



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGE

ANA CLAUDIA GAUTO DE SOUSA SOVERNIGO

FANFICTIONS: DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA OS LIVROS DIDÁTICOS

CAMPO GRANDE

2022



ANA CLAUDIA GAUTO DE SOUSA SOVERNIGO

FANFICTIONS: DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA OS LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica
Linha de pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro.

CAMPO GRANDE

2022

ANA CLAUDIA GAUTO DE SOUSA SOVERNIGO

FANFICTIONS: DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA OS LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc),
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a
obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica
Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino
Orientadora: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Campo Grande, MS, 28 de abril de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa Dra Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP,
Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa Dra. Michele Eduarda Brasil de Sá (Membro interno - Titular)
Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ,
Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa Dra Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (Membro externo - Titular)
Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ,
Brasil Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande)

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo a minha família que sempre me apoiou e compreendeu meus momentos de ausência para dedicar-me à pesquisa, em especial, a meu esposo Ederson e a meus filhos Felipe e Giulia.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que mais ganhou sentido nessa caminhada para o conhecimento. Houve tempestades, ventos fortes, ondas agitadas que tentavam virar o barco, mas as nereidas que me cercavam levaram-me a águas mais calmas. E foram tantas... Enviadas por Deus, a quem agradeço em primeiro lugar, guiaram em meio às intempéries.

A meu esposo, amigo e cúmplice Ederson, que sempre tem uma frase carinhosa para fortalecer meu espírito.

Aos meus pais Jacinto e Marcelina, que sempre se orgulham da minha dedicação aos estudos e me apoiam.

Aos meus filhos Felipe e Giulia, que me animam e me amam em todos os momentos, aquecendo meu coração e trazendo força nos momentos de incerteza.

Às minhas amigas Cristiane Yoko e Lyvia, que me incentivaram a ingressar no Mestrado, dizendo que eu era capaz e me encorajando nos momentos de desânimo.

À professora Fabiana Poças Biondo, por acreditar no meu projeto, acolher-me e apresentar-me à pessoa que me guiaria pelo reino das palavras e da pesquisa: minha orientadora.

À professora Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, por me dar a honra de ser sua orientanda, de iluminar meu caminho como pesquisadora e professora. Agradeço a dedicação, o carinho, a compreensão, as orientações, os conselhos, a parceria, as correções de curso quando diante de tantas possibilidades e teorias eu me perdia. O que aprendi com ela é imensurável e, acima de tudo, tive a certeza de que é possível ser uma professora de excelência sem perder a ternura, um exemplo a ser seguido por nós educadores.

Às professoras Michele Eduarda Brasil de Sá e Fabiana Poças Biondo, que gentilmente aceitaram compor minha banca de qualificação. Duas estrelas que abrilhantaram minha pesquisa com suas contribuições.

Às professoras Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Michele Eduarda Brasil de Sá, que aceitaram o convite para compor minha banca de Defesa de Dissertação.

Aos colegas Daniele e Vinicius, que em plena pandemia estiveram ao meu lado a distância, seja pelo *Google Meet* seja pelo *WhatsApp*, compartilhando suas experiências e conhecimentos.

E enquanto o meu Sancho Pança, cheio de si e de senso-comum, declara ao meu Dom Quixote que uns óculos sobre a mesa, além de parecerem apenas uns óculos sobre a mesa, são, de fato, um par de óculos sobre a mesa, fico a pensar qual dos dois – Dom Quixote ou Sancho? – vive uma vida mais intensa, portanto, mais verdadeira...

(QUINTANA, 2012, p. 247)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

App	- Aplicativo
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
DVD	- Disco Digital Versátil (<i>Digital Versatile Disc</i>)
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	- História em quadrinhos
Ibep	- Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
Ibope	- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
Inaf	- Indicador de Alfabetismo Funcional
IPL	- Instituto Pró-Livro
IPT	- Instituto de Pesquisas Tecnológicas
JBR	- José Barbosa Rodrigues
Ltda.	- Limitada
MEC	- Ministério da Educação
ODA	- Objetos Digitais de Aprendizagem
ONG	- Organização Não Governamental
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDF	- <i>Portable Document Format</i>
Pisa	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE	- Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático (a partir de 2017, a sigla PNLD passou a incluir material didático)
SEB	- Secretaria de Educação Básica
Semed	- Secretaria Municipal de Educação
SD	- Sequência didática
SM	- Sociedade de Maria
TDIC	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro <i>Apoema</i>	39
Figura 2: Capa do livro <i>Geração Alpha</i>	39
Figura 3: Capa do livro <i>Português: Conexão e Uso</i>	39
Figura 4: Capa do livro <i>Se liga na língua</i>	39
Figura 5: Capa do livro <i>Singular & Plural</i>	40
Figura 6: Capa do livro <i>Tecendo Linguagens</i>	40
Figura 7: Capa do livro <i>Palavras de Linguagens e suas Tecnologias</i>	42
Figura 8: Capa do livro <i>Ser Protagonista Linguagens e suas Tecnologias ..</i>	42
Figura 9: Capa do livro <i>Práticas de Linguagens</i>	42
Figura 10: Capa do livro <i>Interação Linguagens</i>	42
Figura 11: Capa do livro <i>Multiversos – Linguagens</i>	43
Figura 12: Capa do livro <i>Estações Linguagens</i>	43
Figura 13: Capa do livro <i>Se Liga nas Linguagens</i>	43
Figura 14: Capa do livro <i>Moderna Plus</i>	43
Figura 15: Capa do livro <i>Identidade em Ação</i>	44
Figura 16: Estrutura de SD para produção de texto	58
Figura 17: <i>Restaurante Magia e Bruxaria, São Paulo</i>	60

Figura 18: <i>Hector Pizzaria</i> , Gramado-RS, ambiente alusivo a Harry Potter	60
Figura 19: Aviso na plataforma <i>Spirit Fanfiction</i> de história classificada como imprópria para menores	64
Figura 20: Aviso na plataforma <i>Nyah! Fanfiction</i> de história classificada como imprópria para menores	64
Figura 21 : Comentários de fãs em plataformas de <i>fanfics</i>	69
Figura 22 Apresentação do gênero discursivo <i>fanfiction</i> no livro <i>Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem</i>	80
Figura 23: Proposta de produção do gênero discursivo <i>fanfiction</i> no livro <i>Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem</i>	82
Figura 24: Orientações para o professor na proposta de produção do gênero discursivo <i>fanfiction</i> no livro <i>Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem</i>	83
Figura 25: Sugestão de comando para atividade de produção de <i>fanfic</i>	86
Figura 26: O gênero discursivo <i>fanfiction</i> no livro didático <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	89
Figura 27: Papo aberto sobre o texto - Proposta de interpretação de texto no livro didático <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	91
Figura 28: Orientação para o professor sobre como discutir as questões sobre <i>fanfics</i> com os alunos	91
Figura 29: <i>Box Sabia?</i> no livro didático <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	92
Figura 30: Proposta de produção de <i>fanfic</i> no livro <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	93

Figura 31: Proposta de produção de texto - <i>Momento de planejar</i> no livro didático <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	94
Figura 32: Proposta de produção de texto - <i>Momento de elaborar</i> no livro didático <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	95
Figura 33: Proposta de produção de texto - <i>Momento de avaliar</i> no livro didático <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	96
Figura 34: Sugestão de análise de <i>fanfic</i>	97
Figura 35: Proposta de produção de texto - <i>Momento de apresentar</i> no livro didático <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i>	98
Figura 36: Sugestão de enunciado para a produção de texto multimodal ...	99
Figura 37: O gênero discursivo <i>fanfiction</i> no livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	103
Figura 38: O gênero discursivo <i>fanfiction</i> no livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	104
Figura 39: Proposta de produção de <i>fanfic</i> do livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	105
Figura 40: <i>Por dentro da fanfic</i> - Proposta de produção de <i>fanfic</i> do livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	106
Figura 41: <i>Montar o roteiro</i> - Proposta de produção de <i>fanfic</i> do livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	107
Figura 42: <i>Produzir o conto</i> - Proposta de produção de <i>fanfic</i> do livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	108

Figura 43: <i>Revisar a produção</i> - Proposta de produção de <i>fanfic</i> no livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	109
Figura 44: Sugestão de atividade colaborativa após a <i>Produção Inicial</i>	110
Figura 45: <i>Publicar as fanfics</i> - Proposta de produção de <i>fanfic</i> no livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	111
Figura 46: Proposta de leitura de <i>fanfic</i> no livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	113
Figura 47: Leiaute do capítulo de Fórmula H7 na plataforma <i>Wattpad</i>	113
Figura 48: Proposta de atividade sobre <i>fanfic</i> no livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	114
Figura 49: <i>Analisando</i> - Proposta de atividade sobre <i>fanfic</i> no livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	115
Figura 50: <i>Poema</i> - Proposta de atividade sobre <i>fanfic</i> no livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	116
Figura 51: Texto informativo sobre <i>fanfic</i> no livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	117
Figura 52: Perfil de um “fanfiqueiro” na plataforma <i>Wattpad</i> - livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	118
Figura 53: Proposta de produção de <i>fanfic</i> no livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	119
Figura 54: Proposta de criação de clube de leitura no livro <i>Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social</i>	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades expressas na BNCC que tratam de gêneros discursivos digitais	30
Quadro 2: Editais PNLD	37
Quadro 3: Organização de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o PNLD 2021	41
Quadro 4: Tipos de <i>fanfics</i> e suas temáticas	63
Quadro 5: Papéis e funções no Círculo de leitura	67
Quadro 6: Funções de cada participante em uma escrita colaborativa	68
Quadro 7: Plataformas de <i>Fanfictions</i> : funcionalidades	70
Quadro 8: Papéis e funções de escrita colaborativa de <i>fanfic</i>	85

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar proposições de atividades sobre o gênero discursivo *fanfiction* nos livros didáticos selecionados pelo *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) para o ensino fundamental (BRASIL, 2018b) e para o ensino médio (BRASIL, 2019). Dentre as coleções indicadas, identificamos que seis livros apresentaram atividades relacionadas às *fanfictions*, dos quais selecionamos quatro com base nos seguintes critérios: pertencerem a coleções distintas, apresentarem mais de uma página de atividades com o gênero discursivo *fanfic*, de forma a ter um material mais consistente para análise, e descreverem as etapas da produção do texto. Desse modo, para a análise, selecionamos: *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem* – 8º ano do ensino fundamental (ORMUNDO; SINISCLACHI, 2018), e, para o ensino médio, *Se Liga nas Linguagens - experimenta dialogar!* (ORMUNDO et al., 2020), *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020), *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social* (POUGY et al., 2020). Buscamos verificar se as atividades contribuem para a formação do leitor/autor, tendo como base a leitura de obras que mobilizam as comunidades virtuais de fãs. Também é foco de nossos estudos compreender como a experiência de leitura e produção de fãs, em plataformas digitais, pode ser empregada na escola, de forma que o ato de ler e elaborar um gênero discursivo faça sentido para os alunos, não se limitando a atividades mecânicas em que o único leitor seja o professor. Pretendemos, ainda, verificar como o uso de ferramentas digitais é proposto nas atividades com o gênero discursivo *fanfiction* nos livros didáticos analisados e se são válidas para a formação do leitor/autor, de maneira que fomentem a produção de textos autorais. Para tanto, os estudos de Cosson (2020,2021); Jamison (2017); Jenkins (2010, 2009); Jenkins, Green e Ford (2014); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013); Vargas (2015), entre outros, embasam as análises e as propostas de intervenções. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e de análise documental. A investigação contribui no campo das práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no que se refere à leitura e produção de gêneros discursivos do/no universo digital, considerando as *fanfictions*. Como resultados, evidenciamos que as atividades nos livros didáticos analisados não focam na prática de leitura de *fanfic* em seus suportes originais e, em alguns casos, não apresentam os elementos que caracterizam esse gênero discursivo, em um primeiro contato com o texto. Constatamos, ainda, que as propostas de elaboração textual estão concentradas mais na produção de texto verbal, ou seja, as possibilidades que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) oferecem, no que diz respeito à multimodalidade, não são exploradas. Apesar dos problemas detectados, consideramos as atividades promissoras, pois contemplam gêneros discursivos digitais relativamente novos, possivelmente mais próximos dos interesses dos alunos.

Palavras-chave: leitor-autor; tecnologias digitais de informação e comunicação; leitura e produção de texto.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze suggestions of activities on the fanfiction discursive genre in textbooks selected by the National Book and Teaching Material Program (PNLD) for elementary school (BRASIL, 2018b) and high school (BRASIL, 2019). Among the indicated collections, we identified that six books presented activities related to fanfictions, of which we selected four of them, based on the following criteria: belonging to different collections and presenting more than one page of activities with the discursive genre fanfic, in order to have a material more consistent for analysis, and describe the stages of text production. Thus, for the analysis, we chose the books: *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem* - 8th grade of elementary school (ORMUNDO; SINISCLACHI, 2018), and for high school, *Se Liga nas Linguagens - experimenta dialogar!* (ORMUNDO et al., 2020), *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020), *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social* (POUGY et al., 2020). We sought to verify if the activities contribute to the formation of the reader/author, based on the reading of works that mobilize the virtual communities of fans. It is also the focus of our studies to understand how the experience of reading and producing fanfictions, on digital platforms, can be used at school, so that the act of reading and writing a discursive genre makes sense for students, not limited to mechanical activities in which the only reader is the teacher. We also intended to verify how the use of digital tools is proposed in activities with the discursive genre fanfiction in the analyzed textbooks and if they are valid for the formation of readers/authors, in a way that promotes the production of authorial texts. To this end, the studies by Cosson (2020,2021); Jamison (2017); Jenkins (2010, 2009); Jenkins, Green and Ford (2014); Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020); Schneuwly, Dolz and Noverraz (2013); Vargas (2015), among others, support the analysis and intervention proposals. The methodology adopted is bibliographic research and document analysis. The investigation contributes in the field of Portuguese language teaching and learning practices regarding the reading and production of discursive genres from/in the digital universe, considering fanfictions. As a result, we show that the activities in the analyzed textbooks do not focus on the practice of reading fanfic in their original media, and, in some cases, do not present the elements that characterize this discursive genre, in a first contact with the text. We also found that the proposals for textual elaboration are more focused on the production of verbal text, that is, the possibilities that digital information and communication technologies (DICT) offer, with regard to multimodality, are not explored. Despite the problems detected, we consider the activities promising, as they include relatively new digital discursive genres, possibly closer to the students' interests.

Keywords: : reader/author, digital information and communication technologies, reading and text production.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar proposiciones de actividades sobre el género discursivo *fanfiction* en libros de texto seleccionados por el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) para la enseñanza fundamental (BRASIL, 2018b) y media (BRASIL, 2019). Entre las colecciones indicadas, identificamos que seis libros presentaban actividades relacionadas con *fanfictions*, de los cuales seleccionamos cuatro de ellos con base en los siguientes criterios: pertenecer a diferentes colecciones, presentar más de una página de actividades con el género discursivo *fanfic*, con el fin de tener un material más consistente para el análisis, y describir las etapas para la producción de texto. De ese modo, para el análisis, seleccionamos: *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem* – 8º año de la enseñanza fundamental (ORMUNDO; SINISCLACHI, 2018), y, para la enseñanza media, *Se Liga nas Linguagens - experimenta dialogar!* (ORMUNDO et al., 2020), *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020), *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social* (POUGY et al., 2020). Buscamos verificar si las actividades contribuyen a la formación del lector/autor, a partir de la lectura de obras que movilizan las comunidades virtuales de aficionados. También es foco de nuestros estudios comprender cómo la experiencia de lectura y producción de aficionados, en plataformas digitales, puede ser utilizada en la escuela, para que la acción de leer y elaborar un género discursivo tenga sentido para los estudiantes, no limitándose a actividades mecánicas, en el que el único lector se el profesor. También pretendemos verificar cómo se propone el uso de herramientas digitales en actividades con el género discursivo *fanfiction* en los libros de texto analizados y si son válidas para la formación del lector/autor, de manera que promuevan la producción de textos autorales. Para ello, los análisis y propuestas de intervención se basan en estudios de Cosson (2020, 2021); Jamison (2017); Jenkins (2010, 2009); Jenkins, Green y Ford (2014); Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020); Schneuwly, Dolz y Noverraz (2013); Vargas (2015), entre otros. La metodología adoptada es la investigación bibliográfica y el análisis de documentos. La investigación contribuye en el campo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa en cuanto a la lectura y producción de géneros discursivos desde/en el universo digital, considerando las *fanfictions*. Como resultados, evidenciamos que las actividades en los libros de texto analizados no se enfocan en la práctica de lectura de *fanfic* en su medio original y, en algunos casos, no presentan los elementos que caracterizan este género discursivo, en un primer contacto con el texto. También encontramos que las propuestas de elaboración textual están más centradas en la producción de texto verbal, es decir, no se exploran las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC), en cuanto a la multimodalidad. Aunque hayamos detectado problemas, consideramos que las actividades son prometedoras, ya que incluyen géneros discursivos digitales relativamente nuevos, posiblemente más cercanos a los intereses de los estudiantes.

