, os alunos sabem quem será o público-alvo das *songfics* e já discutiram qual a melhor abordagem para a construção do texto multimodal a partir desse contexto de aula.

No segundo momento, o *design*, ou seja, o momento em que os alunos escolhem que recursos semióticos irão utilizar para expressar o que foi definido pelo discurso deles: a combinação entre escrita, imagens, vídeos, *gifs* e *emojis* (pictogramas). Os alunos são instigados a refletir sobre a necessidade de usar determinados modos semióticos para reforçar aspectos interdiscursivos e intertextuais.

No terceiro momento, a produção, uma vez definidos os modos semióticos escolhidos pelos alunos, basta usar a hipermídia selecionada pelo professor, um aplicativo móvel de leitura e escrita criativa. Esse é o momento de avaliar como materializar o que os alunos querem expressar através das *songfics*, ou seja, como a retextualização deve ser desenvolvida pelo grupo de alunos/fãs da canção, qual a fonte e cor das letras; se utilizarão negrito e/ou itálico; se as imagens

a serem inseridas foram feitas pelos próprios alunos ou retiradas da *internet*; caso algum vídeo seja usado, qual o *link* via *youtube* será anexo à *songfic*, e se esse vídeo é produção dos alunos, o clipe oficial da música ou produção de terceiros, por exemplo; a mesma preocupação quanto aos *gifs* e imagens animadas. No uso dos modos e diferentes mídias, as escolhas feitas agregam e destacam significados à *songfic*.

No estrato produção, especificamente para o uso pedagógico de aplicativos móveis, o professor deve ainda escolher o recurso adequado para a atividade realizada pelos alunos, porém, com a aprovação dos mesmos, promovendo eventos em que os participantes desenvolvam os letramentos digitais. No caso do aplicativo móvel e da *internet* disponível para os alunos, o professor deve selecionar aquele aplicativo que possua uma interface intuitiva, que consuma o mínimo de memória dos *smartphones* dos alunos e que a conectividade esteja adequada.

Os aspectos mencionados em cada um dos estratos são importantes para que a distribuição ocorra de modo que as orientações do professor acerca do processo de retextualização sejam atendidas e que não se perca nenhum significado. A distribuição/publicação das *songfics* acontece no aplicativo móvel que possibilita o compartilhamento em outras hipermídias pelos seus usuários. Para que os leitores se interessem pelo texto produzido, os alunos devem utilizar os recursos disponíveis no aplicativo, como a criação de capa e título, uma sinopse da história, o uso de *tags* para a descrição e classificação da *songfic* através de palavras-chave.

Todos os quatro estratos são trabalhados pelo *fandom Pais e Filhos*. Discursos sobre a temática da morte são facilmente encontrados em romances, desenhos animados, histórias em quadrinhos, filmes, canções e demais produtos culturais direcionados ao público juvenil. Para tratar desse assunto e expressar suas opiniões, os alunos pensaram em produzir uma *songfic* que abordasse o tema *suicídio.* A escrita do texto deveria se adequar à situação comunicativa proposta pelo professor durante as aulas de produção textual, que aconteceram no laboratório de informática. Os alunos escolheram a canção *Pais e Filhos*, da banda de rock Legião Urbana. Esta composição musical, cuja temática foi aceita por todos, serviu de inspiração para a elaboração da *canção-fic*, no aplicativo *Wattpad*.

No estrato ***design***, os alunos selecionaram a linguagem verbal escrita, imagens em movimento (*gifs*) e vídeo da canção, como recursos semióticos para

expressar as ideias do discurso. Assim, realizaram pesquisas na *internet* com o objetivo de selecionar os *gifs* e o vídeo, conforme quadro 26, para compor o texto.

Dando prosseguimento à análise, no estrato **produção**, as imagens escolhidas não acarretaram problemas de interpretação quando inseridas no início e no fim do texto, pois a relação texto-imagem é estabelecida de modo significativo. No entanto, durante o estrato produção, especificamente, no momento de digitar o texto, observamos o descuido com aspectos gramaticais e textuais, como por exemplo, problemas de acentuação gráfica, organização dos elementos da frase etc. As imagens são nítidas e possuem tamanho adequado para o suporte *smartphone*.

Quanto ao estrato ***distribuição***, os participantes do *fandom* se preocuparam em instalar o aplicativo móvel em seus celulares. Esta atitude permitiu que pudessem avaliar se o suporte tecnológico atenderia as especificidades do discurso e do *design*. Os alunos personalizaram a *songfic, criando* capa, título, descrição e *tags*, com o intuito de divulgar sua produção textual. Podemos visualizar a página de personalização das *songfics* na figura abaixo:

Figura 22 – Página de personalização da *songfic*

Fonte: Plataforma *Wattpad* (2017)

Como mostra a imagem, é possível adicionar uma imagem que representa a capa do livro virtual de *songfics*, o título da história e uma descrição básica ou uma sinopse da obra. Observados os mecanismos de publicação, os estudantes compartilharam a *songfic* em redes sociais para que outras pessoas, além dos usuários do aplicativo, também pudessem ler a história.

Quanto às considerações sobre os estratos identificados no processo de retextualização multimodal da *songfic 10+1 vidas*, pode-se dizer que o estrato **discurso** está alinhado com a situação comunicativa proposta. O discurso reflete as experiências daqueles que produziram o gênero discursivo, revelando opiniões, julgamentos e interpretações sobre os fatos que acontecem na sociedade, como é o caso da temática da *songfic* em análise que trata do amor entre pais e filhos.

No que se refere ao estrato ***design***, o planejamento dos recursos semióticos permitiu que os alunos escolhessem pictogramas, *gifs* e vídeo, levando em conta o fato de que essa seria a melhor forma de adaptar o texto-base em um novo gênero a partir das possibilidades de organização das informações, através da ferramenta digital disponibilizada para a realização da atividade. Logo, as disposições do vídeo, dos *gifs* e dos *emojis* representam a tentativa de produzir um texto adequado à esfera de circulação do discurso em ambiente digital.

Os modos semióticos pensados no *design* precisam ser considerados no estrato **produção**, que, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), apresenta dois princípios básicos: a) a origem dos modos semióticos escolhidos no *design* e os significados em potencial, que esses modos podem veicular; e b) a capacidade desses mesmos modos de significar algo diferente. A produção da *songfic* exigiu, dos participantes da comunidade de fãs, cuidado na escolha dos *emojis* que perderiam a relação com o texto caso fossem inseridos aleatoriamente, bem como a destreza na pesquisa dos *gifs* que reforçariam a significação dos fatos narrados. A inserção estratégica do vídeo na parte superior da página permitiu a leitura do texto ao mesmo tempo em que se poderia escutar a canção-tema da *songfic.* No estrato da **produção**, faltou o cuidado em realizar uma correção gramatical mais criteriosa do texto. O estrato da **distribuição** foi bem realizado, pois os alunos aproveitaram todos os recursos disponíveis na plataforma *Wattpad*.

Os alunos que integraram o *fandom Raridade* produziram uma *songfic* nas aulas de produção textual, respeitando a situação comunicativa proposta. Em seu texto, o **discurso** religioso de vertente protestante, identificado pelos alunos na canção que serve de texto-base para o processo de retextualização, é mantido.

O estrato discurso é concebido através do estrato ***design*** que compreendeu a idealização do discurso religioso através do planejamento dos recursos semióticos que tinham a sua disposição para transmitir a mensagem. Desse modo, perceberam que, para construir um novo texto, seria interessante

relacionar a linguagem verbal escrita com a linguagem visual dos pictogramas disponíveis no teclado virtual do aplicativo *Wattpad*, das imagens e dos vídeos com temática religiosa protestante.

No estrato **produção** se materializa o produto comunicativo, ou seja, a *songfic* propriamente dita. Assim, os alunos utilizaram vários recursos semióticos disponíveis no aplicativo, como por exemplo, os pictogramas que fazem referência à música e a significados religiosos. Os alunos preferiram utilizar uma imagem que fizesse referência à fé do personagem principal da história. Essa imagem consegue transmitir a perseverança ancorada na fé do personagem, mostrando a importância da espiritualidade na conquista dos seus sonhos. É necessário enfatizar que, para esta fase, os alunos deveriam fazer uma revisão mais apurada do texto que ficou comprometido em sua estrutura devido aos vários problemas de escrita, como a falta de pontuação em algumas frases.

O último estrato, a **distribuição**, corresponde à difusão da mensagem através do aplicativo móvel *Wattpad*. Nesse estrato, os alunos se preocuparam com a escolha de uma imagem que fosse ao mesmo tempo atrativa e transmitisse a mensagem da *songfic*, bem como um título que fosse coerente com o texto e aludisse ao refrão da música, porém percebemos problemas na escrita do título que deveria ter o mesmo nome da *songfic*.

Os quatro estratos foram desenvolvidos por todos os alunos do *fandom Trem bala*, cooperativamente, de modo que o **discurso** que permeia a *songfic* foi construído a partir da interpretação que eles fizeram da canção, composta por Ana Vilela. O discurso trata das questões existenciais com as quais o ser humano se depara ao longo da vida, listando as ações e atitudes que as pessoas deveriam fazer e ter para serem felizes. Desse modo, para que o discurso se concretize, os alunos planejaram, no estrato ***design***, que modos semióticos seriam mais interessantes para levar a mensagem até os leitores do aplicativo *Wattpad* e demais redes sociais, onde o texto seria compartilhado. Ainda no estrato *design*, participantes da equipe decidiram criar um texto que relacionasse linguagem verbal escrita, *emojis*, descartando a utilização de imagens e *gifs*.

No momento de **produção** da *songfic*, os alunos coautores elegeram a narrativa que melhor expressasse as ideias da música que serviu de texto-base para o processo de retextualização. Assim como em todos *fandoms*, os estudantes tiveram a liberdade de modificar a primeira versão da *songfic* caso fosse necessário.

Durante a produção, os alunos inseriram ao longo do texto os *emojis*, como também adicionaram o *link* da animação em vídeo que popularizou a canção *Trem bala*. Dessa forma, o objetivo de ilustrar o texto ficou comprometido por conta do excesso de pictogramas. A animação em vídeo, mostrando o relacionamento entre mãe e filho, está condizente com a história contada na *songfic*. Os participantes do *fandom* se descuidaram com a linguagem escrita do texto.

O estrato **distribuição** não gerou dúvidas quanto ao título, mas a descrição da história ficou bastante resumida. Os leitores identificam os textos através das *tags*, porém esse recurso não foi utilizado pelo *fandom*, prejudicando a distribuição da *songfic.*

A *songfic Pedido de casamento* traz como temática o **discurso** amoroso sob a perspectiva da idealização amorosa. Os coautores produziram uma narrativa baseada em dois produtos da cultura de massa, uma canção popular e uma novela direcionada ao público adolescente. As atividades pedagógicas aconteceram durante as aulas de produção textual, no laboratório de informática da escola onde os alunos estudam e, para a materialização da escrita, utilizaram aplicativos instalados em seus suportes tecnológicos pessoais, como também àqueles pertencentes ao acervo tecnológico da instituição de ensino.