Palabras clave: lector-autor; tecnologías digitales de información y comunicación; lectura y producción de texto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

ALOHOMORA	20
------------------------	----

1. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

PARTIS TEMPORUS	34
1.1. Metodologia	35
1.2. Definição do <i>corpus</i>	36
1.2.1. O PNLD 2020 - Anos finais do Ensino Fundamental	38
1.2.2. O PNLD 2021 - Ensino Médio	40
1.3. Descrição dos livros didáticos que apresentaram propostas sobre <i>fanfictions</i>	46

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPACIOUS EXTREMIS	49
2.1. Concepções de língua, linguagem, letramentos e multimodalidade.....	49
2.2. Prática de leitura e produção de gêneros discursivos na escola	55
2.3. O gênero discursivo <i>fanfiction</i>	59
2.3.1. Comunidades de fãs, plataformas e interação	64
2.3.2. Direitos autorais	70
2.3.3. <i>Fanfictions</i> em contexto escolar	74

3. ANÁLISE DE DADOS

AMORTENTIA	77
3.1. Análise de atividades de leitura e produção de <i>fanfictions</i> em livro didático para o ensino fundamental	77
3.2. Análise de atividades de leitura e produção de <i>fanfictions</i> em livros didáticos para o ensino médio	86
3.2.1. <i>Fanfiction</i> no livro <i>Se liga nas linguagens - experimenta dialogar</i> , volume 05	87
3.2.2. <i>Fanfiction</i> no livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i> , volume 01	100
3.2.3. <i>Fanfiction</i> no livro <i>Ser protagonista: Linguagens e suas</i>	

<i>Tecnologias - Interação Social</i> , volume 06	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	
Anexo 1 - Glossário	137
Anexo 2 - Proposta de atividade com <i>fanfiction</i> no Livro <i>Se liga na língua</i>	139
Anexo 3 - Proposta de atividade com <i>fanfiction</i> no livro <i>Se liga nas linguagens</i> - experimenta dialogar	141
Anexo 4 - Proposta de atividade com <i>fanfiction</i> no livro <i>Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens</i>	146
Anexo 5 - Proposta de atividade com <i>fanfiction</i> no livro <i>Ser Protagonista - Interação Social</i>	150

INTRODUÇÃO - ALOHOMORA¹

Palavras são, na minha não tão humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de ferir e de curar.²
(HARRY Potter e as relíquias da morte - parte 2, 2011, 94 min. 56 seg.)

A presente pesquisa discute a formação do leitor-autor, denominado por Rojo (2013) como “lautor³”, na escola, indicada nos livros didáticos selecionados no edital do PNLD 2020 (BRASIL, 2018b) para os anos finais do ensino fundamental e PNLD 2021 (BRASIL, 2019) para o ensino médio e que trazem atividades relacionadas às *fanfictions*. Pretendemos analisar se há estímulo a uma “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 2003, p. 48) que incentivem os jovens a tornarem-se “autores”, isto é, se as propostas desenvolvem suas habilidades como leitor e fomentam a produção de textos autorais, tendo em vista que os meios digitais proporcionam que desenvolvamos diversos papéis, tais como: leitor, editor, autor.

A temática surgiu quando observei⁴, por meio de experiências na educação básica como professora em escolas da rede pública, conforme detalharei mais adiante, ainda nesta parte introdutória, que alguns jovens não tinham hábitos de leitura nem de produção de textos escritos formais. Entretanto, percebi que, nas redes sociais, os estudantes estavam em constante leitura e produção, utilizando as mais diversas linguagens (visuais, audiovisuais e/ou escritas), de caráter informal.

Quando explorei algumas plataformas ou sites destinados aos *fandoms* (comunidade de fãs), observei que a *fanfic* é um meio de expressão de aspirantes a escritores que, muitas vezes, estão na Educação Básica. A *fanfic* ou *fanfiction* é uma narrativa ficcional criada por fãs, que tem como base personagens e enredos de filmes, séries, histórias em quadrinhos (HQ), videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc. De acordo com Vargas (2015), a palavra *fanfiction* vem da união dos termos *fan* (forma reduzida de *fanatic*) e *fiction*, determinando assim uma narrativa ficcional baseada em outra antecedente. Encontrei, em Jenkins (2010),

¹ Feitiço utilizado para abrir fechaduras, de acordo com os livros da saga Harry Potter (ROWLING, 2000a, p. 119).

² Frase do personagem Alvo Dumbledore, quando Harry o encontra na estação de trem branca, após receber o *avada kedavra* (“feitiço da morte”), no filme *Harry Potter e as Relíquias da Morte - parte 2*.

³ Todas as vezes que nos remetemos ao termo “lautor”, retomamos o conceito de leitor/autor, aquele que lê e produz textos simultaneamente em um mesmo contexto e suporte, característica comum no mundo digital (ROJO, 2013, p. 20).

⁴ Na introdução, a parte que trata especificamente de minha trajetória profissional e acadêmica, utilizo a primeira pessoa do singular.

informações sobre os primeiros movimentos de fãs, origens dos *fandoms* e dos leitores/autores de *fanfictions*, descrevendo a relação destes com os “textos-fonte⁵”.

Segundo Vargas (2015), as narrativas criadas pelos jovens nos meios digitais não são para sites ou plataformas educacionais, nem mesmo para cumprir tarefas designadas pela escola, são frutos do prazer da leitura e da vontade de ser autor de *fanfiction*. A pesquisadora ressalta que o “fanfiquero”, ao iniciar o processo de construção de seus textos, trabalha a partir do preenchimento de lacunas deixadas pelo autor da obra a que ele se remete, realizando a interpretação crítica e defendendo pontos de vista. Nesse sentido, compreendo que as personagens, assim que constituídas, libertam-se e passam a ser elementos independentes. Bakhtin (2011), ao discorrer sobre o autor e a personagem na atividade estética, afirma que: “as personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor.” (BAKHTIN, 2011, p. 6).

Tendo como objetivo compreender o que torna o gênero discursivo *fanfiction* tão sedutor para os jovens, li os livros da saga Harry Potter (ROWLING, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2003, 2005, 2007), bem como a *fanfiction* Rony e Hermione, em que a *fan writer* Morgana Lisbet⁶ procura preencher as lacunas deixadas pela autora sobre o relacionamento amoroso dos dois amigos do protagonista. Também realizei a leitura de *Primeiro beijo James Potter e Lily Evans*, que descreve a história dos pais de Harry Potter, assinada por Evans Singer Mellark⁷. Posteriormente, elegi para meu trabalho de pesquisa algumas atividades pedagógicas para aulas de língua portuguesa, em livros didáticos que têm por objetivo desenvolver habilidades que tratam de gêneros digitais na Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a).

A escolha das obras e das *fanfictions* para minha leitura e reflexão deve-se a alguns fatores que considerei de grande relevância, como:

- o lançamento do livro *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), no Brasil, em língua portuguesa, influenciou a criação de muitos websites de

⁵ Todas as vezes que utilizamos essa expressão “texto-fonte”, estamos nos referindo ao termo empregado por Koch; Bentes; Cavalcante (2007, p. 31) ao referir-se a um texto, produzido anteriormente, que foi inserido em outro.

⁶ *Pen name* utilizado pela fã para identificar-se em suas *fanfics* em diferentes plataformas de fãs, como *Floreios e Borrões*, *Spirit Fanfiction*, entre outras..

⁷ *Pen name* utilizado pela fã na plataforma *Nyah! fanfiction*.

fanfics. Isso garantiu espaço aos fãs para que produzissem suas narrativas sobre diversos personagens do universo bruxo, ou seja, não se limitavam ao protagonista Harry Potter. Nesse ano, surgiu um dos sites mais antigos sobre a saga, o *Edwiges Homepage*⁸ (VARGAS, 2015), que se dedicou exclusivamente à publicação de *fanfictions* de Harry Potter. Outros websites ultrapassaram as publicações com base nos livros de J.K. Rowling, expandindo o espaço para narrativas apoiadas em filmes, séries, animes, entre outros.

- o sucesso da saga perdura até os dias atuais. Tal afirmação pode ser comprovada quando vemos que o universo mágico de Harry Potter é tema que garante o sucesso para diversos segmentos e não apenas nas *fanfics*, como ocorre com o bar temático *Vassoura quebrada*⁹, em São Paulo, que além de ter o ambiente todo baseado na versão cinematográfica da saga, com bebidas e lanches alusivos a ela. Outro exemplo é o site oficial de Harry Potter e Animais fantásticos *Wizarding World*¹⁰ (evolução do *Pottermore*) que traz notícias, testes, curiosidades, jogos com base no universo mágico e o famigerado chapéu seletor¹¹ adaptado em uma parte da plataforma denominada *Seleção de Hogwarts*¹².
- o interesse de meus ex-alunos pela saga, que pude vivenciar em minhas aulas e projetos de leitura desde 2000 até 2016, enquanto estive em sala de aula. Os livros de Harry Potter eram disputados na biblioteca, quando um leitor devolvia o volume na biblioteca, outro corria para consegui-lo emprestado.
- outra razão, de fundo emocional, é que sou fã das histórias de Harry Potter, pois exhibe o universo onírico, que retoma aqueles sentimentos infantis de outrora, cheios de esperança e doçura, aguardando um ser ou objeto mágico que possa converter a tristeza em alegria.

⁸ Disponível em: <<http://edwigeshomepage.20m.com/linkfanfic.html>>. Acesso em: 09 maio 2020.

⁹ Além de bebidas e lanches, o local também tem loja física e virtual para aquisição de produtos exclusivos. Devido à grande visitação é preciso fazer reserva com antecedência. Disponível em: <<https://www.vassouraquebrada.com.br/>> Acesso em: 12 abr. 2021.

¹⁰ Site oficial de Harry Potter e Animais Fantásticos, uma parceria entre a Warner Bros e a Pottermore. Disponível em: <<https://www.wizardingworld.com/>> Acesso em 02 ago 2020.

¹¹ Objeto mágico e animado que tem por função indicar a qual casa da escola de bruxaria um aluno está destinado. Disponível em: <<https://www.wizardingworld.com/writing-by-jk-rowling/the-sorting-hat>> Acesso em: 12 abr. 2021.

¹² Questionário interativo que tem por objetivo dizer a que Casa de Escola de Magia o fã pertence. Disponível em: <<https://www.wizardingworld.com/harry-potter-fan-club-tiers>> Acesso em: 09 ago. 2021.

- o fato de a *fanfic* ter como característica principal o sentimento de admiração de um fã e a partir disso motivar a produção de narrativas, pois, é preciso ser fã para que o gênero se concretize. Assim, minha própria “paixão” pode ser um ponto de partida para minhas reflexões.

Quando observei o alcance que o mundo mágico criado por Rowling tem, naveguei por diversas plataformas dedicadas às *fanfictions* e pensei nas potencialidades pedagógicas desse gênero discursivo. A cada capítulo de sua narrativa, os jovens “lautores” procuram preencher as lacunas que acreditam serem deixadas por Rowling, como por exemplo: o relacionamento dos amigos de Harry Potter - Hermione e Rony -, a vida de personagens secundários como Luna Lovegood, ou mesmo a do vilão mirim Draco Malfoy.

Esta pesquisa explora os elementos que contribuem para que a “literatura de massa¹³”, ou seja, a literatura produzida em grande escala para ser comercializada, auxilie na formação do leitor e do escritor, incentivando os estudantes a publicarem seus pastiches em plataformas para que sejam apreciados por outros fãs. Acredito que seja possível desenvolver a prática de produção textual dos estudantes, a fim de que utilizem os mais diversos gêneros discursivos em situações sociais da vida cotidiana e que não se restrinjam à linguagem verbal nas diferentes mídias (ROJO, 2013).

Ressalto que essa busca por estratégias pedagógicas de aprendizagem acompanhou-me desde o início da carreira docente. Comecei minha trajetória como educadora, em 1999, quando estava cursando o segundo ano de licenciatura em Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, desde aquela época, preocupava-me que muitos estudantes acreditavam que a universidade era quase inacessível àqueles que concluíam sua formação na escola pública. Dialogava, constantemente, com os jovens e era inquietante perceber a desmotivação: quanto maior a dificuldade na aprendizagem, menor era a perspectiva de cursar o ensino superior.

Dessa forma, percebi que era preciso mudar esse quadro, precisava contribuir para a superação das dificuldades, ou ao menos de parte delas, e busquei apoio nos estudos da graduação. Defini que o caminho mais adequado para motivá-los aos estudos seria por intermédio da leitura. Contudo, não tinha claro como fazer isso: por

¹³ Em Paes (1990) é denominada literatura de entretenimento, que tem como objetivo satisfazer o maior número de leitores, usando recursos já consagrados nas narrativas e de fácil compreensão.

onde começar? Na escola em que eu trabalhava, alguns colegas tentavam me fazer compreender que essa preocupação era de profissional iniciante, que, depois de três anos na sala de aula, o brilho nos meus olhos iria se apagar. Nos conselhos de classe, muitos reclamavam que, nas provas escritas, os alunos não liam o texto de apoio, quando era o caso, nem o enunciado das questões para resolvê-las, que redigiam qualquer resposta ou mesmo deixavam a pergunta sem qualquer tipo de resolução.

Em meu primeiro ano como efetiva na rede municipal de ensino, o livro adotado pelos professores em anos anteriores, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentava textos longos demais, na opinião de um colega de disciplina, e poucos exercícios de gramática. Saliento que discordei, na época, e continuo contrária a esse ponto de vista, pois entendo a importância de também proporcionar a prática de leitura e discussão coletiva. Era comum realizar a leitura oral de diversos gêneros discursivos propostos no livro didático. Nesses momentos, procurava saber sobre o conhecimento de mundo dos estudantes a respeito das temáticas ou dos gêneros discursivos tratados. Meus alunos e eu líamos em voz alta procurando observar a pontuação, a entonação exigida pelo contexto, a pronúncia adequada, o significado de palavras e expressões de acordo com o contexto narrado, o diálogo entre as ações apresentadas, formulávamos hipóteses, entre outros aspectos.

No primeiro momento, passei a fazer leitura de contos, crônicas, poemas, textos teatrais e notícias, oralmente, com os jovens do ensino fundamental. Inicialmente, tive que vencer o problema da falta de respeito em sala de aula, pois quando alguém se confundia, era motivo para inquietação e brincadeiras de mau gosto. Então, antes de conseguir desenvolver uma atividade de forma eficaz, tive que construir o ambiente adequado para que os alunos se aventurassem na leitura. Contudo, todos esses esforços ainda não foram suficientes para resolver os problemas relacionados à compreensão e à produção textual. Havia alunos com dificuldades de construir um bilhete, mal sabiam usar um dicionário ou depreender o significado de uma palavra em diferentes contextos. Na época, deparei-me com um caso de analfabetismo na 7ª série do ensino fundamental.

Nesse contexto, resolvi escrever um projeto de leitura “Estimulando novos leitores” para os alunos da 5ª e 6ª séries (o Ensino Fundamental não havia sido ampliado para nove anos) e apresentei a proposta para a coordenadora pedagógica, que gostou da ideia e incentivou-me a desenvolver o projeto.

O primeiro passo foi conversar com a direção para que autorizasse o empréstimo de livros para os estudantes, pois a pessoa responsável pela biblioteca não permitia que os alunos os levassem para ler em suas casas, restando apenas os dez minutos de intervalo para aqueles que se aventuravam a ler. A justificativa apresentada era que assim os livros não seriam perdidos ou danificados. É importante notar como algumas pessoas, na escola, sacralizam objetos que consideram fruto de elevado conhecimento, guardando-os, exibindo-os com orgulho e mantendo-os à distância do público em geral (ABBING, 2002). De 2002 a 2017, ouvi muitos professores, em momentos de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), de Campo Grande, relatarem que, quando suas escolas tinham bibliotecas, não era permitido que o aluno a frequentasse ou mesmo pegasse livros emprestados. Alguns gestores alegavam que o manuseio das obras poderia danificá-las. Nesse contexto, a leitura na escola precisa desvencilhar-se de algumas ideias pré-concebidas sobre conservar os livros intactos e novos, optando por deixá-los na estante da biblioteca.

Para conseguir liberar as obras nas mãos dos alunos, responsabilizei-me por orientá-los sobre o cuidado com os exemplares. No final do ano, muitos anotavam os títulos de livros que gostariam que a biblioteca tivesse, em uma lista organizada por mim, e, para minha satisfação, várias dessas indicações passaram a ser adquiridas, anualmente, com recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE¹⁴.

Os estudantes sentiam-se valorizados por terem acesso a obras que estavam em destaque entre o público juvenil e muitos disputavam os livros da saga *Harry Potter*, de J.K. Rowling. A “transcrição” (CAMPOS, 2015, p. 78)¹⁵ do primeiro livro *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a) para a “linguagem cinematográfica” foi lançada, no Brasil, em 2002, e ocasionou a busca intensiva pelos livros, porque os fãs da versão cinematográfica não queriam aguardar o próximo filme para conhecer a continuidade da história. Como trabalhava em uma escola pública da rede municipal, os alunos ficaram eufóricos em saber que poderiam ler livros que eram populares e sem precisar arcar com o custo elevado para aquisição. A biblioteca

¹⁴ Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

¹⁵ De acordo com Campos (2015), a transcrição consiste em um termo que melhor responde à ação de tradução poética, pois o autor considerava a palavra tradução insatisfatória por se tratar de uma versão literal, fazendo com que a intencionalidade e sentido da mensagem não sejam alcançados.

passou a ser o ambiente mais ilustre da escola. A bibliotecária tinha que organizar os empréstimos de livros e os estudantes passaram a vigiar os lançamentos de obras de J.K. Rowling para me avisar. O ambiente escolar tornou-se refúgio daqueles que não possuíam renda disponível para investir nas obras. Ali, na biblioteca, os jovens sentiam-se motivados.

Posteriormente, foram sugeridas outras sagas: *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *Percy Jackson*, de Rick Riordan; *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, dentre outros. Nos últimos anos, os títulos mais concorridos entre os alunos do ensino fundamental eram das séries *Hora do espanto*, de Edgar J. Hyde; *Heróis da Marvel* (constituída por obras de diferentes autores como *Guerra Civil*, de Stuart Moore; *A morte do Capitão América*, de Larry Hama e outras diversas narrativas).

Pouco tempo depois, em 2014, resolvi levar o projeto para a rede estadual com alunos do ensino médio, nas aulas de literatura e de língua portuguesa. A biblioteca da escola tinha sido desativada, devido a problemas no telhado e os livros jaziam nas caixas de uma salinha abandonada. Assim, solicitei à equipe pedagógica que nos desse acesso ao local para verificarmos os livros disponíveis e foi a partir disso que obtive a chave do depósito, que representou para mim a chave de um cofre repleto de riquezas imensuráveis. Descobri inúmeros títulos, dos clássicos àqueles que a mídia divulgava intensamente. Levei grupos de cinco alunos para escolherem o livro que cada um leria no bimestre, alguns leram mais de um livro e poucos foram aqueles que não leram nada.

Destaco que, a partir do projeto de leitura, no primeiro bimestre das turmas de primeiro ano do ensino médio da escola estadual em que trabalhava, foi criado o “Clube do livro”, que teve como inspiração o filme *O clube de leitura de Jane Austen* (*The Jane Austen book Club*), dirigido por Robin Swicord, em 2007. Quando contei a uma turma sobre o desejo de criar o clube, uma aluna empolgou-se e animou-me a iniciar o projeto.

Assim, em 2014, criei o “Clube do livro JBR¹⁶”, com apoio inicial de uma aluna, equipe pedagógica da escola e de meus filhos¹⁷. A partir das discussões, nas

¹⁶ Sigla utilizada pelos alunos e professora para referir-se à Escola Estadual José Barbosa Rodrigues.

¹⁷ A participação de meus filhos foi voluntária, ambos gostam de ler e discutir suas leituras comigo. Na época, meu filho estava no primeiro ano do ensino médio, em uma escola particular que focava no ensino de gramática na disciplina de língua portuguesa e minha filha estava no sétimo ano do ensino fundamental como minha aluna na rede municipal, onde eu já desenvolvía o projeto de leitura. Eles viam o clube como uma oportunidade de conversar com outras pessoas, com as quais se identificavam, sobre diferentes narrativas.

reuniões, interessei-me pela *fanfiction*. As atividades, desenvolvidas no período de dois anos, consistiam em ler e debater sobre as obras sugeridas pelos estudantes, que apresentavam suas ideias de títulos aos colegas tentando convencê-los de que aquela obra era interessante. Desse modo desenvolvemos nossas habilidades de persuasão e argumentação. As narrativas contempladas, geralmente, eram aquelas amplamente divulgadas por meios digitais, redes sociais ou mesmo adaptações para o cinema. Uma vez por mês, nos reuníamos para compartilhar nossas experiências com as leituras do período e, assim, pude conhecer as plataformas que os jovens utilizavam para ler e criar suas *fanfictions*. Com o clube, vivenciei momentos que me aproximaram dos estudantes que estavam constantemente fazendo leituras de obras que eram comuns entre os jovens. No entanto, a escola não lhes parecia atraente, fato esse que despertou minha atenção. Passei a observá-los e estreitei os momentos de interação. Descobri que alguns desses tímidos leitores de *best-sellers*, muitas vezes, eram escritores em plataformas digitais como *Wattpad*¹⁸. No ensino médio, em 2016, último ano em que trabalhei na Escola Estadual José Barbosa Rodrigues, as sagas mais lidas eram *A maldição do tigre*, de Colleen Houck; *Perdida*, de Carina Rissi; *A escolha*, de Kiera Kess; *A rainha vermelha*, de Victoria Aveyard; *Divergente*, de Veronica Roth; *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins; *Belo desastre*, de Jamie Mcguire; *Dezesseis luas*, de Kami Garcia et al.; *Maze Runner - correr ou morrer*, de James Dashner; *Filhos do Éden*, de Eduardo Spohr, entre outras sagas comentadas nas mídias. A partir dessas obras, os alunos passaram a ler outros livros como *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley; *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; *A sombra do vento*, de Carlos Ruiz Zafón; *Pollyana*, de Eleanor Porter; *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e muitos outros que lhes eram apresentados por mim ou por colegas da classe.

Com base nessas descobertas, avaliei que o discurso de que os jovens não têm hábito de ler e escrever, frequente entre os envolvidos na educação, era inconsistente e, assim, materializou-se em interrogações: o jovem não lê nem escreve o que queremos que ele leia e escreva? A leitura auxilia na produção de textos? Uma sequência de atividades que explore as plataformas e as *fanfictions* pode estimular novos “lautores”? Como transformar essa informação em metodologia para as aulas

¹⁸ Plataforma que possibilita compartilhar textos autorais com outras pessoas, pode ser acessado em site ou aplicativo no celular. Disponível em <<https://www.wattpad.com/user/whatpadd>>. Acesso em: 22 maio 2020.

de língua portuguesa e literatura, de forma que contribuam para a formação do leitor e para práticas de produção dos mais diversos gêneros discursivos? Como incentivar a leitura para todos os alunos a partir desse grupo? Como transformar a escola em um ambiente de leitura e produção de textos que estejam incorporados às práticas sociais e superar estratégias que não fazem sentido para os jovens?

Dessa forma, iniciei minhas reflexões sobre leitura e produção textual buscando identificar os problemas que envolviam o hábito de leitura do brasileiro e, conseqüentemente, suas produções textuais, que muitas vezes refletiam seu desempenho escolar. Para tanto, considerei alguns dados estatísticos retirados da pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, com apoio do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope)¹⁹, sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizada em 2018²⁰, que tinha como foco o nível de letramento do brasileiro. Evidencio que letramento, de acordo com Soares (2017), não é sinônimo de alfabetização: este tem a ver com capacidade de ler e escrever, aquele significa letrar-se, apropriar-se da leitura e escrita e utilizá-las em vários campos de atuação social.

Conforme a pesquisa sobre o Inaf, desenvolvida pelo referido instituto, em 2018²¹, três em cada dez brasileiros têm dificuldade em usar a leitura e a escrita de forma efetiva em seu dia a dia, como na leitura de cartazes, anúncios, na escrita de diferentes gêneros discursivos adequados ao seu campo de atuação social, ou seja, não conseguem ir além da alfabetização, constituindo-se letrados (SOARES, 2017). O estudo também mostra que a porcentagem daqueles que concluíram o ensino médio e o ensino superior aumentou quando comparada aos dados de 2001-2002 (os índices dos concluintes do ensino médio eram 24% e subiram para 40% e do ensino superior, de 8% para 17%). Esse resultado seria um indicador de que as dificuldades na leitura e escrita dos estudantes brasileiros estão sendo resolvidas? Segundo Soares e Nascimento. (2015), ao analisar os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), de 2000 a 2009, foi constatado que a evolução das competências e habilidades de leitura foi inferior à de matemática, deixando claro que

¹⁹ A partir de 2014, o órgão passou a ser nomeado Ibope Inteligência.

²⁰ Disponível em:

<https://www.ibopeinteligencia.com/arquivos/Inaf2018_Relat%C3%B3rio%20Resultados%20Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

²¹ Disponível em:

<https://www.ibopeinteligencia.com/arquivos/Inaf2018_Relat%C3%B3rio%20Resultados%20Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

precisamos de políticas públicas e metodologias mais eficientes que garantam o desenvolvimento pleno no processo de aprendizagem, especialmente quando se trata da prática de leitura.

Outra dificuldade que muitos leitores brasileiros apresentam quando questionados sobre o porquê de não lerem livros com frequência é a falta de tempo, o que é comprovado pela pesquisa²² divulgada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), referente a dados colhidos em 2015: 32% dos estudantes entrevistados disseram que gostariam de ter lido mais obras nos três meses anteriores à pesquisa e alegaram como motivo para não o fazerem, a falta de tempo. Nossas experiências demonstram que vários jovens leem diferentes gêneros discursivos de forma on-line, seja em sites ou em redes sociais. A mesma pesquisa apresenta dados que evidenciam que os jovens leem menos o que é indicado pela escola e mais por iniciativa própria, ou seja, o número de livros lidos no mesmo período é baixo: não chegou a um livro, enquanto os textos bíblicos e leitura incompleta de outras obras é mais frequente. Outras justificativas foram: não ter paciência, ler muito devagar, problemas de visão ou outras limitações físicas, não se concentrar o suficiente e não saber ler.

A pesquisa do IPL (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2016) perguntou aos entrevistados que atividades gostavam de fazer em seu tempo livre. Em primeiro lugar está ver televisão, entretanto, ela vem perdendo espaço para o uso da internet. As duas atividades mencionadas - ver televisão e usar a internet - acabam por impactar no número de leitores de livros, pois dividem a atenção do público. Quando observados os índices relacionados à escrita, percebemos uma ampliação que está diretamente relacionada ao uso de redes sociais e não a produções textuais que exijam maior complexidade em sua estrutura, finalidade, público-alvo e suporte.

Nesse sentido, observei que a cultura digital tem conquistado o público (em especial, os jovens) e apresenta possibilidades variadas de leitura e produção de textos multissemióticos, um ambiente propício para que sejam utilizadas as modalidades verbal (oral e escrita) e visual de novos gêneros digitais (ROJO, 2012).

Meus questionamentos direcionaram minhas pesquisas e remeteram-me à origem das *fanfictions* a fim de compreender como elas ganharam a atenção de vários

²² 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil a partir dos dados coletados pelo Ibope Inteligência em 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

estudantes. Dessa forma, busquei informações sobre o gênero discursivo *fanfiction* e sua repercussão e, assim, percebi a importância delas, baseadas nos livros de Rowling (2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2003, 2005, 2007), no Brasil, para a criação de plataformas para os fãs divulgarem suas histórias.

Inicialmente, a pesquisa de mestrado seria desenvolvida em duas partes: pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, porém não consegui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos. Assim, redirecionei para uma pesquisa de análise documental e de intervenção com contribuições que possam auxiliar na formação de “lautores” (ROJO, 2013, p. 20).

Nesse contexto, faz-se necessário que a produção textual tenha um receptor real e não seja meramente uma atividade escolar rotineira e sem sentido para o estudante. Ressalto que, no âmbito educacional, é preciso diversificar o contato com os mais diversos gêneros discursivos em inúmeros suportes, estendendo-se à utilização das mídias (ROJO, 2012).

Nesta pesquisa, optei por considerar as *fanfics* nas aulas de língua portuguesa, por ser um gênero próprio do universo digital e das práticas de alguns jovens. Outro ponto a considerar é que esse gênero discursivo é um dos vários que a BNCC (BRASIL, 2018a) elenca nas habilidades específicas de língua portuguesa, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Habilidades expressas na BNCC que tratam de gêneros discursivos digitais

Ensino Fundamental	Ensino Médio
(EF69LP46) ²³ Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de	(EM13LP54) ²⁵ Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics*</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

²³ O código alfanumérico traduz-se da seguinte forma: EF ensino fundamental, números 6 e 9 indicam que a habilidade pode ser desenvolvida do sexto ao nono ano dessa etapa, LP corresponde à Língua Portuguesa e 46 é o número da habilidade. (BRASIL, 2018a, p. 30).

²⁵ Para o ensino médio, as duas primeiras letras referem-se à etapa da Educação Básica, o par de números indicam que a habilidade pode ser desenvolvida do primeiro ao terceiro ano, a letras podem denominar a área do conhecimento ou os componentes curriculares língua portuguesa e matemática e 54 corresponde ao número da habilidade. (BRASIL, 2018a, p. 34).

leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics*</i>, <i>fanzines</i>, <i>e-zines</i>, <i>fanvídeos</i>, <i>fanclipes</i>, posts em <i>fanpages</i>, trailer honesto²⁴, <i>videominuto</i>, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.	
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 157, 526).

*Grifo nosso.

Face ao exposto, outro ponto desperta meu interesse e gera um novo questionamento: os materiais de apoio pedagógico para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio aprovados para o PNLD 2020 e PNLD 2021 oferecem propostas didáticas que estimulam a leitura e produção de textos como a *fanfic*? Os livros didáticos trazem em sua configuração o objetivo de formar “lautores” ?

Para nortear os estudos, defini como objetivos gerais: (i) analisar atividades que proponham o trabalho com o gênero discursivo *fanfiction* nos livros didáticos de língua portuguesa, verificando como o apoio de ferramentas digitais aparece nas propostas e se colabora no processo de ensino e aprendizagem, na formação do leitor e na expressão escrita; (ii) apresentar sugestões de atividades que contribuam para reparar possíveis lacunas a respeito da prática de leitura e produção textual das *fanfics*, considerando as perspectivas teóricas de Jamison (2017), Jenkins (2010, 2009), Jenkins, Green e Ford (2014) e Vargas (2015). Para tanto, estabeleci como objetivos específicos:

a. investigar proposições de leitura e produção de textos digitais como a *fanfiction* nos livros didáticos para o ensino fundamental e ensino médio, indicados no *Guia Digital PNLD 2020* (BRASIL, 2020) para os anos finais do ensino Fundamental e no *Guia Digital PNLD 2021* (BRASIL, 2021) para o ensino médio.

b. verificar como o processo de leitura e produção de *fanfics* é proposto em alguns materiais didáticos para as etapas do ensino fundamental e ensino médio.

²⁴ Vídeo que tem por objetivo “dizer a verdade” (segundo quem apresenta) sobre outras produções a partir de uma estrutura semelhante a dos trailers de divulgação de filmes. Disponível em: <<https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/trailer-honesto/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

c. identificar se os livros didáticos trazem reflexões sobre interdiscursividade e relações de intertextualidade, de forma que se possa perceber os pontos de contato da *fanfic* com o “texto-fonte”, em materiais pedagógicos para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. .

d. refletir sobre o papel do professor como mediador do conhecimento frente aos gêneros digitais, em especial a *fanfiction*.

e. discutir a necessidade de adaptações de um gênero discursivo originalmente não didático para a sala de aula.

Assim, para conhecer melhor o gênero discursivo supramencionado, defini como ponto de partida para a investigação sua origem e evolução, principalmente no Brasil, o que remete ao sucesso dos livros da saga Harry Potter (ROWLING, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2003, 2005, 2007). Compreendo que muitas pesquisas já foram feitas sobre a saga *Harry Potter*, no entanto, quando explorei o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), empregando as palavras-chave de nossa pesquisa (*fanfiction* e leitor-autor) a fim de identificar estudos similares feitos por outros pesquisadores, percebi que, embora alguns tenham um ponto de contato com minha pesquisa, esses não apresentam o mesmo recorte, nem têm a mesma finalidade.

Diferentemente de outras pesquisas que abordaram temas como: o uso das *fanfics* como forma de expressão de grupos minoritários (MURAKAMI, 2016), a popularidade das *fanfictions* de Harry Potter (SILVA, 2013), a visão carnavalesca das *fanfictions* (SANTOS, 2016), o processo de construção estética dos livros da saga Harry Potter (MILANI, 2019) ou mesmo a intertextualidade presente em *fanfictions* (BEZERRA, 2012), esta dissertação analisa atividades que envolvem *fanfic*, presentes em quatro livros aprovados pelo PNLD, em 2020 e em 2021, um para o ensino fundamental e três para o ensino médio. Ressalto que identifiquei atividades com *fanfiction* em um volume para as séries finais do ensino fundamental do componente curricular língua portuguesa e em cinco, para o ensino médio na área de Linguagens e suas tecnologias, mas excluímos dois deles na análise, conforme critérios de seleção expostos no capítulo 1, referente à metodologia. Na sequência, apresentamos possibilidades de ampliações que auxiliem nas práticas de leitura e produção, em ambiente escolar.

Destaco que compreendo a literatura como descreve Candido (2017), ao compará-la àquele momento do dia em que é necessário dedicar-se ao sonho, tempo

para a mente construir a partir da palavra e de suas possibilidades. Esses períodos em que transcendemos a realidade, dando lugar à fantasia inerente ao ser humano, alfabetizado ou não, a fim de equilibrar a mente humana. É essa paixão pelo fantástico que imagino atrair os jovens escritores de *fanfictions*, fato que me parece um indício a ser explorado pelo professor em suas aulas de línguas.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 1, temos uma exposição da metodologia que nomeamos de *Partis temporis*²⁶ por ser o meio que auxiliou no desenvolvimento da pesquisa apresentando as etapas que a constituem. O *corpus* de nossa pesquisa são as atividades relacionadas ao gênero discursivo *fanfiction*, apresentadas em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental e de linguagens para o ensino médio. O tipo de pesquisa desenvolvida é de revisão bibliográfica, exploratória e análise documental .

No capítulo 2, *Capacious extremis*, desenvolvemos a fundamentação teórica sobre concepção de língua, linguagem, letramentos, letramento digital, letramento crítico, multimodalidade, discutimos sobre formação do leitor e produção textual. Pautamo-nos em Bakhtin (2011); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Coscarelli e Ribeiro (2017); Geraldi (2015); Koch e Elias (2018a, 2018b); Moran (2007); Rojo (2013), entre outros. Especificamente para discorrer sobre *fanfictions*, fundamentamos a parte teórica em Jamison (2017); Vargas (2015) e Jenkins (2010, 2009).