A tarefa de relacionar os discursos dos alunos e dos produtos culturais escolhidos se fez por intermédio de um planejamento, no estrato ***design***, resultando em um novo discurso que está intimamente relacionado aos discursos da canção e da novela, bem como aos recursos semióticos idealizados pelos estudantes para compor o texto multimodal. Os alunos utilizaram os modos verbal e visual compatíveis com o meio de produção e divulgação de gêneros digitais.

No estrato **produção**, a disposição dos elementos que compõem a *songfic* colabora para o entendimento da história. Os *emojis* auxiliam na interpretação da narrativa sem prejuízo para o leitor. Assim como em outras *songfics* produzidas durante a sequência didática, os alunos coautores não criaram imagens para a história, preferiram pesquisá-las na *internet*. Esta estratégia foi válida, pois o leitor poderia associar os personagens da história aos personagens da novela. O texto é curto e construído com diálogos que aludem a trechos da canção. Novamente, verificamos a necessidade de uma revisão textual. Quanto à inserção do *link* do vídeo, a escolha foi coerente com a proposta de relacionar a *songfic* às duas obras, a novela e a canção.

Por fim, no estrato **distribuição**, os alunos conseguiram expressar suas opiniões acercar das relações amorosas através do gênero discursivo *songfic*, produzido no *Wattpad*. Através deste aplicativo, os estudantes conseguiram materializar o que foi planejado no estrato *design*, pois aproveitaram as opções de edição e compartilhamento disponíveis.

Os alunos que compõem o *fandom Lei da vida* se propuseram a criar uma *songfic* que tratasse da temática do suicídio. Para tal realização, escolheram uma canção conhecida de todos os integrantes do *fandom* e que trouxesse ideias sobre a as causas do suicídio juvenil. A oportunidade de falar sobre a temática aconteceu nas aulas de produção textual a partir de uma sequência didática que propunha a produção do gênero *songfic* em meio digital com o auxílio do aplicativo de leitura e escrita criativa *Wattpad*. O **discurso** se concretizou dentro das condições ressaltadas anteriormente, mas, primeiramente, começou a ser projetado no estrato ***design***.

Analisando as condições propostas na situação comunicativa, o grupo decidiu produzir um texto multimodal que envolvesse os modos verbal e visual. Durante a elaboração da *songfic*, foi produzido um texto narrativo sobre o drama vivido por uma adolescente. As causas que levaram a personagem ao suicídio são mencionadas durante o desenvolvimento da história, expondo, para o leitor, o diálogo entre os discursos do *fandom* e da compositora da canção.

A **produção** ocorreu de modo satisfatório, pois os recursos semióticos empregados estavam condizentes com o *design*. A narrativa possui uma sequência das ações, intercalada com descrições do estado psicológico da personagem. Apesar dos desvios gramaticais, é possível acompanhar o desenrolar da história sem prejuízo de sentido. Os poucos pictogramas usados realçam as informações do texto e o vídeo, inserido no topo da página, reforça a seriedade do tema.

No estrato **distribuição**, os recursos de publicação foram usados a contento. A imagem de capa e o título atraem a atenção do leitor. Os alunos desenvolveram um número considerado de *tags* que resumem e indicam o gênero discursivo. Enfim, os alunos mostraram habilidade com a ferramenta digital.

4.4 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PROPOSTA DIDÁTICA

Trazemos, neste momento, a análise das entrevistas realizadas com 10 (dez) alunos que se prontificaram voluntariamente a colaborar com informações sobre a experiência que tiveram ao participar do processo de ensino-aprendizagem em uma proposta didática que envolveu a produção do gênero discursivo *songfic* com o auxílio do aplicativo móvel *Wattpad*, durante as aulas de produção textual. Vale ressaltar que houve representatividade de todos os *fandoms* dentre os alunos entrevistados, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Representação dos fandoms na entrevista

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Nosso objetivo com a entrevista foi verificar as percepções que os participantes tiveram durante a atividade de retextualização multimodal, planejada de modo que os alunos pudessem produzir textos colaborativamente dentro de um contexto de aprendizagem sob a perspectiva dos multiletramentos que valorizasse os letramentos digitais, bem como despertasse a sensibilidade para as práticas comunicativas de um mundo mediado pelas tecnologias digitais. Desenvolvemos súmulas das principais ideias dos estudantes frente às perguntas da entrevista.

A primeira pergunta teve a ver com experiência de conhecer e produzir fanfictions e as songfics durante as aulas de língua portuguesa.

> **AP1:** “Foi muito nova, (...) foi uma aula bem diferente, (...) nos incentiva muito a pensar, (...) a gente pensou na música, na letra da música, na história e o que

ela trazia por trás e fizemos assim né uma história muito legal."

AP2: "Foi experiência boa, (...) nunca tínhamos usado esse aplicativo e nunca tinha trabalhado com aula assim. Vale a pena, sim, trazer esses gêneros textuais pra escola, pois estimula muito no aprendizado da sala."

AP3: "(...) Eu achei muito bom. (...) Sim, pois a gente vai se desenvolver mais (...)."

AP4: "Foi uma nova, porque a gente nunca teve isso e todo mundo participou. Sim, porque alguns alunos podem se interessar."

AP5: "Foi um texto diferente dos que a gente vem fazendo nas aulas de redação e aprendendo na literatura. É importante, porque incentiva muito (...)."

AP6: "Foi algo diferente (...), passou mais pra tecnologia atual pros alunos fazerem o que eles gostam, tipo, digitar, eles gostam, então, foi bem bacana. É bem importante"

AP7: "(...) No grupo a gente teve uma experiência de pegar a música Trem-bala e essa música fala muito sobre a vida da gente né, (...) a gente achou bacana a experiência."

AP8: "(...) Eu achei interessante o fato da gente tá usando a tecnologia dentro da sala, (...) foi bastante legal, (...) a turma interagiu mais. (...) A sala ficou mais a vontade (...), trabalhamos mais em grupo coisa que com o aplicativo todo mundo se ajudou."

AP9: "Ah, foi legal (...). Eu achei muito legal."

AP10: "(...) Foi bem legal, porque a gente nunca tinha passado por nenhuma atividade como essa (...) e seria muito legal trazer mais esse tipo de trabalho pras escolas."

De acordo com a análise das respostas dos alunos para a primeira questão da entrevista, constatamos que a experiência de conhecer e participar da produção de um gênero digital, *songfic*, foi positiva e uma novidade, pois tiveram que produzir um texto em uma situação inusitada para o ambiente escolar, ou seja, produzir textos utilizando as tecnologias digitais móveis em uma atividade pedagógica. Percebemos também que o processo de escrita colaborativa foi bem aceito pelos estudantes, pois "...trabalhamos mais em grupo coisa que com o aplicativo todo mundo se ajudou" (**AP9**) e "vale a pena, sim, trazer esses gêneros textuais pra escola, pois estimula muito no aprendizado da sala" (**AP2**). Estas considerações reforçam a relevância de se introduzir, na escola, uma educação linguística que contemple os multiletramentos termo que, de acordo com Cope e Kalantzis (2009), "todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser considerados processos dinâmicos e não processos de reprodução".

Observando as respostas dos alunos, é possível perceber o quão foi interessante conhecer e produzir o gênero *songfic*, pois permitiu unir os gostos musicais e hábitos digitais em uma atividade que exigia a criatividade e o domínio de habilidades de leitura e escrita, bem como debater valores, opiniões e julgamentos sobre temas importantes para os jovens. Além disso, fica evidente o interesse em participar da elaboração de um texto que tivesse um significado especial para cada aluno, como podemos observar nos dois depoimentos, a seguir: "...a gente pensou na música, na letra da música, na história e o que ela trazia por trás e fizemos assim né uma história muito legal." (**AP1**) e "...no grupo a gente teve uma experiência de pegar a música Trem-bala e essa música fala muito sobre a vida da gente né" (**AP7**).

Em seus depoimentos, os alunos destacaram o desejo de ter mais aulas que integrassem as tecnologias digitais nas atividades em sala, e não só na disciplina de Língua Portuguesa, como também nas demais disciplinas ofertadas no currículo escolar. Passemos, agora, a segunda pergunta da entrevista que se refere à interação entre os participantes dentro dos *fandoms* e à avaliação da aprendizagem de acordo com os mesmos.

> **AP1:** Vocês se organizaram em *Fandoms* (grupos de fãs) e produziram suas próprias *songfics*. O que você achou da interação que surgiu na sua equipe e como você avalia a aprendizagem?
>
> **AP2:** "Foi uma interação boa, pois quase todos participaram como a colega que fez o texto e a gente corrigiu (...) e foi satisfatório, porque a gente aprendeu a escrever esses textos...as *songfics*..."
>
> **AP3:** "(...) A gente escolheu a música e eu escrevi o meu texto que o pessoal gostou e a gente se organizou e cada um foi dizendo o que estava errado, o que devia botar e o que devia tirar, as vírgulas, os pontos...inclusive o professor também ajuda com as explicações."
>
> **AP4:** "(...) A gente expressou as ideias e foi legal. A gente pôde criar uma história nova assim (...). Aprendi a, tipo, como é, compartilhar as ideias".
>
> **AP5:** "(...) Quase todos fizeram o texto para selecionar e depois nós fizemos outro texto. Troca aprendizagem, porque a gente olha os textos uns dos outros, analisando, tirando um errinho, tirando dúvida com o senhor (...)."
>
> **AP6**: "Não foi tão boa. Alguns fizeram textos só pela metade, mas até que teve uns textos bem legais e a gente fez a escolha bem detalhada, olhando cada ponto, se tinha erro de gramática a gente ajeitou e as dicas que o professor deu

> também ajudou bastante e assim ficou. Eu aprendi bastante, porque lá tipo tem muitas leituras e você pode pesquisar o que você quiser (...). A gente tentou identificar os erros de gramática (...)."
>
> **AP7:** "(...) Os alunos eles interagem mais e eles colocam o conhecimento e o sentimento. A interação foi muito legal, porque todo mundo se ajudou, foi escolhido só um texto né e cada um fez um texto e escolhemos um e a gente foi organizando e mudamos algumas coisas, a gente foi organizando o texto de maneira correta (...) e teve a participação do professor que leu nosso texto (...). Eu aprendi, todos nós aprendemos (...)."
>
> **AP8:** "(...) Eu achei boa, porque antes a gente fazia grupos e tinha gente que tava lá só de enfeite e agora, por incrível que pareça, todo mundo se ajudou, todo mundo escreveu o seu texto e escolhemos só um pra que fosse postado."
>
> **AP9:** "Achei legal, (...) todos os alunos escreveram seus próprios textos e escolhemos um só e isso eu achei muito legal. (...) Eu aprendi muito, (...) agora eu vi a importância de escrever bem pros outros entenderem."
>
> **AP10**: "(...) Na minha equipe foi bem mais fácil, (...) todos gostam da mesma música que foi escolhida."