Na sequência, apresentamos as análises realizadas nos materiais didáticos que apresentaram propostas pedagógicas envolvendo *fanfics* e as contribuições para enriquecer as atividades indicadas.

Nas considerações finais, evidenciamos que mesmo com as limitações que encontramos em ambiente escolar, muitas vezes ligadas ao uso de ferramentas digitais, é relevante que o estudante conheça a *fanfic* e todo o contexto em que ela se concretiza. Por fim, seguem as referências desta dissertação e os anexos que apresentam o glossário e as atividades selecionadas e analisadas.

²⁶ Feitiço que cria uma passagem entre um obstáculo e o local que se quer chegar.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA- *PARTIS TEMPORUS*²⁷

Conforme mencionamos na parte introdutória desta dissertação, houve a necessidade de realizarmos algumas mudanças no âmbito metodológico, pois para executarmos nossa pesquisa de campo era necessária a aprovação pelo órgão competente. Assim, buscamos informações sobre as documentações necessárias para a submissão do meu projeto ao CEP, em agosto de 2020, tendo em vista que a segunda parte da pesquisa seria em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Em setembro de 2020, submeti meu projeto ao CEP. Aguardamos a resposta e a recebemos, em novembro do mesmo ano, reprovando nosso projeto e com algumas observações. Como tínhamos planejado iniciar a pesquisa na escola em novembro, reformulamos o projeto e readequamos o cronograma para o ano seguinte. Então, em janeiro de 2021, fizemos uma nova submissão ao Comitê que emitiu um parecer para adequações, em março de 2021. Novamente, reestruturamos o projeto, diminuindo ainda mais o período da pesquisa de campo, uma vez que não havia possibilidade de início das ações na escola, sem a devida autorização do CEP. Submetemos, mais uma vez, o projeto em abril de 2021, com as atividades e cronograma reduzidos e, em maio de 2021, outro parecer foi emitido, relatando que o projeto não havia sido aprovado. Como o prazo para a qualificação estava próximo, não havia tempo hábil para continuar tentando obter a aprovação do CEP mesmo tendo o aceite e a autorização da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, da direção da escola e o consentimento da professora regente da turma. Desse modo, optamos por alterar a segunda fase do estudo, tendo em vista o curto tempo para conclusão da pesquisa e defesa da dissertação no Mestrado.

Dessa forma, a pesquisa-ação deu lugar à revisão bibliográfica, à pesquisa exploratória e à análise documental. À luz dos pressupostos teóricos, analisamos as atividades expressas em livros didáticos que abordam o gênero discursivo *fanfiction*. Além disso, apresentamos propostas de intervenção com contribuições para sanar as lacunas no que diz respeito à prática de leitura e produção de texto nas atividades selecionadas.

²⁷ Feitiço que cria um caminho para atravessar obstáculos que impedem de alcançar o local desejado (ESMERALDO, 2020).

Nesse sentido, nosso objeto de análise é composto de atividades com o gênero discursivo *fanfiction* em livros didáticos para o ensino fundamental, séries finais e ensino médio, indicados, respectivamente, no PNLD 2020 (BRASIL, 2018b) e PNLD 2021 (BRASIL, 2019). Para nosso estudo e embasamento teórico, fizemos a leitura exploratória para identificar materiais pertinentes ao projeto de pesquisa.

1.1. Metodologia

O procedimento metodológico de investigação adotado por nós, em primeiro momento, é a pesquisa bibliográfica que tem como base materiais elaborados anteriormente. Para tanto, utilizamos obras de divulgação que têm o intuito de fornecer conhecimento científico e técnico (GIL, 2002). Pautamo-nos em estudos sobre concepções de língua (BAKHTIN, 2011), leitura (KOCH; ELIAS, 2018a), produção textual (KOCH; ELIAS, 2018b), origens, linguagens e outras especificidades das *fanfics* (JAMISON, 2017; JENKINS, 2010; VARGAS, 2015). Essa parte será abordada no capítulo seguinte, referente ao arcabouço teórico.

A pesquisa documental, segunda etapa de nossos estudos, consiste na análise de documentos, em variados formatos com diferentes finalidades, proporcionando o emprego de fontes confiáveis e diversificadas (GIL, 2017). Ao considerarmos o investimento financeiro para pesquisas, o custo é baixo se comparado a outras pesquisas (GIL, 2002), pois exige mais do pesquisador que deve dispor de tempo para selecionar e analisar os documentos que tem à disposição, diferentemente de uma pesquisa-ação que pode implicar gastos com materiais e locomoção, por exemplo. Um aspecto que nos atraiu foi o fato de poder nos aproximar das coleções didáticas de Língua Portuguesa e verificar como estão propondo o trabalho com as *fanfics*. Além disso, a análise documental não exige o contato com outras pessoas, o que nos remeteria ao CEP. Conforme mencionamos, as exigências da Comissão a cada submissão e o tempo para todo o trâmite acabaram por consumir a maior parte do período que havíamos planejado inicialmente, algo em torno de um ano de pesquisa em sala de aula. Nesse sentido, optamos por aliar nossa experiência profissional ao embasamento teórico que obtivemos na revisão bibliográfica com a finalidade de analisar as propostas de atividades de livros didáticos de língua portuguesa aprovados

para as séries finais do ensino fundamental - PNLD 2020 (BRASIL, 2018b) e da área de Linguagens e suas tecnologias - PNLD 2021 (BRASIL, 2019) para o ensino médio.

1.2. Definição do *corpus*

Nossa definição do *corpus* pelos livros didáticos justifica-se pela importância que eles têm no âmbito educacional. Soma-se a isso o fato de que os livros e materiais didáticos tiveram que ser reformulados para atender à BNCC (BRASIL, 2018a) e, em língua portuguesa, foram contemplados diversos gêneros discursivos do universo digital, relacionados às habilidades indicadas no documento norteador. Antes da escolha do livro didático na escola, ocorrem várias etapas que detalhamos a seguir.

- (a) O processo tem início com a adesão das unidades escolares ao Programa.
- (b) Depois ocorre a publicação de Edital em Diário Oficial, estabelecendo as regras para a inscrição dos livros didáticos produzidos pelas editoras que detém os direitos autorais.
- (c) Em seguida, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) realiza a triagem das obras apresentadas pelas editoras e as encaminha à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).
- (d) Na etapa seguinte, a SEB/MEC escolhe os especialistas para avaliar as coleções e elaborar resenhas dos livros aprovados, que comporão o guia de livros didáticos.

Vale também ressaltar que ainda não temos estudos sobre *fanfics* em livros didáticos para atender à BNCC (BRASIL, 2018a). Assim, optamos por analisar as atividades impressas relacionadas às *fanfics*, presentes nos exemplares aprovados pelo MEC, em 2020 e 2021, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, a fim de verificar como são apresentadas e como são construídas as atividades pedagógicas sobre esse gênero discursivo.

Estabelecemos como critérios para seleção do *corpus*, livros didáticos indicados no *Guia Digital PNLD 2020* (BRASIL, 2020), para o ensino fundamental - séries finais e no *Guia Digital PNLD 2021* (BRASIL, 2021), para o ensino médio, porque avaliamos que ambos consideram a relação das obras com a BNCC (BRASIL, 2018a) e respondem aos critérios de editais específicos quanto a: apresentação,

estrutura, temática e organização. O Edital de convocação n. 01/2018²⁸, de 28 de março de 2018 (BRASIL, 2018b) convidou editores a participarem do PNLD 2020 (BRASIL, 2018b), produzindo obras para os anos finais do ensino fundamental, enquanto o Edital n. 3/2019²⁹ (BRASIL, 2019) teve por finalidade divulgar o processo de aquisição de obras didáticas, literárias e recursos digitais no âmbito do PNLD para a etapa do ensino médio, referente a 2021. Vejamos a organização desses dados no quadro a seguir:

Quadro 2: Editais PNLD

EDITAL	VIGÊNCIA	ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	ANOS	COLEÇÕES APROVADAS
n. 01/2018	PNLD 2020	Ensino Fundamental	6º ao 9º	6
n. 03/2019	PNLD 2021	Ensino Médio	1º ao 3º	9

Fonte: Elaboração própria.

Para tanto, é relevante evidenciar as transformações que ocorreram a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), que unificou o PNLD com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), passando a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Essa mudança trouxe a oportunidade de as Secretarias de Educação optarem, caso desejassem, pela escolha de materiais iguais ou não para toda a rede, visto que, até aquele momento, não havia a possibilidade de que isso ocorresse.

O PNLD³⁰ tem por finalidade avaliar e disponibilizar, gratuitamente, obras didáticas e literárias, bem como outros materiais de apoio pedagógico para as escolas públicas da educação básica e ocorre, de forma alternada, nos quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino

²⁸Edital de convocação para o PNLD das séries finais da Educação Básica. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>> Acesso em: 23 ago. 2021

²⁹ Edital de convocação para o PNLD para o ensino médio Disponível em: <<file:///D:/ACER/Documents/PNLD%202021/EDITAL%20PNLD%202021%20CONSOLIDADO%2003.08.2020%201.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2021

³⁰ Informações retiradas do site do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>> Acesso em: 25 ago. 2021

fundamental e ensino médio (2020 - 6º ao 9º do ensino fundamental, 2021 - 1ª ao 3ª do ensino médio, 2022 - educação infantil e alfabetização, 2023 - anos finais do ensino fundamental e assim por diante). Toda a logística de entrega e remanejamento dos materiais didáticos fica sob a responsabilidade do Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação (FNDE).

1.2.1. O PNLD 2020 - Anos finais do Ensino Fundamental

Para o PNLD de 2020, foi lançado o Edital 01/2018 (BRASIL, 2018b), que apresentou as principais exigências a serem cumpridas para que editores fizessem as adequações necessárias em suas coleções de livros e participassem da seleção de materiais didáticos para os anos finais do ensino fundamental, divididos em três tipos:

(i) Disciplinares que correspondem aos componentes curriculares para a etapa: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática;

(ii) Interdisciplinares para a área de Linguagens, unindo Arte e Língua Portuguesa;

(iii) Projetos Integradores que compreendem volumes únicos em que ocorra, no mínimo, a junção de dois componentes curriculares.

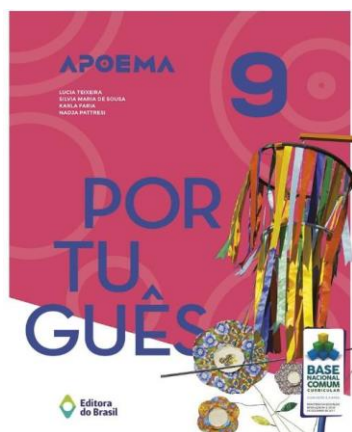
Para cada livro foi especificada a quantidade máxima de páginas por volume, tanto para o exemplar do estudante quanto para o do professor. Além disso, cada um deles deveria oferecer Manual Digital, em *Digital Versatile Disc* (DVD), para o docente. Os volumes para todos os anos/séries de Língua Portuguesa deveriam estar organizados por ano em coleções (BRASIL, 2018b).

As coleções de língua portuguesa para o ensino fundamental, selecionadas no PNLD 2020, foram seis:

- *Apoema Português* (TEIXEIRA et al., 2018) - Editora do Brasil S.A (figura 1);
- *Geração Alpha Língua Portuguesa* (NOGUEIRA et al., 2018) - Editora SM (figura 2);
- *Português: Conexão e Uso* (DELMANTO; CARVALHO, 2018) - Saraiva Educação S.A (figura 3);
- *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) - Editora Moderna Ltda (figura 4);

- *Singular & Plural: Leitura e Produção e Estudos de Linguagem* (BALTHASAR; GOULART, 2018) - Editora Moderna (figura 5) e
- *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (Ibep) Ltda (figura 6).

Figura 1: Capa do livro *Apoema*



Fonte:

<https://issuu.com/editoradobrasil/docs/af_poema_lp_pnld2020_digital_v2>. Acesso em: 27 ago. 2021.

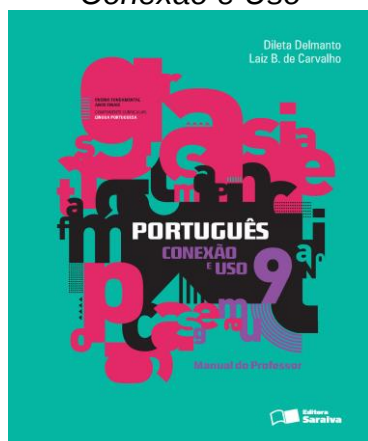
Figura 2: Capa do livro *Geração Alpha*



Fonte:

<https://pnld2020.smeducacao.com.br/imagens/colecaoLD/190/190_1561985893_ga_por9.jpg>. Acesso em: 27 ago. 2021.

Figura 3: Capa do livro *Português: Conexão e Uso*



Fonte:

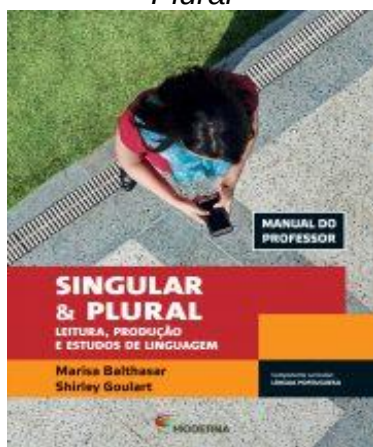
<https://app.plurall.net/sites/default/files/didactic_material/thumbnails/3763487_thumbnail_0.png>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Figura 4: Capa do livro *Se liga na língua*



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2019/07/MANUALPROF_linguaportuguesa_9_PNLD2020_17037_seliganalingua-1-220x275.jpg>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Figura 5: Capa do livro *Singular & Plural*



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2019/07/MANUALPROF_linguaportuguesa_9_PNLD2020_16716_singularplural-1-218x275.jpg>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Figura 6: Capa do livro *Tecendo Linguagens*



Fonte: <https://res.cloudinary.com/dandlolaz/image/upload/q_auto/f_auto/v1562596072/MKT/pnld2020/de gustacao/pot-ibe-9.png>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Entendemos que é relevante verificar como a *fanfiction* é abordada em atividades do livro didático, assim, procuramos propostas com esse gênero discursivo em todos os livros das seis coleções aprovadas para os anos finais do ensino fundamental. Todos os volumes estavam disponíveis em *Portable Document Format* (PDF), nos sites das editoras, para acesso das escolas, em uns ao público em geral e em outros era preciso fazer um pré-cadastro. Conseguimos identificar apenas uma obra para o oitavo ano do ensino fundamental, *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem - 8º ano* (ORMUNDO; SINISCLACHI, 2018), que apresentou uma atividade envolvendo *fanfiction*.

1.2.2. O PNLD 2021 - Ensino Médio

Em relação ao PNLD 2021 para o ensino médio, em 2019, o Edital de Convocação 3/2019 (BRASIL, 2019) convidou os editores interessados em participar do processo de seleção para, posterior, avaliação de obras didáticas, literárias e de recursos digitais destinados ao ensino médio nas escolas da rede pública e informou que esses materiais deveriam estar divididos em cinco objetos, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 3: Organização de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o PNLD 2021

Objeto 1	Obras Didáticas de Projetos Integradores e Projeto de Vida ³¹
Objeto 2	Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento ³²
Objeto 3	Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora
Objeto 4	Recursos Digitais - Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA)
Objeto 5	Obras Literárias (Língua portuguesa ou Língua inglesa)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Edital de Convocação PNLD 2021

Nesta dissertação, dedicamos nossos estudos ao Objeto 2, da área de Linguagens e suas tecnologias, que teve como requisitos estar organizado por área do conhecimento, em seis volumes com um *videotutorial* cada um, contendo, no máximo, 160 páginas no livro impresso para o estudante e 288, no do professor. Ressaltamos que uma dessas exigências é a articulação com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018a), que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros na educação básica, assim como os temas contemporâneos e as culturas juvenis.

As coleções selecionadas no PNLD 2021 (BRASIL, 2019), etapa do ensino médio, para a área de Linguagens e suas tecnologias foram nove:

- *Palavras de Linguagens e suas Tecnologias* (BERGAMINI et al., 2020) - Palavras Projetos Editoriais Ltda (figura 7);
- *Ser Protagonista Linguagens e suas Tecnologias* (POUGY et al., 2020) - Editora SM (figura 8);
- *Práticas de Linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020) - Editora Saraiva Educação S.A. (figura 9);
- *Interação Linguagens* (WEBSTER et al., 2020, ano) - Editora do Brasil S.A. (figura 10);

³¹ Obras que podem ser usadas nos Itinerários Formativos para aprofundamento das aprendizagens.

³² Obras para apoiarem a aprendizagem por área do conhecimento na Formação Geral Básica do ensino médio.

- *Multiversos - Linguagens* (CAMPOS et al., 2020) - Editora FTD S.A. (figura 11);
- *Estações Linguagens* (BARROS, 2020) - Editora Ática S.A. (figura 12);
- *Se Liga nas Linguagens* (ORMUNDO et al., 2020) - Editora Moderna Ltda (figura 13);
- *Moderna Plus - Linguagens e suas Tecnologias* (ABAURRE et al., 2020) - Editora Moderna Ltda (figura 14);
- *Identidade em Ação – Linguagens e suas Tecnologias* (GUIMARÃES et al., 2020) - Editora Moderna Ltda. (figura 15).

Figura 7: Capa do livro *Palavras de Linguagens e suas Tecnologias*



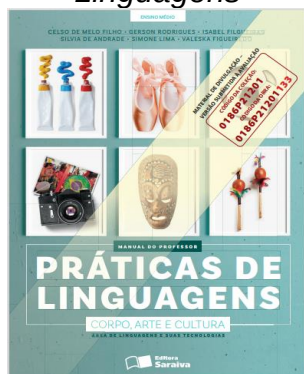
Fonte:
<https://www.palavraseducacao.com.br/show/palavras-de-linguagens-e-suas-tecnologias> Acesso em: 30 ago. 2021.

Figura 8: Capa do livro *Ser Protagonista Linguagens e suas Tecnologias*



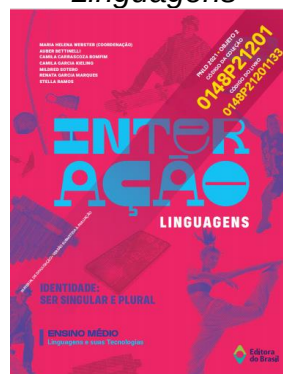
Fonte:
<https://pnld.smeducacao.com.br/colecoes/area-do-conhecimento/linguagens-e-suas-tecnologias-ser-protagonista/> Acesso em: 30 ago. 2021.

Figura 9: Capa do livro *Práticas de Linguagens*



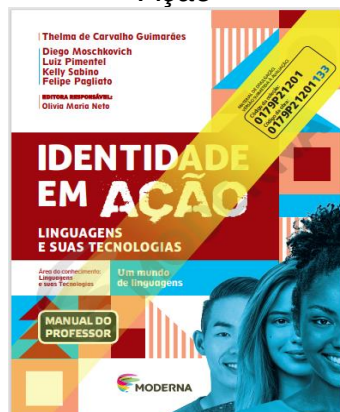
Fonte:
<https://www.edocente.com.br/pnld/2021-objeto-2/obra/praticas-de-linguagens-1-saraiva-20212/> Acesso em: 30 ago. 2021

Figura 10: Capa do livro *Interação Linguagens*



Fonte:
<https://pnldensinomedio.editoradobrasil.com.br/2021/04/12/interacao-linguagens-e-suas-tecnologias/> Acesso em: 30 ago. 2021.

Figura 15: Capa do livro *Identidade em Ação*



Fonte: <<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas-area-de-conhecimento-linguagens>> Acesso em: 30 ago. 2021.

Para a etapa do ensino médio, cada coleção apresentou seis volumes que poderiam ser utilizados tanto no primeiro, como no segundo ou no terceiro ano, durante o ano ou o semestre. Outro aspecto inovador foi que eles não tinham uma sequência de uso, ou seja, não havia pré-requisitos para indicar uma ordem a ser seguida. Desse modo, os professores tinham a opção de escolher diferentes livros para cada ano da etapa, o que os diferenciou foi a temática abordada.

Após a análise desses materiais, encontramos somente cinco livros didáticos, em um total de 54 volumes das nove coleções aprovadas³³, que continham atividades com o gênero discursivo *fanfiction*, sendo dois deles da mesma coleção:

- (i) *Se Liga nas Linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO et al., 2020), volume 5;
- (ii) *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020), volume 1;
- (iii) *Multiversos: Linguagens - no mundo do trabalho* (CAMPOS et al., 2020), volume 5;
- (iv) *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social* (POUGY et al., 2020), volume 6;

³³ Conforme mencionamos no parágrafo anterior, foram aprovadas nove coleções de Língua Portuguesa para o ensino médio e cada coleção apresentou seis volumes, totalizando 54.

(v) *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias – Meio Ambiente* (POUGY et al., 2020), volume 3.

Tendo em vista que foram apenas cinco volumes do ensino médio e uma do ensino fundamental que abordaram a *fanfic*, optamos por analisar três propostas, observando como a leitura e a produção textual são apresentadas quando se dedica a esse gênero discursivo. As obras para o ensino médio que têm atividades com *fanfics* selecionadas por nós:

- pertencem a coleções distintas;
- apresentam mais de uma página de atividades dedicadas ao ensino e aprendizagem desse gênero discursivo;
- propõem etapas para o momento da produção.

Atendendo aos critérios de inclusão supracitados, os livros didáticos para a etapa do ensino médio que compõem nosso *corpus* são: *Se Liga nas Linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO et al., 2020), *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020) e *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social* (POUGY et al., 2020).

Desse modo, foram excluídas, nas nossas análises, as atividades presentes nas obras *Multiversos: Linguagens - no mundo do trabalho* (CAMPOS et al., 2020), volume 5 e *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias – Meio Ambiente* (POUGY et al., 2020), volume 3. A primeira porque traz somente pouco mais que uma página com atividade sobre *fanfic* com um breve histórico e o enunciado para produzir o gênero discursivo, observando alguns pontos, tais como: dar continuidade aos textos trabalhados na unidade ou a um conto, empregar os mesmos personagens principais e outros elementos da narrativa. Também foram excluídas das nossas análises, as atividades relacionadas à *fanfiction* constantes no livro da coleção *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias*. Sobre essa coleção, tínhamos duas opções: volumes 3 e 6. Exluímos as atividades do volume 3 porque se restringem a meia página, o que não evidencia, considerando as etapas para o trabalho com leitura e produção de texto, uma proposta consistente para análise. Destacamos que ambas as obras, *Multiversos: Linguagens - no mundo do trabalho* (CAMPOS et al., 2020) e *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias – Meio Ambiente* (POUGY et al., 2020), não proporcionam etapas para desenvolver uma *fanfiction*, apenas sugerem uma pesquisa sobre o gênero discursivo e passam para a produção.

1.3. Descrição dos livros didáticos que apresentaram propostas sobre *fanfictions*

Com o intuito de conhecer os livros selecionados que compõem o *corpus* da pesquisa, apresentamos algumas informações referentes à formação acadêmica dos autores, bem como à estrutura organizacional das obras. Para tanto, iniciamos com o único volume que aborda a *fanfic* na etapa do ensino fundamental e, na sequência, discorreremos sobre os livros para o ensino médio.

A coleção *Se liga na língua*, direcionada aos anos finais do ensino fundamental, é composta de quatro volumes, uma para cada ano. A versão do livro didático para o professor inicia com um manual com orientações pedagógicas e indicações de que o livro está organizado de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018a), considerando as práticas de linguagens: leitura/escuta, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. Os autores da coleção são Wilton Ormundo, mestre em Letras - Literatura Brasileira, e Cristiane Siniscalchi, mestre em Letras - Teoria Literária e Literatura Comparada. A atividade voltada para a *fanfic* aparece no volume 3 para o oitavo ano do ensino fundamental.

Na etapa do ensino médio, a coleção *Se Liga nas Linguagens* trata da área do conhecimento de Linguagens e suas tecnologias. Foi elaborada por especialistas de diferentes disciplinas, quais sejam Ormundo e Siniscalchi (os mesmos autores da obra para o ensino fundamental) e uma equipe composta pelos professores Aline Fernanda Ferreira e Irla Karla dos Santos Diniz, ambas doutoras em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Osmar Moreira de Souza Júnior, Mestre em Educação Física, e Priscilla Vilas Boas, bacharel e licenciada em Dança. Cada um dos seis livros da coleção traz, inicialmente, um manual para o professor e a indicação de habilidades específicas da área que serão desenvolvidas. A atividade envolvendo *fanfic* aparece no volume 5.

A segunda coleção para o ensino médio que também apresenta proposta com *fanfiction* no volume 1 é *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* que foi produzida por um grupo de autores composto por Thelma de Carvalho Guimarães, mestra em Linguística Aplicada; Diego Moschkovich, mestre em Letras; Luiz Pimentel, mestre em Educação e bacharel em Artes Cênicas; Kelly Sabino, mestra em Educação e licenciada em Educação Artística e Felipe Pagliato,

licenciado em Educação Artística. Os livros dessa coleção também iniciam com orientações para o professor, trazem as chaves de respostas das questões, seguidas de referências bibliográficas comentadas.

O volume 6 da coleção *Ser Protagonista Linguagens e suas Tecnologias*, também traz propostas de atividades com *fanfictions* para o ensino médio. A coleção da Editora SM foi elaborada pelos professores Eliana Pougy, doutora em Ciências Sociais com foco em Educação; André Vilela, licenciado em Educação Artística; Carolina Rosignoli, mestre em Letras; George Nercessian, licenciado em Música; João Pires, mestre em Linguística Aplicada; Maria Emília de Lima, doutora em Educação; Nathaly Soares, bacharel e licenciada em Letras; Pedro Ogata, licenciado em Artes Visuais; e Sofia Ó, mestre em Ciências Sociais.

Com intuito de organizar nossos estudos, estabelecemos alguns pontos que foram considerados no decorrer da análise das atividades do livro didático referentes ao gênero discursivo *fanfiction* quanto à formação de “lautores”: (i) apresenta textos multimodais ou em diferentes linguagens (BARTON; LEE, 2015; DIONÍSIO, 2014); (ii) propõe práticas de leitura e produção em que o leitor/autor faça relações com seus conhecimentos prévios (COSSON, 2020; KOCH; ELIAS, 2018a; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007); (iii) mobiliza diversos saberes, que transcendem os conhecimentos linguísticos, acionando suas vivências de mundo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020 KOCH; ELIAS, 2018a; 2018b); (iv) sugere que a leitura e a produção textual não se restrinjam à estrutura do texto ou às questões gramaticais (KOCH; ELIAS, 2018a, 2018b); (v) proporciona práticas de leitura e produção textual, empregando estratégias que possibilitem o letramento crítico, lançando questionamento que incentivem à reflexão sobre finalidade do texto, interesses envolvidos, público alvo, entre outros (JANKS, 2010); (vi) considera o uso de ferramentas digitais para leitura e produção (COSCARELLI, 2016, 2017); (vii) propõe a produção de texto considerando um receptor real e não como uma produção mecânica (GERALDI, 2015); (viii) auxilia o professor a refletir e a desempenhar seu papel de mediador do conhecimento referente aos gêneros discursivos (COSSON, 2020;2021; SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013); (ix) explora informações que contextualizam a origem, leitura e produção de *fanfics* (JAMISON, 2017; VARGAS, 2015; JENKINS 2010, 2009; JENKINS; GREEN; FORD, 2014); (x) apresenta propostas que discutem sobre a relação que o fã busca estabelecer com a obra que admira, ou seja, as relações de intertextualidade e interdiscursividade (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007); (xii)

traz atividades que destacam a origem, o desenvolvimento das comunidades de fãs e sua relação com o gênero discursivo *fanfiction* (JENKINS, 2010, 2009; VARGAS, 2015); (xiii) promove práticas colaborativas de aprendizagem (COSSON, 2021; JENKINS, 2010, 2009; LÉVY, 2004); (xiv) propõe discussões sobre os direitos autorais e a *fanfic* (JAMISON, 2017; MEDEIROS, 2019; ROJO, 2013).

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - *CAPACIOUS EXTREMIS*³⁴

Neste capítulo, apresentamos os estudos teóricos que embasam nossas análises sobre concepções de língua, linguagem (BAKHTIN, 2011), letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; COSCARELLI; RIBEIRO, 2014), leitura e produção na escola (GERALDI, 2015; KOCH; ELIAS, 2018a, 2018b), escola e tecnologias (MORAN, 2006, 2007; ROJO, 2013), bem como a relação dos jovens com os gêneros digitais, especialmente a *fanfiction*. Para aprofundar a compreensão sobre a origem do gênero discursivo *fanfiction* nos pautamos, principalmente, em Jamison (2017), Jenkins (2009, 2010) e Vargas (2015).

2.1. Concepções de língua, linguagem, letramentos e multimodalidade

Para iniciar nossas reflexões, julgamos pertinente evidenciar que nos fundamentamos na concepção de linguagem como interação, em que os enunciados escritos ou orais são a língua em uso, em situação comunicativa, realizados de forma única por sujeitos de diferentes campos de atividade humana (BAKHTIN, 2011). Avaliamos que essa concepção influencia a prática pedagógica dos professores de línguas. Bakhtin (2011) define que os campos de utilização humana da língua determinam alguns elementos recorrentes nos enunciados: o conteúdo temático abordado, o estilo que será empregado e a sua construção composicional; assim, os enunciados que apresentam essa organização são denominados gêneros discursivos.

Segundo os estudos bakhtinianos, são inúmeros os gêneros discursivos, porque eles surgem, alteram-se, ampliam-se de acordo com a evolução dos campos de atividade humana e de comunicação (BAKHTIN, 2011), os sentidos dos enunciados reconstroem-se na relação entre os sujeitos constantemente, o discurso de um interfere no do outro, cruzam-se, complementam-se. Podemos citar como exemplo dessas transformações os gêneros discursivos digitais que passaram a existir com a expansão do acesso à internet: e-mail, blogue, *e-zine*, *fanfiction*, entre outros.

Entendemos que a linguagem é dialógica, pois um enunciado traz consigo, no

³⁴ Feitiço utilizado para expandir o interior de um objeto sem alterar sua aparência e tamanho exterior (ESMERALDO, 2020).

mínimo, duas vozes, ou seja, é uma réplica a uma anterior (FIORIN, 2006), seja proferida por alguém ou mesmo os discursos que permeiam nossas vivências. Tendo em vista o caráter dialógico da linguagem, compreendemos que para o ensino de línguas é insuficiente alfabetizar, no sentido de identificar letras e sílabas: é necessário que os estudantes passem a ser letrados. A concepção de alfabetização tradicional entende que ler consiste em apreciar os textos escritos apresentados pela escola. Assim sendo, escrever seria representar os sons em uma organização gráfica já definida (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, compreendemos que esse ponto de vista não favorece a formação de alunos críticos e reflexivos, distanciando-se das práticas de letramentos.

Tais concepções nos levam a perceber que a leitura e a produção textual não se restringem à estrutura do texto ou a questões de correção gramatical, porque o contexto em que o discurso é construído, bem como sua finalidade interferem na produção de sentido.

Para que haja essa resposta às situações sociais no processo de leitura e de elaboração de textos é preciso que o leitor/autor faça relações com seus conhecimentos prévios e consiga perceber as vozes que estão contidas em cada enunciado, bem como o contexto em que ocorrem. Para Lankshear e Knobel (2007) o significado constrói-se na prática, ocorre uma relação dialética, os contextos da prática humana dão sentido à linguagem e a linguagem dá sentido aos contextos da prática humana.

Não há prática sem significado, assim como não há significado fora da prática. Dentro dos contextos da prática humana, a linguagem (palavras, alfabetização, textos) dá significado aos contextos e, dialeticamente, os contextos dão significado à linguagem. Consequentemente, não há leitura ou escrita em qualquer sentido significativo de cada termo fora das práticas sociais.³⁵ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2)

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), quando nos guiamos pelo conceito de letramento, no singular, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem restringe-se ao estudo da norma padrão da língua, que por muitos anos

³⁵ No original: "There is no practice without meaning, just as there is no meaning outside of practice. Within contexts of human practice, language (words, literacy, texts) gives meaning to contexts and, dialectically, contexts give meaning to language. Hence, there is no reading or writing in any meaningful sense of each term outside social practices." (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2)

foi uma característica marcante do ensino de línguas. No entanto, quando nosso entendimento é de letramentos, no plural, são tratadas diferentes situações de uso da língua, o que contribui na formação do estudante para atuar no mundo “real”, que é multicultural, por isso é preciso que nos desvencilhemos das tentativas de homogeneização no processo de ensino e aprendizagem.

O letramento tradicional da “letra” não é mais adequado, seja para apoiar a governança descentralizada ao longo das linhas neoliberais, seja para apoiar uma sociedade civil a fazer demandas justas a seu Estado. Dadas as tendências estruturais atuais mais profundas, precisamos, em vez disso, de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 62)

Ressaltamos que é possível que um indivíduo participe de práticas letradas da vida cotidiana mesmo não sendo alfabetizado, como pegar um ônibus, folhear um jornal, ligar um computador, usar um celular (ROJO; MOURA, 2019). No entanto, algumas esferas sociais exigem mais do que a decodificação e uma delas é a escola, que propicia o contato com diferentes práticas letradas reais aos alunos, porque dá acesso a discursos de diferentes contextos comunicativos. Tendo em vista o número de brasileiros que ainda não têm contato com livros literários ou mesmo jornais, ou vão a museus e cinemas (ROJO; MOURA, 2019), o ambiente escolar é propício para promover letramentos e transformar essa realidade.

Janks (2010) afirma que não é possível separar letramento de questões de poder, tendo em vista o fato de pertencer a uma parcela da população que tem acesso a diferentes estruturas de privilégio influencia nas chances de uma pessoa ser letrada. Quanto maior a posição de hierarquia social, melhores serão as oportunidades de letramentos. Considerando as perspectivas de letramento crítico, as práticas de leitura e de produção textual, na escola, devem ser guiadas pelo questionamento do texto, de sua intencionalidade, dos interesses que estão envolvidos para construção do sentido.