Nos depoimentos da segunda pergunta da entrevista, os alunos fizeram um breve relato de como aconteceu a atividade de produção das *songfic* dentro dos *fandoms*, informando alguns detalhes sobre a escolha da canção, produção dos textos, como também avaliaram a própria aprendizagem.

De acordo com os depoimentos, os alunos escreveram individualmente as *songfics* e, em um segundo momento, compartilharam as produções textuais dentro do grupo para que fosse escolhido o texto que seria publicado no aplicativo *Wattpad.* Após a escolha da *songfic* representante, "...a gente foi organizando e mudamos algumas coisas, a gente foi organizando o texto de maneira correta..." (**AP7**).

Ao citar como foi interessante produzir textos a partir da proposta apresentada, os estudantes também destacaram a mediação do professor durante o processo de aprendizagem. É através dessa mediação que o professor tem acesso a informações para desenvolver os próximos passos da sequência didática, bem como individualizar o ensino, pois os alunos podem apresentar dúvidas diferentes.

Em geral, a interação entre os alunos foi avaliada como satisfatória, pois houve colaboração em todos os aspectos da atividade. Somente o AP6 pontuou que alguns participantes do *fandom* produziram os textos, "só pela metade", porém essa

consideração mostra que os alunos estavam realmente preocupados em fazer um trabalho cuidadoso. Portanto, as falas dos participantes da entrevista mostram como é pertinente realizar atividades que desenvolva uma prática de escrita que invista nos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais, lançando mão da abordagem dos multiletramentos. Após essas considerações, observemos a pergunta seguinte que sobre a opinião dos participantes a respeito da utilização de aplicativos para *smartphones* nas aulas de língua portuguesa.

> **AP1:** “Eu acho que deveria ser usados mais vezes, (...) nessa aula foi bastante diferente, todo mundo fez aquilo, o seu texto, todo mundo se concentrou (...), a gente não usa o telefone só pras redes sociais, essas coisas (...).”
> **AP2:** “(...) Aplicativos do celular é uma coisa mais relacionada assim ao nosso dia a dia né.”
> **AP3:** “(...) Pras pessoas se desenvolverem mais, porque lá tem todo tipo de gênero pra você escolher, pra você ler, tipo romance e um monte de coisas, (...) acho que isso é bom”.
> **AP4:** “É bom.”
> **AP5:** “Em algumas questões ele ajuda, estimular a cabeça do aluno e também em outros não estimula muito. Eu nunca tinha vivenciado uma aula assim com aplicativo de celular, (...) é bom que tenha um professor orientador.”
> **AP6:** “É muito bom pra sair mais do padrão.”
> **AP7:** “(...) Foi legal, porque todos os alunos procuraram interagir nas aulas (...) e usando os aplicativos, as tecnologias, os alunos se sentem mais dispostos a aprender”.
> **AP8:** “(...) Eu acho interessante, por que a gente acaba usando a tecnologia que é um meio que a gente usa muito no dia a dia e trazer isso pra sala de aula é muito interessante, porque é um meio já nosso que a gente participa bastante.”
> **AP9:** “É muito bom usar o aplicativo na aula, porque as pessoas interagem mais com o professor.”
> **AP10:** “(...) Era pra ter assim mais atividades com aplicativos nos celulares, que pra gente é bem mais fácil.”

A terceira pergunta versa sobre a utilização dos aplicativos digitais ou móveis no contexto de aula e, em especial, o *Wattpad*. Com essa indagação, objetivamos analisar se os alunos acreditavam que o uso dessas tecnologias realmente pode contribuir ou não com o aprendizado de língua portuguesa.

Como podemos constatar, o manuseio do aplicativo foi considerado satisfatório pela maioria dos participantes da entrevista, destacando, como ponto positivo, o costume de lidar cotidianamente com aplicativos móveis em seus celulares (**AP1**, **AP2**, **AP8** e **AP10**). Alguns alunos (**AP1**, **AP3** e **AP8**) fizeram referência ao aplicativo *Wattpad*, relatando a interação e os gêneros disponíveis para a leitura.

Apenas um aluno (**AP5**) acredita que existam pontos positivos e negativos no uso de aplicativos em sala, mas fez uma observação sobre a presença de um "professor orientador" durante atividades que envolvem tecnologias. De fato, fazer uso das tecnologias como instrumentos para aprender conteúdos, exige um planejamento adequado por parte do professor e uma nova perspectiva para o próprio fazer pedagógico. Gabriel (2013, p. 109) postula que o professor, mesmo àqueles que utilização recursos tecnológicos, precisam abandonar a função de informadores para serem formadores, "caso contrário, o uso da tecnologia terá apenas aparência de modernidade".

A quarta pergunta da entrevista diz respeito ao uso do aplicativo *Wattpad* durante a atividade a sequência didática. Os participantes teriam que apontar vantagens e desvantagens da utilização do referido aplicativo, como podemos observar na súmula das respostas, observadas a seguir.

> **AP1**: "Eu achei muitas vantagens, (...) não é complicado de mexer. (...) Se quiser entrar pelo *Facebook* ou pode entrar pelo seu *e-mail,* (...) é muito fácil de mexer pra publicar uma história (...) colocar as *hashtags (*...)."
>
> **AP2:** "Não. Vantagens. (...) A gente pode publicar textos com vídeos, fotos relacionadas à *songfic*."
>
> **AP3:** "Não. É muito fácil!. Você pode até entrar pelo *Facebook* e por outra conta do *Google.* Sim, são mais vantagens e eu vou continuar utilizando, porque é muito bom (...)."
>
> **AP4:** "Não achei complicado. Achei mais vantagens, porque pode ficar mais assim popular onde muita gente lê o que a gente fez e tal. É bom mexer no aplicativo, porque têm várias coisas, a gente pode ler mais histórias e não tive dificuldade não."
>
> **AP5:** "Não, ele é simples de usar e não tem muita dificuldade. Achei mais vantagens, ele já começa estimulando a leitura mesmo digital, mas já é uma leitura. Não achei nenhuma desvantagem não. O *Wattpad* permite que a gente

> insira imagens, *emojis* e vídeo do *youtube.*"
>
> **AP6:** "Não achei complicado usar o *Wattpad*, de boa! Achei mais vantajoso porque tudo que você quiser pesquisar lá tem, pode ter séries que você gosta, filmes e os próprios livros mesmo podem ter lá pra você lê."
>
> **AP7:** "Não achei complicado não. Foi legal, foi fácil. Eu vi mais vantagens."
>
> **AP8:** "Não, achei bem fácil, porque, como já havia dito no começo, eu já conhecia o aplicativo e foi interessante usar."
>
> **AP9:** "Não achei complicado, achei muito legal, porque além de postar seus próprios textos você pode ler outras coisas. Aí achei muito interessante isso."
>
> **AP10:** Bom, não foi nenhum pouco complicado usar o *Wattpad*, é... assim, não vi nenhuma desvantagem, porque na mesma hora a pessoa aprende aos poucos e consegue entender."

Essa pergunta da entrevista complementa o questionamento anterior, possibilitando investigarmos outros detalhes que não foram apresentados, como por exemplo, o posicionamento dos alunos acerca das vantagens e/ou desvantagens do aplicativo *Wattpad* quanto à sua usabilidade. Assim, os alunos poderiam revelar informações sobre suas habilidades digitais e àquelas desenvolvidas durante e após a prática pedagógica, pois alguns alunos continuaram acessando o aplicativo para ler e/ou criar histórias.

O grupo de alunos que participou da entrevista considerou fácil o manuseio do aplicativo *Wattpad*. Nas respostas dos alunos participantes (**AP1** e **Ap3**), é possível perceber que uma das vantagens é o acesso facilitado ao aplicativo, pois a conectividade com outras redes sociais de ampla popularidade entre os internautas brasileiros (*Facebook*) garante uma navegação quase que instantânea.

Quanto à produção e publicação de textos, os alunos (**AP1**, **AP2** e **Ap9**) salientaram a facilidade em escrever textos na plataforma, empregando, além da escrita, outros recursos midiáticos, como a inserção de *tags*, emojis, imagens e *links* de vídeos da plataforma *Youtube* (**AP1** e **AP5**). Essas observações são importantes, porque demonstram que os alunos utilizaram seus conhecimentos e habilidades na manipulação e interação com o aplicativo. Embora, alguns alunos tivessem usado *tablets* e computadores do laboratório de informática durante a sequência didática, não foram apresentadas dificuldades de manuseio dos aplicativos nesses dispositivos.

Dentre as vantagens do aplicativo *Wattpad* está o estímulo à leitura (**AP4**, **AP5**, **AP6** e **AP9**). O aplicativo oferece um leiaute atrativo e um amplo banco digital de textos voltados para o público jovem, contendo uma quantidade considerável de usuários que retroalimentam o sistema com novos textos simultaneamente.

Nas considerações do aluno participante 4 (**AP4**), podemos ressaltar outro fator relevante que torna o aplicativo uma espécie de rede social de leitores e escritores amadores que é a oportunidade de se tornar "(...) mais assim popular onde muita gente lê o que a gente fez (...)". Esse comportamento apontado pelo aluno relaciona-se à necessidade de exposição, característica comportamental de uma sociedade cada vez mais conectada, mas também revela que através do aplicativo a sua produção textual ganha em importância, isto é, produzir um texto que tenha valor e que seja significativo, pois será lido por pessoas, de certa maneira, o estimula a escrever com um objetivo maior que gerar uma nota de atividade.

Em relação a escrita de textos multimodais em ambiente virtual, o quinto questionamento busca identificar como os alunos participantes relacionaram o texto-base (canção), as imagens e vídeos no processo de retextualização das *songfics*.

> **AP1:** "(...) Pela letra primeiro né, porque assim a gente vai lendo. Assim, a gente canta a música e muitas vezes não presta atenção na letra... as letras, às vezes, dizem muitas cosias. Aí, a gente leu a letra e conseguiu tirar uma história dela."
>
> **AP2:** "A gente botou a letra da música e foi escrevendo o texto e, dependendo do texto, a gente botou algumas partes da música."
>
> **AP3:** "Eu tentei encaixar o texto com algumas partes da música, peguei partes da música e botei no texto lá pra ficar legal."
>
> **AP4:** "(...) A gente pegou a música, lemos e escutamos e baseou... fez uma história baseado na música que fizesse sentido."
>
> **AP5:** "Eu tentei procurar inserir a música numa parte do texto como se ele tivesse ouvindo lá na história e a música aparecesse também no texto. Tem uma relação entre a música e o texto, é... um pedaço da história tem na música, porque é um sonho que ele tem e ele decide olhar só pra Deus e o que importa é o que Deus pensa, não os outros. As imagens impactam mais os que estiverem visualizando né."
>
> **AP6:** "Tudo fez um sentido. Eu não consegui colocar os *gifs*, porque não sabia como fazer, mas eu consegui colocar um vídeo em cima, coloquei alguns *emoticons*. Tem relação com a música, acho que umas três ou quatro frases da música estão no texto e que fazem sentido. O texto é baseado na música."

> **AP7:** “Eu peguei uma experiência de vida né, assim, que estava relacionada na música que falava da vida entre famílias e a gente contou uma história que a música tava envolvida na história. A gente colocou as imagens e vídeos no texto pra mostrar mais as pessoas, como posso dizer... como a história tá sendo contada...essas imagens tem relação com a história e com a música.”
>
> **AP8:** “(...) A gente relacionou a música que contava a história de um menino com sua mãe e, no texto, quando a gente postou, a gente botou lá o vídeo pra pessoas ouvissem enquanto lessem a história pra depois assistir e refletir sobre a vida e a história do garoto.”
>
> **AP9:** “Eu escutei a música e achei muito bonita e fiz um texto de aventura que a vida, que a pessoa tem que aproveitar ao máximo a vida, (...) porque se a gente não aproveitar a vida, a gente perde. As imagens podem contribuir na hora que a pessoa tá lendo e escutando a música, aí a pessoa pode refletir na sua vida essas coisas.”
>
> **AP10:** “Bom, a música era sobre pai e filho, eu aproveitei pra contar a história mais ou menos do meu pai que faleceu e algumas imagens e os vídeos eu já tinha visto, eu achei muito parecido com a música e por isso decidi escolher o que tinha a ver e procurei muita coisa que tinha a ver com pai e filho.”

Na última pergunta da entrevista, nosso objetivo era identificar como os alunos relacionaram os recursos semióticos na produção da *songfic,* evidenciando o processo de retextualização multimodal, ensinado durante a aplicação da sequência didática da pesquisa, nas aulas de produção textual.

Segundo os alunos participantes 1, 2 e 4 (**AP1**, **AP2** e **AP4**), a leitura da letra da canção foi primordial para a interpretação e identificação das ideias presentes no texto. Somente após a leitura interpretativa é que ocorreu a produção da *songfic* de acordo com as mensagens encontradas na canção.

Em outros *fandoms*, a estratégia para a escrita do texto foi diferente. Os alunos escutaram a música e criaram a história ao mesmo tempo. Outros alunos produziram o texto baseado na composição musical e, depois, inseriram trechos da canção no corpo da *songfic*. Como podemos constatar nas falas, houve a preocupação de manter a essência da canção, isto é, a mensagem que os alunos conseguiram extrair da letra música. É relevante ressaltar que os alunos participantes 7 e 10 (**AP7** e **AP10**) disseram que a própria experiência de vida serviu de enredo para a construção da narrativa, pois, a canção retratava as situações

vivenciadas por eles. As considerações dos alunos reforçam a ideia de que retextualizar um texto não é apenas reescrevê-lo, mas produzir um novo texto adequado à nova situação comunicativa.

Quanto à gerência dos recursos semióticos visuais, o aluno participante 5 (**AP5**) informou que as imagens “impactam” as pessoas que estiverem lendo a *songfic*. Possivelmente, o aluno se referiu à expressividade que as imagens inseridas podem acrescentar ao texto, pois são importantes canais de interpretação, ajudando na ilustração de determinadas passagens ou acrescentando informações que não foram escritas. As palavras do aluno participante 9 (**AP9**) reforçam a importância da inserção de imagens no texto, pois “as imagens podem contribuir na hora que a pessoa tá lendo e escutando a música, aí a pessoa pode refletir na sua vida essas coisas”.

O aluno participante 8 (**AP8**) destacou que o vídeo, inserido na *songfic* de sua equipe, serviria como acompanhamento musical durante a leitura do texto e, posteriormente, o leitor também poderia assistir as imagens para, então, relacioná-las com a história da personagem. A estratégia de inserir vídeos em *songfics* é bastante comum no *Wattpad*, pois o aplicativo possibilitar a adição dessa mídia na página onde a história é contada. Dessa forma, conseguiram realizar a elaboração de textos de acordo com o contexto de produção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos em nosso trabalho uma pesquisa-ação de caráter descritivo e participante que foi concebida e realizada com a participação de todos os envolvidos em uma ação interventiva que ajudou a desenvolver uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem em produção textual (retextualização multimodal), desde o conhecimento dos hábitos digitais dos alunos até a produção do gênero discursivo *songfic*.

É inegável a influência das tecnologias móveis e da *internet* na sociedade, como também não se pode negar as mudanças de paradigmas em relação aos processos de ensino-aprendizagem e à função do professor de língua portuguesa frente aos desafios de ensinar produção textual em tempos de mobilidade e interação entre as várias linguagens.

A partir desse cenário, a proposta interventiva elaborada para nossa pesquisa tentou indicar um caminho possível para desenvolver a produção textual que estivesse em consonância com as demandas trazidas pela sociedade, na era digital. Logo, utilizamos as tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa, enfocando uma atividade de escrita que proporcionasse aos alunos a elaboração de textos multimodais.

No capítulo 1, apresentamos nossas percepções sobre a necessidade de se implementarem estudos sobre produção de textos multimodais ou multissemióticos nas aulas de língua portuguesa através da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, em especial, os dispositivos pessoais dos alunos e o aplicativo móvel *Wattpad*. No capítulo 2, expomos as teorias que nortearam nossa pesquisa e, no capítulo 3, colocamos em questão a metodologia aplicada nessa pesquisa. No capítulo 4, mostramos os resultados obtidos a partir das análises empreendidas durante a ação interventiva, que teve o formato de sequência didática (SD), acompanhada da análise do questionário sobre hábitos digitais dos estudantes, do relato da SD, da análise das produções textuais e pela análise da entrevista semiestruturada com os alunos participantes da SD. Neste capítulo final, apresentamos as últimas considerações sobre como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II promoveram, em uma situação comunicativa específica, a passagem de um texto-base, do gênero canção, para um novo texto,

do gênero *songfic*; e o que essa atividade representou para o professor-pesquisador e para os alunos.

Diante do exposto, nossa pesquisa pretendeu compreender como o processo de retextualização multimodal do gênero *songfic* pode ajudar os alunos a produzirem textos que mesclam vários modos semióticos na construção de significado. Para isso, os 30 (trinta) alunos foram convidados a participar de uma situação comunicativa que ocorre na *internet*, isto é, os alunos criaram *fandoms*, comunidade de fãs que produzem e compartilham seus textos, desenvolvidos a partir de um produto cultural que admiram. Dessa forma, os alunos retextualizaram seis canções em *songfics*, narrativas produzidas por fãs de música. Todo processo de produção das *songfics* ocorreu por intermédio do aplicativo *Wattpad*, onde já existe uma base de fãs que publicam *fanfics* e *songfics*. A partir da sequência didática, apresentamos aos alunos a situação comunicativa, exemplos de *songfics* publicadas no *Wattpad*, bem como as etapas que os alunos deveriam seguir para retextualizar as canções, desde a operacionalização do aplicativo à publicação das histórias. Desse modo, foi possível examinar como os alunos da série final do Ensino Fundamental compreenderam e realizaram o processo de retextualização multimodal das *songfics.*

Quanto às teorias que serviram de embasamento para o estudo da retextualização multimodal (HOFFMANN, 2015; MATÊNCIO, 2002; KRESS e VAN LEEUWEN, 2001), podemos perceber que os alunos, ao produzirem as seis *songfics*, possibilitaram-nos comprovar que o processo de retextualização multimodal envolve uma série de transformações no texto-base que vão além da atividade de reescrita. Os alunos, ao elaborarem o novo texto, mantiveram o diálogo com a canção através da adequação ao novo gênero discursivo, isto é, criando personagens, ambientações e situações que remetessem ao texto-base, como também usaram citações, referências e vários recursos visuais, como por exemplo, imagens, *gifs*, *emojis* e vídeos. No momento da inserção dos recursos visuais, alguns alunos disseram ter dificuldades em operacionalizar o aplicativo *Wattpad*, embora isso não tenha representado um entrave para a realização a contento do trabalho, pois os integrantes dos *fandoms* se ajudavam reciprocamente, bem como nos colocamos à disposição para ajudá-los em todos os momentos da atividade.

Apesar dos alunos supervalorizarem o uso de dispositivos móveis e nestes estarem disponíveis aplicativos que possuem um grande potencial como

ferramenta de leitura e produção textual, como o *Wattpad*, percebemos que grande parte dos estudantes ainda não utiliza esse recurso digital em prol de seu desenvolvimento acadêmico.

Em relação às constantes interações entre os alunos dentro da comunidade de fãs (*fandoms*) e destes com o professor-pesquisador, ou mesmo as interações ocorridas *online* através do aplicativo *Wattpad*, constatamos que a maioria dos alunos compreendeu a importância de se produzir um texto, levando em consideração o contexto de produção, os interlocutores envolvidos na interação e as linguagens disponíveis para a construção dos significados.

Apesar de o processo de retextualização ser reconhecido como prática discursiva relevante para desenvolver habilidades de escrita nos alunos, ainda não existe um consenso sobre o seu real conceito, confundindo-se com a reescrita e a refacção textual. Por conta disso, acreditamos que retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir do diálogo com um ou mais textos. Não podemos esquecer que a retextualização envolve mudança no propósito comunicativo, pois há redimensionamento dos interlocutores e a relação dialógica é estabelecida entre o sujeito retextualizador (fã) e o autor do texto-base (compositor). Ainda convém lembrar que o processo de retextualização pode ser uma atividade de produção que envolve a transformação/adaptação de um texto-base em texto multimodal, pois o sujeito retextualizador pode empregar outros recursos semióticos além das palavras para construir significados. Ao percebermos que os alunos discutiam sobre a maneira mais adequada de utilizar as linguagens, de modo social e dialógico, na elaboração das *songfics* e operacionalizavam o aplicativo *Wattpad*, dominando a ferramenta digital com a finalidade de transmitir valores, pensamentos e julgamentos através de seus textos, ficamos satisfeitos com o resultado alcançado.

A socialização dos alunos durante a sequência didática foi outro fator destaque. Apesar de já se conhecerem, pois estudam juntos desde séries anteriores, a utilização das tecnologias móveis ao invés de afastá-los para resolverem eventuais dificuldades, individualmente, pois usavam seus dispositivos pessoais, deu-se o contrário, pois possibilitou uma aproximação, tanto por conta do uso das tecnologias quanto pelas afinidades musicais. A compreensão de como funciona uma comunidade de fãs também colaborou para o sucesso da atividade, pois, apesar dos integrantes dos *fandoms* se encontrarem presencialmente, *offline*, durante as aulas, houve troca de conhecimento e de experiências entre eles.