Sendo assim, a relação entre a linguagem e o poder pode ser verificada considerando diferentes vertentes, quem fala e quem silencia (dominação), fazer parte de posições privilegiadas ou alcançá-las (acesso), considerar a identidade social do falante (diversidade) ou uso de diferentes sistemas semióticos (design). No entanto,

não é preciso abordá-los todos de uma vez, pois o que se almeja é formar alunos críticos, criativos e problematizadores (JANKS, 2010), proporcionando o letramento crítico.

Para ampliar o conceito plural de letramentos e exemplificar suas formas, entendemos ser de extrema importância o letramento digital, que consiste na habilidade de integrar-se na cultura digital de forma que seja possível interagir, buscar informações e selecionar dados confiáveis. Afinal, o uso de tecnologias em nossa sociedade a cada dia está mais popularizado devido à presença de computadores, celulares, tablets, ipods etc. O computador, notebook, tablet e celulares são recursos que podem auxiliar em sala de aula com diferentes estratégias de aprendizagem pensadas pelo professor, suas ferramentas possibilitam a produção multimodal. No entanto, não significa que professores e alunos devem estar a todo tempo envolvidos com essa tecnologia, porque as etapas que consistem em planejamento, estruturação, análises e discussões não necessitam dela exclusivamente (COSCARELLI, 2017). Outro fato importante é que o uso de computadores nas escolas aproxima os alunos de práticas culturais que muitas vezes não os alcançam, como a leitura de revistas e jornais e visitas a museus, por exemplo.

Com a internet os alunos podem ter acesso a mais jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não vou listar, por serem infinitas as possibilidades. (COSCARELLI, 2017, p. 28)

Nesse sentido, compreendemos que o ambiente digital contribui para que pessoas de diferentes localidades possam acessar manifestações da cultura de diversos lugares sem sair de casa, o conhecimento não está limitado por questões geográficas. Para Coscarelli (2017), é importante que o aluno empregue a informática no contexto escolar para construir conhecimento e aprender a selecionar informações de forma autônoma a fim de aplicá-las em situações da vida diária, ou seja, tornar-se “um recurso auxiliar da aprendizagem” (COSCARELLI, 2017, p. 32).

Coscarelli (2016), em um período anterior à pandemia, já indicava a necessidade de preparar os estudantes para o século XXI, ampliando os conhecimentos dos docentes sobre letramento digital. O alerta da pesquisadora foi um convite para que repensássemos nossas práticas pedagógicas. Em 2020,

vivenciamos os impactos do coronavírus que desafiou muitos professores a apropriar-se de ferramentas digitais. O que era um convite transformou-se em imprescindível e imediato uso das TDIC.

Rojo (2012) propõe que o professor desenvolva situações didáticas com gêneros do universo digital, considerando os letramentos dos estudantes para ampliar seus conhecimentos e, posteriormente, apresentar exemplos de práticas pedagógicas de multiletramentos em ferramentas digitais (ROJO, 2013). No entanto, de acordo com Moran (2007), a escola, quando o assunto é inovação, pode ser comparada às igrejas mais tradicionais, pois sua modernização é lenta devido ao cuidado que é preciso ter em não crucificar modelos anteriores que permanecem até hoje. Ao refletirmos sobre essa situação, entendemos que empregar novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem não significa excluir as que vieram antes, afinal elas não precisam ser eliminadas da escola, é preciso apropriar-se dessas inovações que apresentam novas possibilidades para a construção de conhecimento.

Nessa lógica, remetemo-nos a Santaella (2007), ao lembrar que o surgimento do livro também causou estranheza, porque possibilitou que a informação saísse de espaços restritos. Os fatos ganharam mobilidade, não estavam limitados a grupos privilegiados. O acesso ao conhecimento foi democratizado e popularizado. A pesquisadora refez o caminho percorrido pelos livros até o jornal, que traz linguagem verbal e imagem, fazendo com que este tivesse a atenção de muitas pessoas. No entanto, ela defende que inovações não prejudicam a existência dos livros.

[...] a perda da hegemonia do livro não significa que qualquer mídia possa substituí-lo. Se pudesse, o livro já teria desaparecido. Justamente porque não pode, os livros continuaram não só a existir, mas a se multiplicar. Na realidade, quando surge um novo meio de comunicação, ele não substitui o anterior ou anteriores, mas provoca uma refuncionalização no papel cultural que era desempenhado pelos precedentes. (SANTAELLA, 2007, p. 288.)

Nessa perspectiva, podemos nos embasar em Santaella (2007), quando tratamos de gêneros discursivos digitais e mostramos que não há o que temer, que o fato de ganharem a atenção dos alunos não desmerece ou elimina a existência do livro, ou mesmo de outros gêneros discursivos não digitais, ou de qualquer outra tecnologia.

Coscarelli (2016) afirma que navegar pela internet requer quase as mesmas habilidades que a leitura. Para Chartier (1999), o leitor da tela tem mais liberdade que os leitores da antiguidade e os do livro impresso, porque o texto eletrônico distancia-se do movimento de ler ou escrever, não é necessário o contato corporal direto. O autor ressalta que, no ambiente do “texto eletrônico” (CHARTIER, 1999, p. 13), podemos ser produtores, editores, tipógrafos, distribuidores, entre outras atividades. Dessa forma, muitas funções próprias do livro impresso podem ser acumuladas por uma mesma pessoa. Chartier (1999) acredita que o texto eletrônico possibilita concretizar a ideia de uma biblioteca universal, pois os textos digitais podem ser disponibilizados em um único ambiente, a internet, e ser visitado por leitores de diversas localidades.

Observamos que as novas tecnologias conquistaram espaço nas atividades da atualidade, pois possibilitam o uso de diferentes linguagens em um único texto, que pode ter som, imagens estáticas ou em movimento (MARCUSCHI, 2010), não se restringindo à linguagem verbal, tão comum nas práticas escolares. Vivemos um momento em que o universo digital nos apresenta novas maneiras de interagir e gerar significados, cabe à escola incorporá-lo à sua prática.

Devido às possibilidades disponibilizadas pela web e pelas novas tecnologias, o texto não é mais uma estrutura fixa, ele é construído a partir de diversas linguagens, expandido o número de gêneros híbridos (BARTON; LEE, 2015). Outro fator importante é que o universo digital possibilita ampliar a relação do leitor com o texto, porque ele passa de consumidor a produtor de conteúdos na rede, enriquecidos pelos modos que podem ser empregados na produção de sentido, os textos multimodais.

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. (DIONÍSIO, 2014, p. 42)

De acordo com Barton e Lee (2015), o texto multimodal não é algo novo, afinal a combinação entre verbal e visual ocorre há muito tempo na história da linguagem escrita. Todavia, a produção de textos que empregam diferentes semioses torna-se mais acessível com o uso de ferramentas digitais. É possível, assim, utilizar imagens, sons, palavras, cores, formatações para produção textual. Nesse contexto,

entendemos que as práticas de leitura transformaram-se e exigem do leitor mais do que decodificar os signos linguísticos, é preciso ser multiletrado (DIONÍSIO, 2014).

2.2. Prática de leitura e produção de gêneros discursivos na escola

Compreendemos leitura como uma ação que vai além da decodificação. Concebemos o ato de ler, com base em Bakhtin (2011), como uma ação interacional da língua, em que o sentido do texto é construído no diálogo com os sujeitos, em uma relação autor-texto-leitor. Consiste, portanto, em ações que extrapolam os limites do texto, em que o sujeito aciona suas experiências e conhecimentos e resgata o contexto de produção, fazendo inferências e construindo hipóteses.

Ler não é apenas compreender o signo e suas significações. Nesse sentido, é fundamental mobilizar diversos conhecimentos, ir além do conhecimento linguístico (uso de elementos coesivos, seleção lexical, organização do material linguístico), é preciso também acionar os conhecimentos enciclopédico (de mundo), encontrar subentendidos, relacionar com outras leituras, observar o comportamento humano a partir da construção de cada expressão, frase ou personagem, muitas vezes, contrapondo à realidade e a suas experiências (KOCH; ELIAS, 2018a).

Sendo assim, localizar somente informações no texto ou mesmo compreender a estrutura de um gênero discursivo, em uma concepção de língua como código, mostrou-se insuficiente para a compreensão e escrita de textos, afinal

[...] a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 11)

De acordo com Koch e Elias (2018a), na atividade de leitura os objetivos do leitor definirão como ela será realizada, ou seja, depende do que ele (leitor) quer do texto: informar-se, entreter-se, fazer uma consulta, instruir-se etc., ou seja, a finalidade de sua leitura definirá a profundidade, o ritmo e as relações que serão feitas. Na produção discursiva, o processo também não é unilateral, porque consideramos o nosso interlocutor para que a informação seja compreendida, mas também são necessários outros elementos materiais (escolha de fonte, tamanho de letra, tipo e cor de papel, se considerarmos o texto escrito, mas também a qualidade do som, do

vídeo, da mensagem, em textos multimodais) e linguísticos (vocabulário, estruturas sintáticas, pontuação, mecanismos de coesão).

Os estudos sobre leitura evoluem constantemente, devido ao caráter sociocultural da linguagem, que não se limita às dimensões cognitivas e individuais do leitor, visto que considera os elementos que contribuem para o sentido do texto, como as condições de produção, o público-alvo, a intencionalidade e o meio sociocultural e histórico em que o discurso é construído (ZACHARIAS, 2016). Zacharias (2016) defende que, para envolver o aluno e manter seu interesse, é preciso ter fluência³⁶ na leitura, ou seja, o indivíduo precisa realizar conexões com o que já sabe, para dar significado e a partir dessas ações elaborar hipóteses, fazer afirmações, argumentar.

Sendo assim, para manter a atenção do leitor e seu envolvimento com a leitura é preciso que se estabeleça uma relação com seus conhecimentos prévios, de forma que ele realize antecipações e suposições, a partir de uma teia de informações complementares, enriquecendo a compreensão do texto. Em Koch e Elias (2018b), observamos a importância de conhecer outros textos, quando lemos e escrevemos, para que, a partir desses modelos, possamos alcançar sua finalidade comunicativa. Desse modo, a forma como um texto é estruturado nos leva a reconhecer o gênero discursivo e a identificar quais são seus objetivos. Uma criança, mesmo que não seja alfabetizada, consegue identificar o sentido e intencionalidade do texto, em ambiente alfabetizador, observando como as palavras foram dispostas nas páginas de um jornal (RIBEIRO, 2021).

Como mencionamos anteriormente, as ferramentas digitais ampliaram as possibilidades no que se refere à leitura e produção de texto. Atualmente, uma pessoa sozinha, que dispõe das TDIC e tem conhecimento básico de seus recursos, consegue editar um livro ou revista. Ela também consegue produzir um texto multimodal, utilizando não só seus conhecimentos técnicos da ferramenta escolhida, mas também alinhando o modo escolhido ao texto que pretende elaborar e à situação comunicativa (RIBEIRO, 2021). Nesse sentido, a escola precisa considerar que o texto “é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido” (RIBEIRO, 2021, p. 32), todos os elementos que compõem o enunciado têm significado, nenhuma escolha é gratuita.

³⁶ Zacharias (2016) compreende fluência na leitura como uma ação que ocorre de forma natural, sem obstáculos.

Outro elemento de destaque nas atividades de leitura e produção é a possibilidade da presença da intertextualidade, que consiste em considerar textos preexistentes na memória dos interlocutores, para que o sentido pretendido seja alcançado. Dessa forma, entendemos que para o ato de ler é necessário recuperar também nossas experiências anteriores, com diversos textos, a fim de possibilitar a compreensão da mensagem de acordo com o que se pretende.

Nesse sentido, nossa concepção de produção textual consiste em elaborar diferentes gêneros discursivos verbais e/ou não verbais adequados às situações comunicativas, sempre que necessário, sem fortalecer a ideia de que na escola se lê para escrever, para cumprir uma tarefa sem finalidade comunicativa. Conforme Geraldi (2015), a elaboração de um texto criativo é incompatível com atitudes somente regradas, compreendemos que muitas propostas de elaboração textual, na escola, acabam por limitá-las ao exigir uma lista de comandos para nortear o processo de escrita.

Quando pensamos nas práticas de leitura e produção textual na escola, retomamos Zacharias (2016) ao relatar que algumas instituições de ensino mantêm técnicas ultrapassadas e reducionistas, que visam à transmissão de conteúdo e à memorização de informações que não têm aplicabilidade na vida cotidiana. Para a autora, o primeiro passo seria o ensino da leitura, de forma que sejam exploradas não só as habilidades cognitivas, mas também outros elementos que contribuem para a compreensão como a finalidade, o público-alvo e o aspecto interacional.

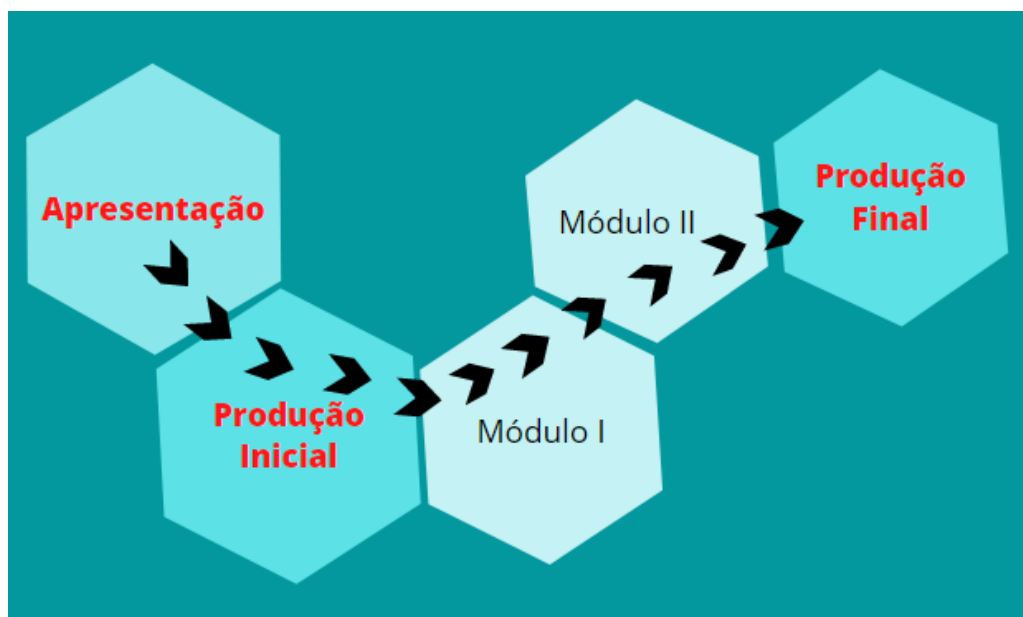
Para a produção textual é preciso que sejam criados contextos que possibilitem aos estudantes “apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão” nos mais diversos contextos comunicativos (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013, p. 96). Compreendemos que as diferentes condições de produção de um gênero discursivo influenciam em sua constituição, por isso a importância de oportunizar essa prática contextualizada na escola.

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013) afirmam que é possível que o aluno tenha desempenho adequado em diferentes situações comunicativas, se ele dominar diferentes gêneros discursivos, ou seja, quanto mais diversificadas as experiências, mais os estudantes compreenderão que elas se adequam a contextos reais de comunicação. Para que isso ocorra, os autores apresentam uma estrutura de base para uma sequência didática, doravante SD, que consiste em “um conjunto de

atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013, p. 96).

Nesse contexto, para que o processo de construção do texto seja satisfatório o leitor/autor deve passar por uma sequência de ações (figura 16):

Figura 16: Estrutura de SD para produção de texto



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013).

A figura 16 apresenta o modelo de SD proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013) para produção de textos orais e escritos. A primeira etapa da SD é a *Apresentação* que consiste no momento em que os alunos procuram entender a situação comunicativa do gênero a ser produzido. Eles precisam refletir e delimitar alguns fatores, tais como: quem é o público-alvo, ou seja, a quem se dirige o enunciado, quais linguagens podem ser empregadas, quem participará da produção (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013). Todos esses elementos auxiliarão na contextualização do gênero discursivo. Após a *Apresentação*, o estudante fará sua *Produção Inicial* e é, nesse momento, que o professor poderá averiguar se ele compreendeu o gênero discursivo em questão. Vale ressaltar que essa primeira produção não deve ter a intenção de gerar uma nota (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013).

As etapas que ficam entre a produção inicial e a final são denominadas *Módulos*, que podem ser organizados em quantos o professor achar necessário (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013). Cada módulo deve ter uma intenção, por exemplo: (i) identificar as inadequações e incoerências da primeira produção (situação de comunicação, informações, finalidade do texto, composição, linguagem empregada) e realizar as correções necessárias, superando as dificuldades na produção no gênero; (ii) diversificar atividades que tenham relação com leitura: observação e análise de textos, pequenas produções de textos, elaborar oralmente comentários sobre os textos lidos e produzidos; (iii) registrar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero discursivos em cada etapa (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013).

Na *Produção Final*, o aluno já desenvolveu seus conhecimentos sobre o gênero discursivo, assim, fará a reelaboração do texto inicial, aplicando o que aprendeu nos *Módulos*. Nessa etapa, o professor poderá atribuir nota à produção textual (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013).

Portanto, percebemos que a prática de leitura e produção se transforma, evolui. O leitor saiu de um papel passivo e com auxílio das TDIC passou a ser “lautor”, que interage com o texto, ampliando sentidos.