O ensino baseado na perspectiva dos multiletramentos permitiu aos nossos alunos aprimorar as competências discursivas, social e dialogicamente, por intermédio do uso dos *smartphones*, *tablets* educacionais, computadores do laboratório e do aplicativo de escrita *Wattpad;* da utilização do ciberespaço para pesquisar a letra da canção-base, imagens e vídeos do *Youtube*; da articulação da multimodalidade no processo de retextualização; e da participação na sequência didática, desenvolvida para promover os letramentos e a formação cidadã através das comunidades de fãs.

Para o desenvolvimento de práticas multiletradas, foi imprescindível a mudança de postura no contexto de sala de aula, pois somos agentes de multiletramentos nesse espaço. Assim, devemos envolver nossos alunos em atividades que os tornem sujeitos ativos em busca do conhecimento, respeitando a bagagem cultural para que possam desenvolver novas experiências de aprendizagem. Desse ponto de vista, nosso papel foi incentivar a produção textual vinculada às tecnologias digitais com o intuito de mostrar aos discentes que podemos utilizar esses recursos tecnológicos em prol do aprimoramento de nossas habilidades de escrita, bem como participar ativamente da sociedade da informação.

Acreditamos que outro ganho desse trabalho foi a oportunidade de oferecer aos alunos uma prática de escrita que pudesse apresentar um estudo da língua portuguesa de um modo novo, ou melhor, mostrar como produzir textos pode ser uma atividade instigante e desafiadora. Ensinar com o uso das tecnologias nos possibilitou abrir um canal de diálogo em todos os momentos da atividade e até fora dele, porque, devido à mobilidade dos recursos empregados, o ensino se expandiu para fora dos muros da escola através da *internet*.

Através da análise das *songfics*, constatamos também que é preciso aperfeiçoar a sequência didática em alguns pontos, como por exemplo, incluir um módulo específico para a revisão gramatical dos textos, pois os alunos, mesmo recebendo orientações do professo-pesquisador e trabalhando coletivamente na produção final da *songfic*, deixaram alguns desvios na linguagem escrita passarem despercebidos. Além disso, a digitalização no aplicativo, através das telas dos *smartphones*, exige uma atenção redobrada do escritor. A disposição do texto na página do aplicativo é mutável, pois o texto tende a se adequar ao formato da tela dos aparelhos usados para acessá-lo. Como sugestão, acreditamos que os

desenvolvedores do aplicativo *Wattpad* poderiam melhorar a disposição dos textos, incluindo, nas ferramentas de edição, opções de alinhamento justificado.

Esperamos que esta pesquisa acadêmica sirva de subsídio e inspire os docentes a inserir, em suas práticas escolares, atividades de retextualização que envolvam as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e os estudos dos gêneros digitais, de modo que possibilite aos estudantes produzir textos, articulando múltiplas linguagens. O professor pode optar por outros aplicativos com as mesmas funções do *Wattpad*, pois, em tecnologia, o desenvolvimento de *softwares* é ininterrupto. Em relação ao processo de retextualização multimodal, a existência dos muitos fatores, na construção dos significados, pode gerar resultados diferentes. De igual modo, acreditamos que os alunos de todos os níveis de ensino também precisam vivenciar essa prática, pois fazem parte da “geração conectada”, exigindo da sociedade e da principal agência de multiletramentos, a escola, um olhar crítico, sem preconceitos, que os ajudem a lidar com a diversidade cultural e com a multiplicidade de linguagens.

REFERÊNCIAS

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs*... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxanne (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 73-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online:** textos e práticas digitais**.** Tradução de Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito. Dissertação de mestrado. FALE/UFMG - Belo Horizonte, 2013.

Propósito comunicativo Bernardete Biasi-Rodrigues2 Benedito Gomes Bezerra (Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012)

BRASILEIROS. **Até 2021, população mundial terá mais telefones celulares do que água canalizada**, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/wmKgWO >. Acesso em: 11 mar. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006.

CEARÁ. Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008. **Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 30 de jun. de 2008.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies": New Literacies, New Learning**, In: Pedagogies: An International 2009 Journal,4:3,164 — 195 < https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning> Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2014.

_____ (org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. **O uso do *fanfiction* nas aulas de produção textual no Ensino Médio**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. **Retextualização no ensino de linguagens.** Belo Horizonte: Editora Fale/UFMG, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PERGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FONTENELE, Cristiane de Mendonça. **Letramento digital, práticas de leitura e escrita no ensino de língua portuguesa do nono ano do ensino fundamental:** o gênero fanfics do consumo à produção. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Humanas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

GABRIEL, Martha. **Educ@r:** a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2014.

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

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2. ed. Atual. São Paulo: Loyola, 2004.

HOFFMANN, Grasiele Fernandes. **Retextualização multimodal:** o fazer tradutório do designer educacional. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2006.

_____. **Transmedia 202: Further Reflections**. 2011. Disponível em: < http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html> Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. ***Multimodal Discourse*****:** *the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

_____. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London; New York: Routledge, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Jakeline Soares de; NASCIMENTO, Josefa Marciele Ferreira do; SANTOS, Victor Afonso dos. **Computação Ubíqua Aplicada na Educação: Um Mapeamento Sistemático**. In: TISE 2014 - XIX Conferência Internacional sobre Informática na Educação, Fortaleza/CE, 2014. Disponível em < https://goo.gl/ZmOSi7>. Acesso em: 12 fev. 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxanne (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-71.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. In: Didática: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Revista Scripta,** Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOBILE TIME. **Uso dos aplicativos móveis cresceu 58% em 2015**, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/HYPPft>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. **1,5 bilhão de smartphones vendidos no mundo em 2016**, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/dARxCN>. Acesso em: 11 mar. 2017.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. Orgs. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-51.

MORAN, J.M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com as tecnologias: transformar as aulas em pesquisas e comunicação presencial-virtual. 2003.

Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf>. Acesso em: 20 nov.2017.

NETO, Humberto Torres Marques. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-63.

ORTEGA Y GASSET, José. *La vida como fabricación de sí misma – técnica y deseos.* In: _____. ***Meditacion de la tecnica y otros ensayos sobre Ciencia y Filosofia***. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1992. cap. V, p. 51-56.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2014.

PERLES, João Batista. **Comunicação:** conceitos, fundamentos e história. Biblioteca on-line de Ciencias da Computacao, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/IJ4XVC>. Acesso em: 15 fev. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PRENSKY, Marc. ***Digital Natives, Digital Immigrants***. MCB University Press, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/ccYe3N>. Acesso em: 15 fev. 2017

RIBEIRO, Ana Elisa. **Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português**. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/Cy4QN8>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: _____; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____; Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição semiótica e mídia**. 2 ed. São Paulo, Iluminuras Ltda., 2001.

SILVA, Maria Denise Oliveira da Silva**. Blog, reescrita e referenciação: idas e vindas na construção dos sentidos**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SILVA, Dáfnie Paulino da. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, Roxanne (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 93-109.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade e escrita. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento.** Diário na Escola. Diário Grande ABC, Santo André, p. 3, 29 ago. 2003.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira**. Do fã consumidor ao fã navegador**: o fenômeno *fanfiction*. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

WEXLER, Steve et al. (2008). ***Guild 360º Research Report on Mobile Learning***. Santa Rosa: The eLearning Guild.

WELLMAN, Barry; RAINIE, Lee. ***If Romeo and Juliet had mobile phones***. Networked: The New Social Operating System. Cambridge, MA: MIT Press, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos. Retórica digital das redes sociais. In: _____ et al. **Hipertexto e cibercultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011. p. 27-60.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento

Eu, _____, autorizo a utilização, para fins de pesquisa, dos dados fornecidos ao pesquisador responsável Herico Feitosa Guedes e o orientador responsável, professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira, durante pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Declaro que fui informado(a) e estou ciente que:

1. A pesquisa tem como título: **RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL: CONSTRUINDO *SONGFICS* ATRAVÉS DO APLICATIVO WATTPAD** e o objetivo geral é investigar o processo de retextualização multimodal do gênero *songfic,* produzido com auxílio do aplicativo móvel *Wattpad*, através de uma sequência didática durante as aulas de produção textual*,* e como isso pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura, produção escrita e construção de sentidos.

2. As questões de pesquisa são as seguintes: o processo de retextualização, considerando seus aspectos intertextuais e multimodais, ajudaria os alunos a desenvolver habilidades de escrita? Como valorizar o aluno a partir de sua multiculturalidade, possibilitando que o mesmo interaja com os colegas e com a sociedade através de gêneros multissemióticos que circulam em ambientes digitais?

3. Os resultados da pesquisa serão estruturados a partir dos seguintes procedimentos:

a) Análise das minhas respostas fornecidas no questionário individual de sondagem para compor o perfil da turma quanto ao uso das novas tecnologias da comunicação e informação;

b) Análise do registro no Diário de campo do professor durante processo de aplicação da sequência didática;

c) Análise das minhas respostas na entrevista sobre o trabalho desenvolvido com o aplicativo *Wattpad* como elemento motivador para o ensino de produção de textos multimodais.

4. A pesquisa obedece às normas éticas e não apresenta riscos à minha pessoa, pois se compromete a manter sigilo total, uma vez que será utilizado nomes fictícios para as respostas que aparecerão no questionário e na entrevista.

5. Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados, garantido o disposto no item 4.

6. Minha participação é voluntária. Tenho plena liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e prejuízo algum.

7. Não receberei nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como não terei custo pela participação. Toda e qualquer dúvida que eu possa ter sobre o processo de investigação será esclarecida através do e-mail do mestrando pesquisador hericofeitosa@yahool.com.br e pelo telefone (85) 9.8835-4696.

8. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situado na BR 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP: 59900 - 000 em Pau dos Ferros/RN e o telefone para contato é (84) 3351 2560, além do endereço eletrônico profletras.pferros@gmail.com

9. Minha assinatura neste consentimento mostra que entendi a pesquisa e concordo em participar. Receberei uma cópia deste termo de consentimento.

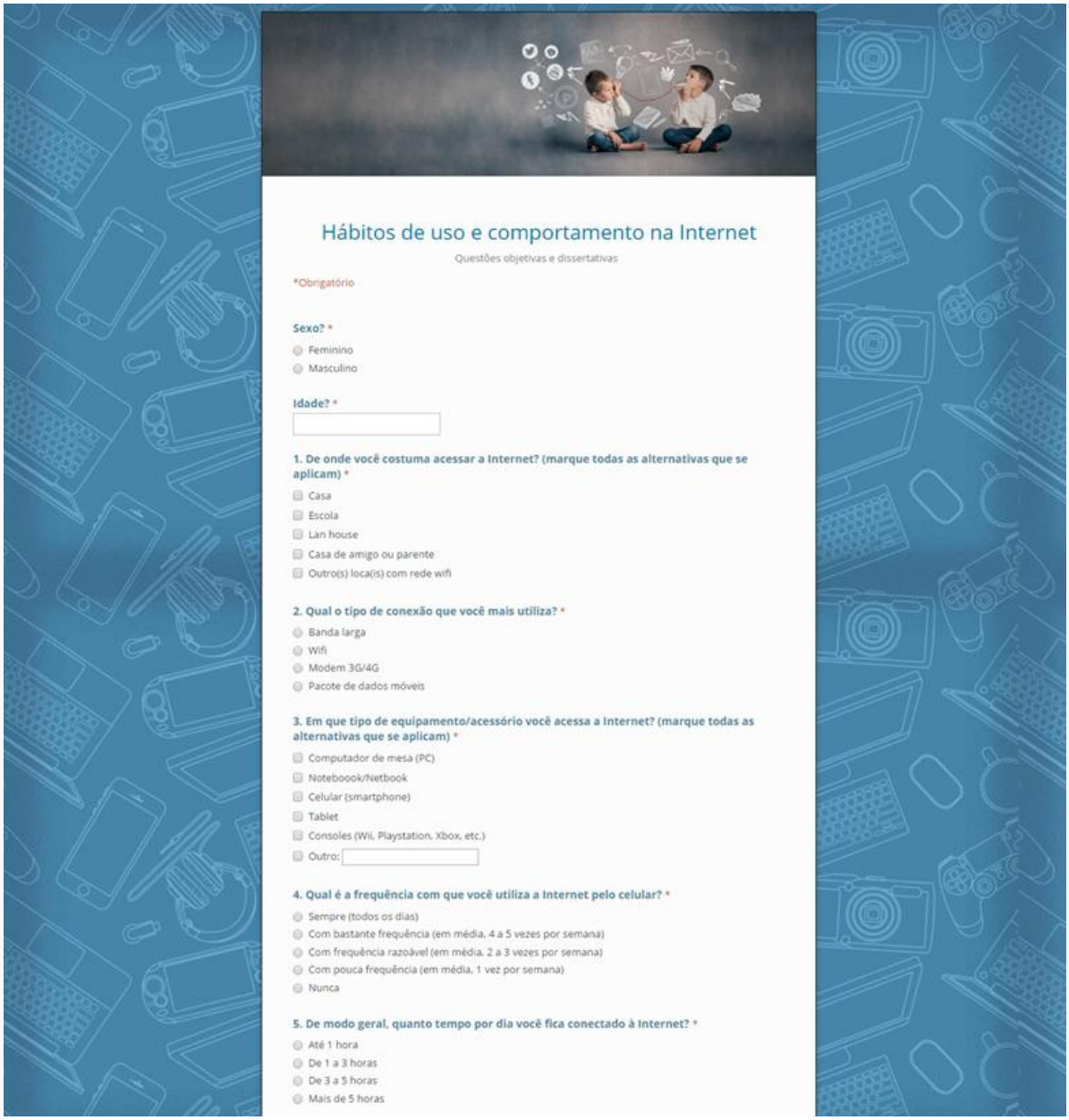
_____, _____ de _____ de 2017

_____
Participante da pesquisa

_____
Herico Feitosa Guedes
(Mestrando Pesquisador Responsável)

_____
Dr. Marcos Nonato de Oliveira
(Prof. Orientador)

APÊNDICE B – Questionário de sondagem no *Google* Formulários



Hábitos de uso e comportamento na Internet

Questões objetivas e dissertativas

*Obrigatório

Sexo? *
- Feminino
- Masculino

Idade? *

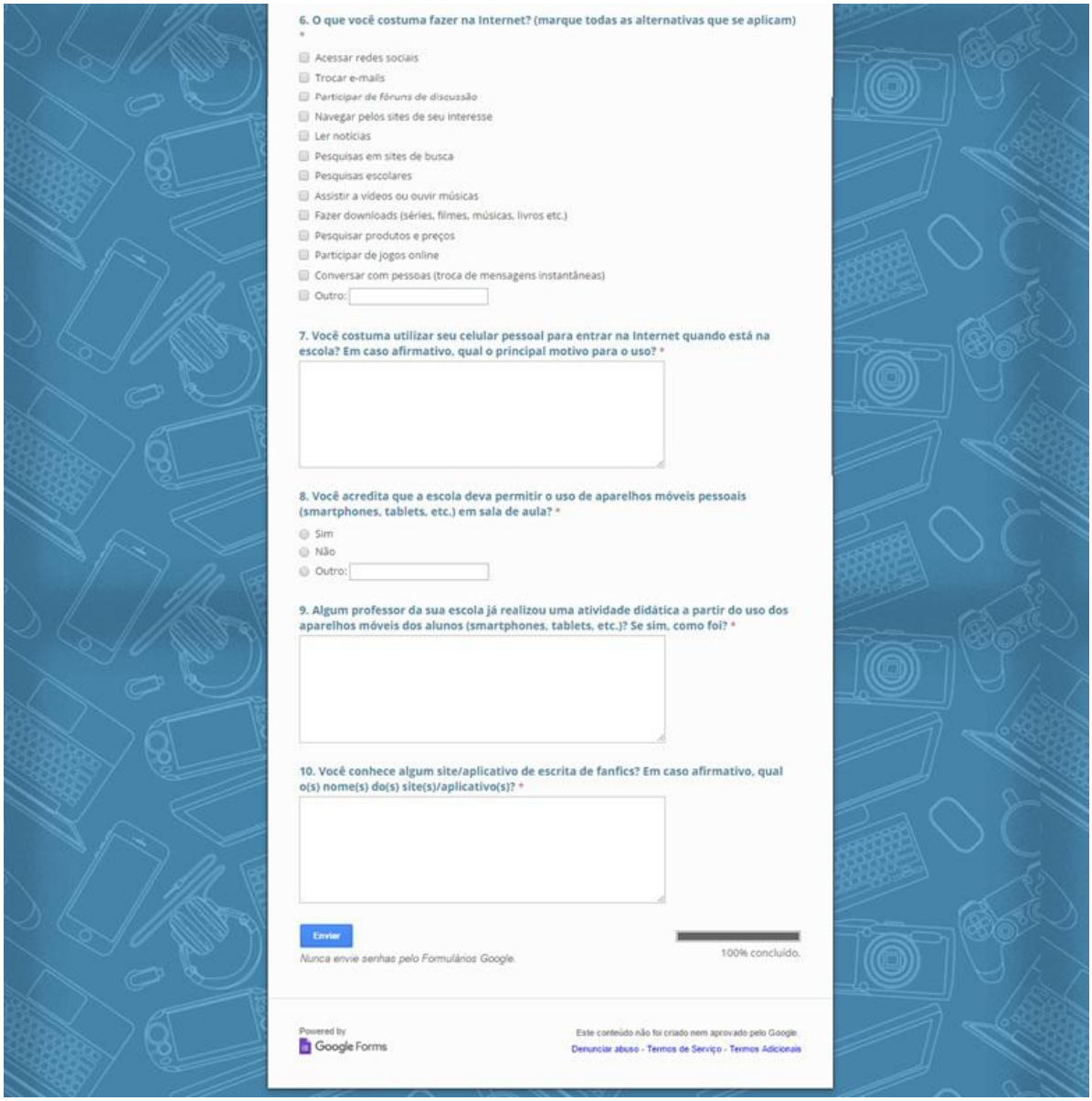
1. De onde você costuma acessar a Internet? (marque todas as alternativas que se aplicam) *
- Casa
- Escola
- Lan house
- Casa de amigo ou parente
- Outro(s) loca(is) com rede wifi

2. Qual o tipo de conexão que você mais utiliza? *
- Banda larga
- Wifi
- Modem 3G/4G
- Pacote de dados móveis

3. Em que tipo de equipamento/acessório você acessa a Internet? (marque todas as alternativas que se aplicam) *
- Computador de mesa (PC)
- Noteboook/Netbook
- Celular (smartphone)
- Tablet
- Consoles (Wii, Playstation, Xbox, etc.)
- Outro:

4. Qual é a frequência com que você utiliza a Internet pelo celular? *
- Sempre (todos os dias)
- Com bastante frequência (em média, 4 a 5 vezes por semana)
- Com frequência razoável (em média, 2 a 3 vezes por semana)
- Com pouca frequência (em média, 1 vez por semana)
- Nunca

5. De modo geral, quanto tempo por dia você fica conectado à Internet? *
- Até 1 hora
- De 1 a 3 horas
- De 3 a 5 horas
- Mais de 5 horas



6. O que você costuma fazer na Internet? (marque todas as alternativas que se aplicam) *

- [ ] Acessar redes sociais
- [ ] Trocar e-mails
- [ ] Participar de fóruns de discussão
- [ ] Navegar pelos sites de seu interesse
- [ ] Ler notícias
- [ ] Pesquisas em sites de busca
- [ ] Pesquisas escolares
- [ ] Assistir a vídeos ou ouvir músicas
- [ ] Fazer downloads (séries, filmes, músicas, livros etc.)
- [ ] Pesquisar produtos e preços
- [ ] Participar de jogos online
- [ ] Conversar com pessoas (troca de mensagens instantâneas)
- [ ] Outro:

7. Você costuma utilizar seu celular pessoal para entrar na Internet quando está na escola? Em caso afirmativo, qual o principal motivo para o uso? *

8. Você acredita que a escola deva permitir o uso de aparelhos móveis pessoais (smartphones, tablets, etc.) em sala de aula? *

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Outro:

9. Algum professor da sua escola já realizou uma atividade didática a partir do uso dos aparelhos móveis dos alunos (smartphones, tablets, etc.)? Se sim, como foi? *

10. Você conhece algum site/aplicativo de escrita de fanfics? Em caso afirmativo, qual o(s) nome(s) do(s) site(s)/aplicativo(s)? *

Enviar

100% concluído.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

APÊNDICE C – Diário do professor-pesquisador

Ano	Data	Relato dos acontecimentos vivenciados nas aulas de Língua Portuguesa – Produção Textual
9º	13/02/2017	1ª aula: Primeiramente, os alunos foram convidados a se dirigirem ao laboratório de informática da escola, onde a ação interventiva foi apresentada de maneira bastante clara por mim. Tentei explicar da forma mais direta possível a finalidade da atividade. Utilizei a projeção de *slides* para esse fim. Orientei sobre o próximo passo da atividade que seria responder a um questionário de sondagem *online* via *Google Forms* (*Google Drive*). O *link* do questionário estava publicado no blog da escola. A maioria dos alunos acessou o blog pelo computador do laboratório de informática, porém alguns (quatro alunos) preferiram utilizar seus próprios *smartphones*, conectados à *internet*.
		2ª aula: Apresentamos aos alunos, através de *slides*, informações sobre o gênero discursivo que irão produzir; em que situação essa produção será realizada e que recursos serão utilizados. Ficaram muito curiosos e fizeram perguntas. Desenvolveu-se um debate com a participação de alguns alunos: a importância das tecnologias digitais; sua influência no dia a dia das pessoas; o uso de *smartphone* e dos aplicativos móveis; os tipos de atividades em ambiente digital, na *internet*; e que textos circulam nesse meio. Observação: Fiquei impressionado por ver alunos que não interagiam nas aulas passarem a expor suas experiências, na *internet,* sobre jogos, vídeos no *youtube* etc. A partir daí, percebi que alguns estudantes estavam mais

		descontraídos e queriam conhecer as *songfics* e o aplicativo móvel *Wattpad*. Dois alunos relataram suas experiências de leitura (eles não escreviam textos pelo aplicativo, mas gostavam de ler as histórias). A grande maioria não conhecia as *songfics*.
		3ª aula: Terminada essa etapa, apresentei aos alunos uma *songfic*. A maioria conhecia a música que foi usada na criação da história. Demonstraram interesse em fazer as *songfics*. Acharam interessante a presença de vídeos, imagens e *gifs* ao longo da história. Como atividade para casa, pedi aos alunos que, se fosse possível, fizessem o *download* do aplicativo em seus celulares e explorassem outras *songfics*. Alguns alunos disseram que não poderiam baixar o aplicativo, porque a memória do celular estava cheia.