2.3. O gênero discursivo *fanfiction*

Como já mencionamos, na introdução, a *fanfiction*, também chamada de *fanfic*, ou, na forma afetuosa, *fic*, é uma narrativa elaborada por fãs de bandas, animes, livros, heróis, filmes etc. (VARGAS, 2015) e que são alocadas em plataformas digitais destinadas a comunidades virtuais de fãs. A palavra *fanfiction* surge da justaposição dos termos *fan* (fã) e *fiction* (ficção), ou seja, é a ficção produzida pelo fã. Segundo Jenkins (2010), o vocábulo fã vem do latim *fanaticus*, o que contribuiu com a criação de estereótipos sobre os aficionados por séries, heróis, bandas, atores, entre outros. Assim, ser fã transformou-se em sinônimo de insanidade e alienação da realidade. De acordo com Jenkins (2010), essa depreciação da identidade do fã foi ampliada a partir de uma entrevista do ator William Shatner, no programa *Saturday Night Live*, quando se irritou com as perguntas de um membro da plateia sobre detalhes minuciosos da ficção. O intérprete do protagonista da série *Jornada nas Estrelas* (*Star Trek*)

perguntou aos fãs se eles não tinham vida própria, acrescentando que eles deviam ir morar sozinhos e sair do porão dos pais.

Seguindo essa ideia, com base em nossa vivência como professora e fã, há pouco tempo, apreciar heróis de histórias em quadrinhos, bandas, atores, filmes e conhecer detalhes sobre eles não era visto com bons olhos. Algumas vezes, os fãs tinham que esconder suas predileções por não pertencerem ao que era socialmente aceito como objeto de apreciação.

Atualmente, podemos perceber que esse quadro mudou, tendo em vista, a grande quantidade de itens produzidos por diversos segmentos para fãs, como, chaveiros, camisetas, canecas, figuras de ação, meias, bonés, bem como restaurantes (figura 17), pizzarias (figura 18), parques temáticos etc.

Figura 17: *Restaurante Magia e Bruxaria, São Paulo*



Fonte: <<http://www.magiaebruxaria.com.br/assets/images/145780077-201335741734862-4841536246653364191-o-510x413.jpg>>. Acesso em: 18 out. 2021.

Figura 18: *Hector Pizzaria, Gramado-RS, ambiente alusivo a Harry Potter*



Fonte: <<https://url.gratis/wnDpNa>>. Acesso em: 18 out. 2021.

Em 1967, surgiram as primeiras *fanzines* (VARGAS, 2015), junção do termo *fan* e *magazine*, revista do fã, que é uma produção artesanal precursora da *fanfic*. A *fanzine* foi produzida para ser compartilhada, era distribuída em convenções de admiradores da série *Star Trek*. Nesse período, já apareciam algumas *fanfictions* (JENKINS, 2010).

Os primeiros “lautores” de *fanfics* de que se tem notícia agiam de forma organizada. Na verdade, consistiam, em grande parte, de “lautoras” apaixonadas pela série estadunidense *Star Trek* (JENKINS, 2010). Ressaltamos que, anteriormente, houve produções de *fanzines* que não foram tão expressivas por serem manifestações mais isoladas, mas que contribuíram para o sucesso e evolução do gênero discursivo (JAMISON, 2017).

Entendemos que a *fanfiction* é um gênero discursivo devido ao seu caráter interacional, tendo em vista que os fãs são os interlocutores desse discurso em ambiente virtual, exercendo o papel de autores e leitores em diferentes campos de atividades humanas de comunicação (BAKHTIN, 2011). Nossa compreensão está consoante com a definição de gêneros do discurso e os elementos que os compõem propostas por Bakhtin:

Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifo do autor)

Nesse contexto, a *fanfic*, enquanto gênero do discurso, tem finalidade definida que consiste em preencher lacunas da obra fonte, ampliar a linha temporal, mudar gêneros de personagens, mesclar com outras narrativas ou direcionar o foco do “texto-fonte” para personagens secundários de algo ou alguém que o autor seja fã (JENKINS, 2010). O conteúdo temático desse gênero discursivo é relacionado ao universo dos fãs de livros, filmes, animes, séries, quanto à estrutura percebemos que existe a preocupação de manter o estilo do autor do “texto-fonte”, no caso de obras escritas.

Quanto à forma de composição, a *fanfic* tem uma estrutura recorrente, que seria algo aproximado ao romance, por apresentar narrativas mais extensas e estar

organizadas em capítulos. Entretanto, os gêneros discursivos “mudam de acordo com as diferenças culturais, transformam-se historicamente no tempo e são flexíveis para concretizações enunciativas” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 100-101), o que também ocorre com as *fics*. Nesse sentido, ao navegarmos pela plataformas de fãs, podemos identificar um hibridismo nas narrativas dos fãs, como por exemplo: roteiros que são *fanfics*.

Quando tratamos de *fanfictions*, podemos perceber que há uma “intertextualidade estilística” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 19), uma vez que o fanfiqueiro³⁷ tem como base o estilo utilizado pelo autor do “texto-fonte”. O “navegador-autor e leitor” (VARGAS, 2015, p. 74) consegue perceber que o “lautor” de *fanfictions*:

[...] repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 19)

A relação que o fã busca estabelecer é de proximidade com a obra de que é fã, relacionando-a com suas experiências e construindo sentidos que ultrapassam aqueles pretendidos pelo autor. O “lautor” vê sua produção como uma forma de deixar um pouco de si naquele universo ficcional que tanto admira (VARGAS, 2015).

Na escola, encontramos uma geração de alunos mais participativa, a geração “P”³⁸, que difere das gerações anteriores por extrapolar o papel de telespectador de histórias, podendo participar de sua construção (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Dessa forma, os fãs não são passivos e encontram, nas plataformas especializadas, um espaço para serem “lautores”.

As plataformas de fãs classificam as *fanfictions* por categorias para facilitar a busca dos fãs, no entanto, elas variam de um site para outro. Algumas consideram a temática a ser abordada, a idade do público-alvo, a intencionalidade, entre outras características (VARGAS, 2015) e recebem denominações específicas conforme o quadro a seguir.

³⁷ Informalmente, no Brasil, é aquele que lê e escreve *fanfictions* (VARGAS, 2015, p. 74).

³⁸ Geração “P” corresponde à geração participativa. Os indivíduos podem interferir nas narrativas de videogames, *fanfics*, criar *playlists*, podem exercer o papel de leitores e autores, assistir e produzir vídeos por meio de ferramentas digitais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Quadro 4: Tipos de *fanfics* e suas temáticas

Tipos de <i>fanfics</i>	Temática
<i>Angst</i>	Angústia - momentos de crise dos personagens
<i>AU (Alternative Universe)</i>	Universo alternativo - ambiente diferente daquele em que o personagem faz parte.
<i>Crossovers</i>	Cruzamento - Histórias que misturam diferentes universos (séries, animes, livros etc.), bem como personagens, enredos, espaços.
<i>NC-17 (No Children under seventeen admitted)</i>	Proibido para menores de 17 anos - sexo entre casais heterossexuais e/ou violência.
<i>R (Restricted)</i>	Restrito - sexo entre casais heterossexuais e/ou violência.
<i>Slash</i>	Sexo consentido entre adultos, pedofilia e/ou incesto.
<i>Songfic</i>	Letra de música incorporada à narrativa.

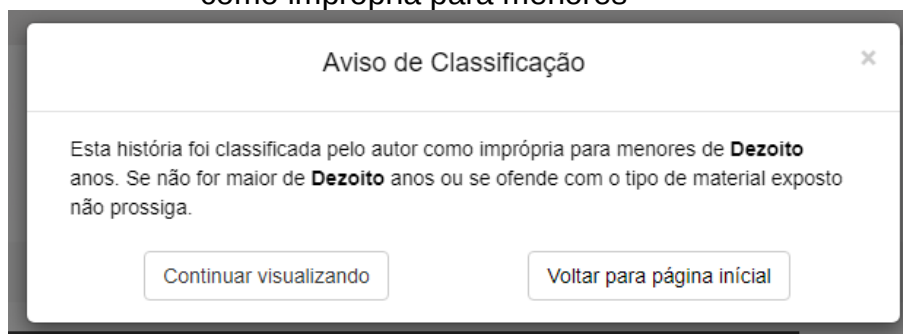
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Vargas (2015)

Ressaltamos que existem outros tipos de *fanfictions* citados nas plataformas de fãs, porém, neste trabalho, colocamos as mais comuns. Vargas (2015) explica que as classificações NC-17 e R são semelhantes, por isso é comum encontrarmos apenas uma das duas nomenclaturas em cada uma delas. Temos consciência de que muitos outros surgiram tendo em vista que a *fanfiction* é um gênero discursivo e, como tal, sofre alterações, ou mesmo se amplia conforme evoluem os campos de atuação humana (BAKHTIN, 2011).

Ressaltamos que o acesso a *fanfics* das categorias NC-17, R, *Slash* e outras similares, passam por um breve aviso alertando que a narrativa é imprópria para menores de 18 anos, cabendo ao usuário continuar ou não com a visualização (figura 19). Na plataforma *Spirit Fanfiction*, uma vez aceita a continuidade da navegação

nela, a mensagem não aparecerá em outros momentos que essas categorias de *fanfics* forem selecionadas. Em *Nyah! Fanfiction*, é preciso acessar o controle parental (figura 20).

Figura 19: Aviso na plataforma *Spirit Fanfiction* de história classificada como imprópria para menores



Fonte: <<https://www.spiritfanfiction.com>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Figura 20: Aviso na plataforma *Nyah! Fanfiction* de história classificada como imprópria para menores



Fonte: <<https://fanfiction.com.br>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

2.3.1. Comunidades de fãs, plataformas e interação

O sucesso das *fanfictions* tem relação estreita com o desenvolvimento das comunidades de fãs que organizam eventos e influenciam o comércio e os campos de entretenimento para investir em produções para o público “geek”³⁹. Esse movimento é denominado “cultura participativa” (JENKINS, 2010) e após o processo de evolução, passou a identificar diversos “grupos que funcionam na produção e na distribuição de mídia para atender a seus interesses coletivos” (JENKINS; GREEN;

³⁹ Tem origem no termo inglês *gek* que significa bobo, mas o sentido só se alterou com o passar do tempo e, atualmente, a palavra é usada para pessoas que têm interesse por tecnologia, *games*, histórias em quadrinhos, cinema etc. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/curiosidades/diferencas-entre-nerd-e-geek-46381/>> Acesso em: 30 ago. 2021.

FORD, 2014. p. 24). Para Vargas:

A cultura de participação seria, assim, um novo estilo de consumo, que emergiria precisamente do tipo de oferta disponibilizada pela popularização de novas tecnologias e pela convergência de mídias. (VARGAS, 2015, p. 54)

A cultura de participação relaciona-se ao consumo e sofre influências das novas tecnologias, pois permite que os consumidores modifiquem seus hábitos de outrora. Eles passam a participar ativamente da criação de produtos ao expor suas ideias, às vezes, contrastantes da indústria de entretenimento (VARGAS, 2015). Algumas dessas comunidades de fãs migraram para o meio virtual e expandiram as possibilidades de participação de seus membros. De acordo com Jenkins, Green e Ford (2014), é relevante diferenciar o papel do fã individual das ações dos *fandoms*, que se concentram em influenciar os interesses das indústrias de mídias a partir de uma coletividade, não são ações de um único sujeito, mas um movimento organizado de pessoas que se identificam, compartilham os mesmos interesses (JENKINS; GREEN; FORD, 2014).

[...] a era da convergência das mídias permite modos de audiência comunitários, em vez de individualistas. Contudo, nem todo consumidor de mídia interage no interior de uma comunidade virtual, ainda; alguns apenas discutem o que veem com amigos, com a família e com colegas de trabalho. (JENKINS, 2009, p. 55)

Ao conhecer a trajetória de algumas comunidades podemos perceber os movimentos que realizavam para participar de diversas produções de entretenimento, expondo suas ideias enquanto consumidor ativo.

Um dos primeiros movimentos compostos por fãs, que mostrou ações dessa cultura de participação, foi o que pedia a volta da série *Jornada nas Estrelas* (*Star Trek*, 1966), no final dos anos 70, tornando-se um exemplo para outros grupos. Entretanto, é preciso atentar-se para o fato de que nem sempre o clamor dos fãs é vitorioso, pois além da audiência existem outros motivos para manter um programa, como interesses comerciais (JENKINS, 2010).

Nessas comunidades virtuais, são criados meios para que a cultura do conhecimento tome corpo, ou seja, os fãs combinam as informações que têm e constroem hipóteses sobre o tema de suas discussões a partir da união de saberes.

Sendo assim, é a ação conjunta de várias pessoas que resulta em amplo conhecimento (JENKINS, 2009). Jenkins (2009) descreve as ações dos fãs do programa *Survivor*⁴⁰ que interagiam e elaboravam suas suposições sobre quem seria o próximo a ser eliminado no *reality show*, ou mesmo onde seria o local do próximo desafio. Esse trabalho colaborativo é tratado como inteligência coletiva⁴¹ pelo autor, que também descreve as vantagens e desvantagens dessa forma de interação. Jenkins (2009) vê a desorganização na elaboração de ideias do grupo como vantagem e desvantagem, porque se trata de um processo social de aquisição do conhecimento.

A inteligência coletiva é uma nova forma de comunidade democrática, que busca seu próprio crescimento por meio da escrita, do diálogo entre os indivíduos, possibilitando um círculo criador de ideias, em que todos são ativos e não apenas receptores passivos (LÉVY, 2004). Para Lévy (2004, p. 48), “O coletivo inteligente é a nova figura na comunidade democrática.”

Nessa perspectiva de inteligência coletiva, remetemos à proposta de Círculos de leitura propostos por Cosson (2021) que consiste em “uma prática de leitura compartilhada na qual leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente” (COSSON, 2021, p. 9). Segundo o pesquisador, o Círculo de leitura promove a aprendizagem colaborativa porque exige que o leitor se envolva com o texto, observando e compreendendo os elementos que o compõem. Algumas características dessa estratégia sugerida por Cosson (2021) nos chamam atenção por apresentarem papéis e funções para os integrantes de cada grupo para que essa construção de sentido coletiva se efetive, como podemos ver na tabela a seguir:

⁴⁰ Reality show competitivo popular nos Estados Unidos. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Survivor>> Acesso em: 21 dez. 2021.

⁴¹ Conceito criado por Pierre Lévy (2004).

Quadro 5: Papéis e funções no Círculo de leitura

Papel	Função
Questionador	Preparar perguntas sobre o texto que auxiliarão na discussão do grupo. Não se trata de pergunta e resposta, mas, sim, de questionamentos para a reflexão.
Iluminador de passagem	Selecionar passagem(ens) do texto para que seja(m) lida(s) com maior atenção e analisadas pelo grupo. Não delimita certo ou errado.
Conector	Fazer conexões com outros textos e diferentes contextos.
Dicionarista	Buscar o sentido de um termo ou expressão de maior complexidade para discutir com o grupo sobre suas significações em diferentes contextos.
Sintetizador	Relatar de forma sintética o texto, considerando seus pontos mais relevantes. Abrir a discussão. O grupo pode opinar e alterar o que achar necessário.
Pesquisador	Pesquisar informações que são importantes para a compreensão do texto.
Analista de personagem	Analisar personagens com base em suas ações e pensamentos.
Registrador/Notário	Registrar o que foi discutido no grupo. Essa função pode ser executada por todos os membros do grupo, ou seja, não precisa estar restrita a um indivíduo específico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cosson (2021).

Nessa organização, o que nos chamou atenção foi a similaridade de alguns papéis e funções comuns em plataformas de *fanfics*, que têm como objetivo a escrita colaborativa como apresentaremos adiante (quadro 5).

Destacamos que os comentários nos sites de comunidades de fãs fomentam a elaboração crítica e colaborativa de textos, pois contam com um sistema que possibilita a atuação dos membros, seja como leitor, expondo seu ponto de vista, seja como *beta reader* que sinaliza melhorias a serem feitas, exercendo uma função, previamente combinada dentro da comunidade.

Quadro 6: Funções de cada participante em uma escrita colaborativa

Funções na escrita colaborativa de acordo com Lowry, Curtis, Lowry (2004)	Funções na escrita colaborativa de acordo com Vargas (2015)
Escritor: escreve parte de um documento compartilhado; Consultor: opina sobre as produções, mas não participa da elaboração; Editor: produz e pode fazer alterações; Revisor: analisa o texto produzido, mas não altera; Facilitador: lidera a equipe de responsável por verificar o documento com base em critérios específicos; Líder do time: lidera a equipe e faz parte da reação colaborativa.	Webmistress ou webmaster: administra uma <i>homepage</i> de fãs; Alpha reader: é leitor e autor de <i>fanfictions</i>; Beta reader: fazem a revisão das <i>fanfictions</i> em relação a coerência com o “texto-fonte” e, às vezes, de aspectos linguísticos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Lowry; Curtis; Lowry (2004) e Vargas (2015).

No processo de escrita colaborativa, observamos que o leitor não é passivo e, como “fanfiquero”, passa de espectador a participante ativo na construção de narrativas digitais. Ao realizar esse tipo de produção, é possível enriquecer o texto porque é uma atividade que promove a aprendizagem, a socialização e compartilhamento de ideias e de diferentes pontos de vista, bem como aprimora as relações interpessoais (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004). A interação nas plataformas de *fanfics* ocorre, também, por meio de comentários e fóruns, ação que colabora com o aprimoramento da escrita (VARGAS, 2007).