9º		4ª aula: Na classe, relembrei a aula anterior. Indaguei sobre o pedido que havia feito na aula anterior, e que iríamos dar continuidade à atividade. Observação: Apenas 11 (onze) alunos conseguiram instalar o Wattpad, naquele momento. Infelizmente, não seria mais possível disponibilizar a *internet* escolar via *wi-fi*, porque a Secretaria de Educação (SEDUC) havia instalado um programa de computador que restringia o uso da *internet* da escola, segundo o professor responsável pelo laboratório de informática. Apenas a
		secretaria da escola, os computadores do laboratório de informática e professores teriam acesso à web.

		5ª aula: Para dar início à primeira produção, os alunos foram divididos em *fandoms* (grupos de fãs) de acordo com um artista, banda ou mesmo música. Então, formaram-se 06(seis) *fandoms* com 05(cinco) alunos. Solicitei que escolhessem uma canção que todos do grupo conhecessem e que identificassem o assunto, o refrão e aquilo que, para cada um, tornava aquela música interessante e especial. Alguns alunos pediram para ouvir as músicas em seus celulares. Foi permitido. Em cada grupo, fiz perguntas sobre o assunto da música, a letra e a opinião deles sobre a qualidade e a importância da mesma. Àqueles que responderam, disseram basicamente que a música era "legal" por causa do ritmo e outros disseram que a letra falava de algo que viveram ou "estavam passando". Após as perguntas, solicitei aos alunos que produzirem individualmente uma *songfic*, seguindo os exemplos mostrados na aula anterior e àqueles que, porventura, foram pesquisados em casa. Observação: Ofereci aos alunos a possibilidade de escrever o texto no *Wattpad* ou no "bloco de notas" do celular, ou mesmo no caderno. A grande maioria preferiu digitar no celular. Alguns aproveitaram e inseriram *emojis* (pictogramas) no texto. Não houve mais tempo pra compartilhar as produções.
9º		6ª aula: Nessa aula, os alunos voltaram a se organizar em grupos de acordo com cada *fandom*. Pedi que fizessem uma leitura colaborativa e cronometrada: os integrantes dos *fandoms* leram silenciosamente os textos uns dos outros em forma de rodízio.

		7ª aula: Após esse momento, os alunos tiveram que escolher a melhor história do grupo. Nesse momento, tive acesso aos textos escolhidos pelos grupos. Fiz a leitura junto com os alunos, analisando o texto. Daí, dirigi-me à lousa para explicar alguns aspectos do processo de retextualização: intertextualidade e relação discursiva com a letra da música. Também foi explicada a estrutura composicional do gênero discursivo em questão. Observação: os alunos fizeram as alterações que acharam importantes e necessárias. 8ª aula: A *songfic* foi corrigida pelos participantes do *fandom* para que fosse posteriormente publicada no aplicativo Wattpad. Como a maioria dos alunos estava sem acesso à *internet* no momento da aula, solicitei aos participantes que pensassem em imagens, *gifs*, *emojis* (pictogramas) e vídeos para inserir na *songfic* caso achassem necessário. Observação: Um dos alunos (chamamos de aluno-Beta) do grupo ficou responsável por instalar o Wattpad no celular e também se responsabilizou pela pesquisa das imagens. No entanto, ele não poderia publicar a *songfic* até que todos do grupo aprovassem a pesquisa e a seleção de imagens.
9º		9ª aula: Hoje, os *fandos* voltaram a se formar. Fiquei sabendo que a maioria dos grupos, 05(cinco) no total, já estava com as *songfics* prontas para publicação, visto que discutiram a produção pelo aplicativo de conversação *WhatsApp*. Isso não comprometeu a aula, pois nosso objetivo era analisar junto aos alunos a relação entre o verbal e as outras linguagens (imagem, *gifs* e vídeos) nos textos multissemióticos ou multimodais. Para que isso pudesse acontecer, através de *slides,* analisamos uma *songfic*

		utilizada na apresentação da atividade de intervenção. Durante a explicação, discutimos sobre as possibilidades de editoração oferecidas pelo aplicativo Wattpad e, assim, conversamos sobre as habilidades dos letramentos digitais. 10ª aula: Mesmo assim, alguns alunos relataram dificuldades para inserir imagens, vídeos e *gifs* na *songfic*, tais como: "onde clicar para inserir um *gif*?", "tem que baixar o vídeo no celular pra depois colocar no Wattpad?" e "como encontrar *gifs?"*. Naquele momento, tive a ideia de espelhar a tela do meu *smartphone* no *notebook* e assim projetar o meu aplicativo *Wattpad* via d*atashow*. A interatividade entre alunos e professor foi bastante satisfatória, porque puderam resolver as dúvidas, diretamente, no aplicativo. Dúvidas sanadas e textos prontos para publicação, então incentivei os alunos a publicarem as *songfics* no *Wattpad*. Também pedi que lessem os trabalhos dos colegas diretamente no *Wattpad* e comentassem as publicações um dos outros. Agradeci a participação de todos envolvidos e pedi para acompanharem as publicações dos *fandoms*, pois no período de duas semanas. Convidei os alunos a participarem de uma entrevista. 10 (dez) alunos se dispuseram a cooperar. Observação: a entrevista foi realizada durante o planejamento pedagógico do professor-pesquisador. Os alunos foram retirados de sala em trios e levados até a biblioteca da escola, lugar silencioso e propício para a interlocução.

ANEXO

ANEXO A – Entrevista realizada com os alunos participantes

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA OU NÃO-DIRETIVA

Participantes: 10 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II

1ª PARTE

P: Para você, como foi a experiência de conhecer e produzir *fanfictions* e, especificamente, as *songfics* durante as aulas de língua portuguesa? Você acredita que é importante trazer esses gêneros digitais para a escola?

AP1: Foi muito nova, pois aprendemos, como é que chama?, a gente vai além de uma aula, porque alí a gente tava todo mundo pensando é... além de que foi uma aula bem diferente, a gente não usou cadernos, usou assim o aparelho, aí assim conseguimos descobrir é... que é muito importante, poia nos incentiva muito a pensar, tipo assim, a gente pensou na música, na letra da música, na história e o que ela trazia por trás e fizemos assim né uma história muito legal.

AP2: Foi experiência boa, pois nós nunca tínhamos usado esse aplicativo e nunca tinha trabalhado com aula assim. Vale a pena, sim, trazer esses gêneros textuais pra escola, pois estimula muito no aprendizado da sala.

AP3: Bom, eu achei muito bom, porque a gente tá deixando as aulas tradicionais que é...com os livros e cadernos e estamos passando mais, tipo, pro eletrônico, que é mexer no telefone celular e desenvolver. Sim, pois a gente vai se desenvolver mais e só nos livros eu acho que não acredito tanto que isso se desenvolve tanto quanto no telefone.

AP4: Foi uma nova, porque a gente nunca teve isso e todo mundo participou. Sim, porque alguns alunos podem se interessar.

AP5: Foi um texto diferente dos que a gente vem fazendo nas aulas de redação e aprendendo na literatura. É importante, porque incentiva muito e, pelo aplicativo que

tem no telefone, da gramática, já começa a aprender também as pontuações.

AP6: Foi algo diferente pra sair mais de caderno e texto escrito, passou mais pra tecnologia atual pros alunos fazerem o que eles gostam, tipo, digitar, eles gostam, então, foi bem bacana. É bem importante, porque dá pra mostrar a tecnologia do mundo que tá hoje, tipo, em alguns países muito industrializados são assim e pode trazer para alguns países que são subdesenvolvidos como o nosso.

AP7: Bom, assim, no grupo a gente teve uma experiência de pegar a música Trem-bala e essa música fala muito sobre a vida da gente né, a vida de muitas pessoas e agente fez um texto relacionado a isso, a vida de pessoa, tipo, como é a relação entre pais e filhos...assim... a gente achou bacana a experiência.

AP8: Bom, eu já conhecia o aplicativo. Quando o professor trouxe pra aula, eu achei interessante o fato da gente tá usando a tecnologia dentro da sala, por conta de que nenhum outro professor tinha usado e foi bastante legal, porque a gente postou no aplicativo e a turma interagiu mais. Sim, como eu disse, a sala ficou mais a vontade por que tem aula que é entediante e nessa a gente usou mais o celular, trabalhamos mais em grupo coisa que com o aplicativo todo mundo se ajudou.

AP9: Ah, foi legal, porque nenhum professor trouxe a tecnologia pra sala de aula e o professor de português veio e trouxe a *fanfic.* Eu achei muito legal. Sim, eu acredito, porque o texto ajuda a gente a fazer o nosso próprio texto, tipo, a gente pega uma música e faz um texto sobre aquela música, acho muito bonita uma história sobre aquela música. Acho legal.

AP10: Bom, foi bem legal, porque a gente nunca tinha passado por nenhuma atividade como essa e, principalmente, foi pelo celular que a gente já tá tão acostumado em ficar mexendo no celular e fica super muito mais fácil e seria muito legal trazer mais esse tipo de trabalho pras escolas.

2ª PARTE

P: Agora, gostaria de saber mais uma coisa: Vocês se organizaram em *Fandoms* (grupos de fãs) e produziram suas próprias *songfics*. O que você achou da interação

que surgiu na sua equipe e como você avalia a aprendizagem?

AP1: Bom, é..., como eu disse, todo mundo ajudou, tipo, a colega que fez o texto e eu e os outros ajudamos no caso...reescrevendo, repassando o texto e ajeitando algumas incorreções ortográficas e também tem dois colegas que não demonstraram muita participação assim no texto, mas ajudaram...

AP2: Foi uma interação boa, pois quase todos participaram como a colega que fez o texto e a gente corrigiu e... é muito boa essa aula aí...e foi satisfatório, porque a gente aprendeu a escrever esses textos... as *songfics*...

AP3: Foi... tipo...a gente escolheu a música e eu escrevi o meu texto que o pessoal gostou e a gente se organizou e cada um foi dizendo o que estava errado, o que devia botar e o que devia tirar, as vírgulas, os pontos...inclusive o professor também ajuda com as explicações. Eu aprendi, porque tipo...sai mais das aulas tradicionais...e aula tradicional é muito chato...

AP4: Ah, a gente expressou as ideias e foi legal. A gente pôde criar uma história nova assim... cada um dizia uma coisa e ia montando a história em si. Aprendi a, tipo, como é, compartilhar as ideias.

AP5: É que quase todos fizeram o texto para selecionar e depois nós fizemos outro texto. Troca aprendizagem, porque a gente olha os textos uns dos outros, analisando, tirando um errinho, tirando dúvida com o senhor, aí aprende já algumas coisas.

AP6: Não foi tão boa. Alguns fizeram textos só pela metade, mas até que teve uns textos bem legais e a gente fez a escolha bem detalhada, olhando cada ponto, se tinha erro de gramática a gente ajeitou e as dicas que o professor deu também ajudou bastante e assim ficou. Eu aprendi bastante, porque lá tipo tem muitas leituras e você pode pesquisar o que você quiser, pode ler sobre amor, casamento, sofrimento, o que você quiser pode ler lá no momento em que você tiver pensando e lê. A gente tentou identificar os erros de gramática, mas tem que ver se a frase faz sentido né!

AP7: Sim, porque aí os alunos eles interagem mais e eles colocam o conhecimento e o sentimento. A interação foi muito legal, porque todo mundo se ajudou, foi escolhido só um texto né e cada um fez um texto e escolhemos um e a gente foi organizando e mudamos algumas coisas, a gente foi organizando o texto de maneira correta, fazendo as pontuações e tal e teve a participação do professor que leu nosso texto, disse o que achou do texto, se tava legal, se tinha alguma coisa a melhorar, aí tinha só o problema das pontuações mesmo. Eu aprendi, todos nós aprendemos, os nossos sentimentos a gente colocou todo no texto.

AP8: Bom, eu achei boa, porque antes a gente fazia grupos e tinha gente que tava lá só de enfeite mesmo pra dizer que tava e, agora, por incrível que pareça, todos mundo se ajudou, todo mundo escreveu o seu texto e escolhemos só um pra que fosse postado. Foi. Foi muito bom, foi até melhor, tipo, os outros professores também deveriam usar que é uma coisa que a gente aprende mais e a turma interage bastante.

AP9: Achei legal, porque quando a gente faz um texto assim, nenhum aluno faz, mas quando nós fizemos esse texto, todos os alunos escreveram seus próprios textos e escolhemos um só e isso eu achei muito legal. As pessoas escreveram. Quando é pra fazer texto, ninguém faz. Achei muito legal. Sim, eu aprendi muito, por que antes eu não sabia muito, mas agora eu vi a importância de escrever bem pros outros entenderem.

AP10: Bom, assim, na minha equipe foi bem mais fácil, porque alí todo mundo era amigo e todos gostam da mesma música que foi escolhida, e foi bem mais fácil porque todos já sabem o jeito como cada um é.

3ª PARTE

P: Após participar da nossa atividade, qual sua opinião sobre a utilização de aplicativos para celulares, como o *Wattpad*, nas aulas de língua portuguesa?

AP1: Eu acho que deveria ser usados mais vezes, por que foi muito bom, por que, é

como o professor disse na aula, é uma coisa que a gente conversa muito nas aulas, mas tipo... nessa aula foi bastante diferente, todo mundo fez aquilo, o seu texto, todo mundo se concentrou e é uma coisa, a gente não usa o telefone só pras redes sociais, essas coisas...isso foi praticamente um meio de a gente, cada um, conseguir fazer.

AP2: É muito bom, porque é... deixar mais os cadernos e livros de lado e com os aplicativos do celular é uma coisa mais relacionada assim ao nosso dia a dia né.

AP3: Eu acho que tipo é pras pessoas se desenvolverem mais, porque lá tem todo tipo de gênero pra você escolher, pra você ler, tipo, romance e um monte de coisas... aí você, o que você quiser é só ir lá e lê e acho que isso é bom.

AP4: É bom, deveria ter mais em todas as escolas e em outras matérias também.

AP5: Em algumas questões ele ajuda, estimular a cabeça do aluno e também em outros não estimula muito. Eu nunca tinha vivenciado uma aula assim com aplicativo de celular, foi a primeira vez, e é bom que tenha um professor orientador.

AP6: É muito bom pra sair mais do padrão.

AP7: Assim, foi legal utilizar a tecnologia como ferramenta de estudo e foi legal, porque todos os alunos procuraram interagir nas aulas, porque tem professores que não fazem e os alunos acham entediante as aulas e usando os aplicativos, as tecnologias, os alunos se sentem mais dispostos a aprender.

AP8:Bom, eu acho interessante, por que a gente acaba usando a tecnologia que é um meio que a gente usa muito no dia a dia e trazer isso pra sala de aula é muito interessante, porque é um meio já nosso que a gente participa bastante.

AP9: É muito bom usar o aplicativo na aula, porque as pessoas interagem mais com o professor. Tem professor que é muito na dele, muito quieto. Assim é muito melhor porque o professor interage mais.

AP10: Bom, era pra ter assim mais atividades com aplicativos nos celulares, que pra gente é bem mais fácil e a gente até se interessa mais.

4ª PARTE

P: Você achou complicado utilizar o aplicativo *Wattpad*? Você identificou mais vantagens ou mais desvantagens? Quais?

AP1: Eu achei muitas vantagens, porque, tipo assim, não é complicado de mexer. Você vai lá, se quiser entrar pelo *Facebook* ou pode entrar pelo seu *e-mail*, é só você colocar lá e é muito fácil de mexer pra publicar uma história assim... é... colocar as *hashtags*...é muito simples de fazer.

AP2: Não. Vantagens. Porque a gente pode publicar textos com vídeos, fotos relacionadas a *songfic*.

AP3: Não. É muito fácil! Você pode até entrar pelo *Facebook* e por outra conta do *Google*. Sim, são mais vantagens e eu vou continuar utilizando, porque é muito bom e vai que eu preciso de outro trabalho que envolva ele, né?!

AP4: Não achei complicado. Achei mais vantagens, porque pode ficar mais assim popular onde muita gente lê o que a gente fez e tal. É bom mexer no aplicativo, porque têm várias coisas, a gente pode ler mais histórias e não tive dificuldade não. A gente podia acrescentar vídeo e imagens com um sentido, porque a gente procurou uma imagem específica pra fazer sentido no texto.

AP5: Não, ele é simples de usar e não tem muita dificuldade. Achei mais vantagens, ele já começa estimulando a leitura mesmo digital, mas já é uma leitura. Não achei nenhuma desvantagem não. O *Wattpad* permite que a gente insira imagens, *emojis* e vídeo do *youtube*.

AP6: Não achei complicado usar o *Wattpad*, de boa! Achei mais vantajoso, porque tudo que você quiser pesquisar lá tem, pode ter séries que você gosta, filmes e os próprios livros mesmo podem ter lá pra você lê.

AP7: Não achei complicado não. Foi legal, foi fácil. Eu vi mais vantagens.

AP8: Não, achei bem fácil, porque, como já havia dito no começo, eu já conhecia o aplicativo e foi interessante usar. Mais vantagens.

AP9: Não achei complicado, achei muito legal, porque além de postar seus próprios textos você pode ler outras coisas. Aí achei muito interessante isso.

AP10: Bom, não foi nenhum pouco complicado usar o *Wattpad*, é...assim, não vi nenhuma desvantagem, porque na mesma hora a pessoa aprende aos poucos e consegue entender.

5ª PARTE

P: Quando você escreveu sua *songfic, como você relacionou a música, as imagens e vídeos com o seu texto?*

Ap1: Bom...assim... é pela letra primeiro né, porque assim a gente vai lendo. Assim, a gente canta a música e muitas vezes não presta atenção na letra... as letras, às vezes, dizem muitas cosias. Aí, a gente leu a letra e conseguiu tirar uma história dela.

AP2: A gente botou a letra da música e foi escrevendo o texto e, dependendo do texto, agente botou algumas partes da música.

AP3: Eu tentei encaixar o texto com algumas partes da música, peguei partes da música e botei no texto lá pra ficar legal.

AP4: Foi. A gente pegou a música, lemos e escutamos e baseou... fez uma história baseado na música que fizesse sentido.

AP5: Eu tentei procurar inserir a música numa parte do texto como se ele tivesse ouvindo lá na história e a música aparecesse também no texto. Tem uma relação

entre a música e o texto, é... um pedaço da história tem na música, porque é um sonho que ele tem e ele decide olhar só pra Deus e o que importa é o que Deus pensa, não os outros. As imagens impactam mais os que estiverem visualizando né.

AP6: Tudo fez um sentido. Eu não consegui colocar os *gifs*, porque não sabia como fazer, mas eu consegui colocar um vídeo em cima, coloquei alguns *emoticons*. Tem relação com a música, acho que umas três ou quatro frases da música estão no texto e que fazem sentido. O texto é baseado na música.

AP7: Eu peguei uma experiência de vida né, assim, que estava relacionada na música que falava da vida entre famílias e a gente contou uma história que a música tava envolvida na história. A gente colocou as imagens e vídeos no texto pra mostrar mais as pessoas, como posso dizer... como a história tá sendo contada...essas imagens tem relação com a história e com a música.

AP8: Isso! A gente relacionou a música que contava a história de um menino com sua mãe e, no texto, quando a gente postou, a gente botou lá o vídeo pra pessoas ouvissem enquanto lessem a história pra depois assistir e refletir sobre a vida e a história do garoto.

AP9: Eu escutei a música e achei muito bonita e fiz um texto de aventura que a vida, que a pessoa tem que aproveitar ao máximo a vida, porque a vida é trem-bala, parceiro, e a gente é só passageiro prestes a partir. Aí essa parte me tocou muito, porque se a gente não aproveitar a vida, a gente perde. As imagens podem contribuir na hora que a pessoa tá lendo e escutando a música, aí a pessoa pode refletir na sua vida essas coisas.

AP10: Bom, a música era sobre pai e filho, eu aproveitei pra contar a história mais ou menos do meu pai que faleceu e algumas imagens e os vídeos eu já tinha visto, eu achei muito parecido com a música e por isso decidi escolher o que tinha a ver e procurei muita coisa que tinha a ver com pai e filho.