A escrita colaborativa, envolve diferentes pessoas, ou seja, cada um dos participantes são autores e passam por três processos cognitivos de produção: planejamento, tradução e revisão. Assim, a atividade é um esforço do grupo e não

deve ser dividida e conduzida individualmente para que não haja dificuldade em estabelecer consenso a partir de diferentes pontos de vista (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004). O grupo que trabalha na redação comum de uma produção, por exemplo, exerce um ato social que exige diálogo, negociação, socialização e consenso entre os membros, estimulando-os a buscar novos dados que colaborem com o conhecimento de todos os envolvidos (LÉVY, 2004).

Para entender como funcionam essas plataformas é relevante buscar um pouco de sua história e compreender a influência da indústria de entretenimento.

Conforme relatamos anteriormente, os movimentos de fãs tiveram notoriedade após a série *Jornada nas Estrelas* (*Star Trek*, 1966) e com as novas tecnologias transformaram a forma de compartilhamento de narrativas produzidas pelos fãs. As atividades dos *fandoms* que se restringiam às convenções em que os fãs se encontravam e compartilhavam suas histórias, migrou para o universo digital e conquistou adeptos nos mais diversos lugares (VARGAS, 2015). Assim, surgiram muitas *homepages* que abrigaram e abrigam as comunidades virtuais e são um espaço em que as pessoas expressam suas opiniões e as discutem, pessoalmente ou por meios digitais sobre seus programas favoritos. As comunidades expõem suas produções textuais a fim de debaterem suas ideias em fóruns (JENKINS, 2009).

Figura 21 : Comentários de fãs em plataformas de *fanfics*



Fonte:< <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/804538/>> Acesso em: 28 jan. 2022.

Ao analisar plataformas de *fanfics*, observamos que algumas permitem que o usuário visualize as narrativas e comentários em fóruns sem ter a necessidade de

fazer um cadastro, no entanto, caso o “fanfiqueiro” queira expor suas impressões, ele deverá fazer um breve registro. Existem *homepages* que oferecem uma versão *premium* com serviços exclusivos para os fãs, mas, nesse caso, é preciso que o interessado assine um plano pago.

Quadro 7: Plataformas de *Fanfictions*: funcionalidades

Recursos disponíveis	Plataformas			
	<i>Fanfics Brasil</i>	<i>Nyah! Fanfiction</i>	<i>Spirit Fanfics e histórias</i>	<i>Wattpad</i>
App para celular				
Navegação livre/sem login				
Versão premium				
Participação em fórum e comentários somente para cadastrados				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos que a *Spirit fanfics e histórias* e *Wattpad* oferecem versões de suas plataformas em aplicativos (app) para celular, facilitando o acesso e a participação dos fãs/autores.

2.3.2. Direitos autorais

Refletir sobre direitos autorais é imprescindível quando tratamos de *fanfictions*, porque move a discussão a respeito de sua legalidade. Assim, fazemos algumas ponderações acerca de pontos que causam controvérsia no que se refere ao direito do autor à luz dos estudos de Medeiros (2019), Jamison (2017) e Rojo (2013).

O direito autoral são normas que asseguram a propriedade intelectual ao autor/criador de uma obra no que se refere à questão financeira, tendo como funções: (i) a garantia do acesso à identificação do autor, (ii) o estímulo à criação individual, (iii)

a concepção de informação como mercadoria, (iv) o incentivo ao desenvolvimento cultural, econômico e tecnológico das produções (MEDEIROS, 2019).

Tendo em vista que a *fanfiction* se utiliza de uma obra fonte para criar narrativas, empregando elementos que nasceram da criação intelectual de outrem, percebemos que analisar o que prevê a legislação brasileira é necessário. A Lei 9.610/98 (BRASIL, 1998) traz algumas alterações e estabelece regras sobre direitos autorais morais e patrimoniais do autor. Primeiramente, esclarecemos que os direitos morais correspondem à pessoa do autor, a quem ele é enquanto sujeito, assim, esses direitos jamais terminam e são irrevogáveis. Os direitos autorais patrimoniais referem-se às questões financeiras, ao direito do autor ou de seus herdeiros de receberem os lucros advindos da venda da obra.

Destacamos que alguns autores não têm interesse em explorar comercialmente suas produções, porque a finalidade da criação é contribuir para o bem comum (MEDEIROS, 2019). Existe ainda aqueles que admitem a construção coletiva de seus textos, permitindo a edição on-line de informação como ocorre com a *Wikipédia*⁴².

No entanto, quando se trata do gênero discursivo *fanfiction* encontramos diferentes posicionamentos sobre a intencionalidade e a legalidade de sua existência. Muitas vezes, dentro do próprio grupo de fãs há controvérsias sobre a finalidade dessas produções (JAMISON, 2017), porque alguns “fanfiqueiros” entendem que é antiético lucrar com essas histórias. O intuito desses textos é atender o desejo de alguns fãs de alterarem o fim de uma narrativa, acrescentar elementos, ou mesmo ser um personagem (MEDEIROS, 2019).

A *fanfiction* oportuniza que muitos escritores possam fazer algo que não sonhavam, divulgar seus textos longe dos holofotes e sem “o título culturalmente valioso e pomposo de ‘escritor’” (JAMISON, 2017, p. 34). Outra importante característica do universo dos fãs é o respaldo dado a escritores iniciantes, algo que não é tão comum no meio comercial. “*Fanfiction* é uma tradição coletiva, não só um livro de um *fandom*. Muitos escritores de *fanfiction* de sucesso não têm nenhum desejo de publicar da forma tradicional” (JAMISON, 2017, p. 34). Quando pensamos nesses casos em que os “fanfiqueiros” não almejam a publicação, identificamos a ideia de

⁴² Plataforma digital on-line gratuita que permite que os usuários editem e acrescentem novas informações a textos informativos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 04 jan. 2022.

Jenkins (2010) de que escrever *fanfic* é uma atividade social para os fãs, que as produzem como forma de expressão pessoal e, ao mesmo tempo, como identidade de uma coletividade.

Em geral, os *fandoms* não têm como objetivo produzir trabalhos para ter lucro. Algumas comunidades de fãs também consideram antiético ter ganhos financeiros com suas produções. Entretanto, algumas *fanfics* que se destacam nas plataformas de fãs conseguem contratos com editores e são publicadas, após um processo conhecido como “raspar os números de série”⁴³ (JAMISON, 2017), ou seja, após alterar nomes de personagens por outros de forma que não seja possível recuperar o “texto-fonte” em sua leitura (JAMISON, 2017). Jamison (2017) destaca, ainda, que:

Mesmo para escritores profissionais, a *fanfiction* permite liberdades (de tamanho, formato e conteúdo) que o mercado simplesmente não comporta. Compartilhar versões de histórias e personagens adoráveis cria uma base comum que estimula conversa, criatividade e comunidade (JAMISON, 2017, p. 283)

Nesse sentido, a produção de *fanfics* tem sua parcela positiva para autores já conhecidos, pois proporciona que suas obras passem por avaliação crítica de leitores sem envolver o nome das editoras com que têm contrato. Outro ponto que merece atenção na escrita dessas narrativas são as possibilidades de assumir diferentes vozes, estilos, temas, enfim, ter liberdade criativa, fato que justifica a grande quantidade de histórias que existem nas plataformas de *fandoms*.

Em se tratando de *fanfics*, quatro questões precisam ser observadas para que se avalie a legalidade e ilegalidade desse gênero discursivo, são eles:

- (i) a Lei;
- (ii) a originalidade;
- (iii) a função social;
- (iv) os limites trazidos pela Lei de Direitos Autorais.

No que tange à Lei de Direitos Autorais, uma obra derivada é uma produção intelectual nova, resultante da transformação de uma obra originária conforme consta no Art. 5, inciso VIII, alínea g (BRASIL, 1998), o que para nós é o caso das *fanfics*. A mesma Lei, em seu Art. 7, inciso XI, define o que são obras intelectuais protegidas:

⁴³Ação de alterar nomes de personagens por outros de forma que não seja possível recuperar o “texto-fonte” em sua leitura (JAMISON, 2017).

São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, tais como:

[...] XI - as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova;
(BRASIL, 1998)

Entretanto, para que as obras derivadas sejam protegidas é preciso que o autor da obra original permita o uso delas por seus fãs (MEDEIROS, 2019). Entendemos, assim, que a produção de *fanfics* deveria ter, primeiramente, a permissão do autor do “texto-fonte”, com exceção daquelas histórias que são consideradas de domínio público⁴⁴.

Ao buscarmos informações sobre o posicionamento de autores em relação às *fanfics*, podemos perceber que alguns apoiam a prática, mas poucos se manifestam sobre a questão. Segundo Medeiros (2019), o silêncio de alguns autores não significa concordância, muitos preferem ignorar a existência das *fics*, devido a alguns fatos, como o uso de *pen names* pelo fanfiqueiros, o que dificulta a identificação dos mesmos (ROJO, 2013). Outro fator seria os custos de uma ação judicial que podem ultrapassar o valor dos prejuízos que o autor venha a ter (MEDEIROS, 2019). Ocorre, ainda, que algumas editoras detentoras de direitos autorais tentam inibir a produção de *fanfics*, enviando notificações extrajudiciais para os “lautores” .

Tendo em vista a legalidade ou ilegalidade da criação de *fanfics*, retomaremos a Lei 9.610/98 (BRASIL, 1998) que alterou e estabeleceu a legislação sobre direitos autorais, em seu artigo 46, determinando o que não se constitui como ofensa aos direitos autorais. Um detalhe recorrente nesse artigo é a questão do lucro, ou seja, quando não tem finalidade de ganhos financeiros com a obra, os direitos autorais não são feridos. O artigo 47 da mesma lei (BRASIL, 1998) regulamenta que se pode produzir paráfrases e paródias da obra original desde que não afete de forma negativa o “texto-fonte”.

Como apresentamos anteriormente, a *fanfic* é uma forma de o fã expressar sua paixão por aquilo que admira e, na maioria das vezes, não tem como intenção “manchar” o objeto de adoração e nem tem como finalidade gerar lucro. Nesse sentido, é possível desenvolver sequências pedagógicas que tenham como temas esse gênero discursivo.

⁴⁴ Considera-se que uma obra seja de domínio público após 70 anos contados do primeiro dia de janeiro do ano posterior ao falecimento do autor (MEDEIROS, 2019).

2.3.3. *Fanfictions* em contexto escolar

A *web 2.0* provocou mudanças nas relações comunicativas, os papéis, antes limitados àquele que informa e àquele que recebe a mensagem passivamente, foram alterados, porque se ampliaram os conhecimentos das pessoas sobre ferramentas digitais. Dessa forma, tornou-se possível exercer a função de leitor e autor ao mesmo tempo (ROJO; BARBOSA, 2015).

Segundo Rojo (2009), a formação do aluno precisa ter como objetivo prepará-lo para o conhecimento científico, bem como desenvolver suas competências e habilidades relacionadas ao uso das novas tecnologias, considerando seu campo de atuação social. Para a pesquisadora, é necessário que a escola ofereça meios para que os estudantes tenham contato com diversos gêneros discursivos, em diferentes suportes e mídias para que se apropriem não só de estruturas do texto, como também de outros elementos que contribuam para construção de sentido.

Nesse sentido, investigamos algumas experiências de leitura e produção de *fanfics* em sala de aula. Em artigo publicado nos *Anais do Integra EaD* (SOVERNIGO; KANASHIRO, 2020), discutimos várias experiências de *fanfictions* em sala de aula com base em pesquisas realizadas em determinados programas de pós-graduação nacionais. Observamos algumas tentativas de trabalhar as *fanfictions* em ambiente escolar e, para esta dissertação, selecionamos uma que representa a realidade de muitas escolas. No estudo intitulado *Leituras e escrita em Língua Portuguesa: a fanfiction na sala de aula* (ZANDONADI, 2019), a pesquisadora selecionou uma turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola municipal para testar suas hipóteses sobre a prática de leitura e produção textual em contexto escolar. Para tanto, Zandonadi (2019) propôs aos estudantes que respondessem um questionário que lhe mostraria os conhecimentos deles sobre séries e *fanfictions*. Por meio de votação entre os alunos a série escolhida foi *La casa de papel* (2017), do diretor Álex Pina. Com objetivo de estimular aqueles que não haviam escolhido esse tema, a professora exibiu os primeiros episódios.

Destacamos a forma como a pesquisadora desenvolveu a prática de leitura, pois observamos em seus relatos a preocupação em ultrapassar o conhecimento do enredo da série. Ela proporcionou situações em que os alunos construíssem hipóteses ao ler o significado das imagens, cores, objetos, músicas e diálogos observados em *La casa de papel*. Zandonadi (2019) organizou a turma em duplas e solicitou que cada

uma preparasse uma apresentação, com o auxílio de ferramentas digitais, analisando um episódio da série.

Zandonadi (2019) relatou que os bloqueios que existiam nos computadores da escola impediram que os estudantes acessassem as plataformas de *fanfic*. Dessa forma, os alunos que não tinham computador, notebook ou celular, além da impossibilidade de acesso à internet em suas casas, tiveram dificuldades para desenvolver a atividade. A visualização do texto em seu suporte foi prejudicada. A pesquisadora explica que a escola possuía notebooks, mas, devido ao problema de conectividade, as *fanfics* produzidas pelos estudantes tiveram que ser colocadas em pendrives para que os alunos postassem a *fic* de suas casas. Àqueles que não dispunham de internet foram ajudados pelo que possuíam acesso. A dificuldade de Zandonadi (2019) no que diz respeito ao uso de TDIC, está presente na maioria das escolas, pois é recorrente a necessidade de adaptar atividades de navegação em espaços digitais, por exemplo, para textos impressos definidos pelo professor.

Outro fator que observamos na experiência desenvolvida foi que alguns alunos tiveram dificuldade em fazer o cadastro nas plataformas por não terem sequer um e-mail, mostrando a necessidade do letramento digital. Muitas vezes, imaginamos que os jovens estão habituados com as ferramentas digitais por estarem em constante atividade nas redes sociais e perdemos a oportunidade de desenvolver novos conhecimentos na escola que refletirão fora dela.

Para o momento da produção, Zandonadi (2019) solicitou que os alunos escrevessem seus textos e compartilhassem com os colegas para que eles pudessem opinar, uma espécie de escrita colaborativa. No entanto, ela relata que uma parte dos estudantes tinha receio de que o outro copiasse suas ideias. Essa experiência nos mostra algo contrário ao que ocorre nas plataformas de *fandoms*. Os jovens escritores de *fanfics*, por exemplo, consideram de grande importância a colaboração dos outros participantes do *fandom*, muito mais do que submeter seus textos para avaliação de um professor (JENKINS, 2009). Avaliamos que a experiência da escrita colaborativa (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; COSSON, 2021) seria exitosa se os alunos dispusessem de aparelhos celulares, ao menos, para construírem seus textos on-line. O que percebemos na experiência de Zandonadi (2019) é a necessidade frequente de replanejar as aulas para adaptar-se à estrutura disponível na escola.

Como resultado de sua experiência, a pesquisadora explica que, na primeira tentativa de escrita, os alunos produziram um texto que se assemelhava mais a

sinopses de filmes, gênero que ela havia trabalhado em sala quando tratou da série *La casa de papel*. Como não houve contato com a *fanfic* em seu suporte, talvez a ideia da escrita colaborativa também não tivesse ficado clara, levando os estudantes a recusar o olhar do outro. Entretanto, percebemos que a professora insistiu na ação de trocar os textos entre os colegas.

Embora nem todos os estudantes tenham praticado a escrita colaborativa, o fato de os alunos se ajudarem no momento da postagem do texto, demonstra a intenção de agir em prol de uma coletividade. Para nós, seria possível tomar essa ação como estratégias para o letramento digital, em grupos, empregando estações de aprendizagem em que cada uma tivesse um notebook ou celular. Zandonadi (2019) tentou utilizar os notebooks da escola e se deparou com máquinas com defeito e falta de conectividade. Esses percalços não fizeram com que ela desistisse de trabalhar a *fanfic* com seus alunos. Ela reestruturou suas aulas focando em seus objetivos quanto ao gênero discursivo e aproveitando os recursos que tinha disponíveis.

Compreendemos que trabalhar com diferentes gêneros discursivos em sala de aula, além da proximidade com o meio cultural dos alunos, propicia que eles entendam como a sociedade ou uma determinada comunidade se organiza e, assim, influencia na origem de outros gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015). Portanto, trazer a *fanfiction* para a escola, oportuniza que os estudantes compreendam como as comunidades de fãs e plataformas são importantes para sua materialização. Tal reflexão auxiliará no entendimento de como nascem e se transformam os diversos textos, em diferentes linguagens, considerando o campo de atuação a que se destinam.

A partir da revisão teórica apresentada neste capítulo 2, embasamos a análise das atividades sobre *fanfiction* em quatro livros didáticos, sendo um para o ensino fundamental e três direcionados ao ensino médio, conforme os critérios de seleção explicitados neste capítulo.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS - *AMORTENTIA*⁴⁵

Neste capítulo, apresentamos nossas investigações e ponderações sobre as atividades com *fanfics* em livros didáticos. À luz de nosso referencial teórico pretendemos analisar e identificar os ingredientes necessários para preparar a poção que concretize práticas de leitura e produção de texto na escola. Precisamos produzir nossa *Amortentia* para que os alunos se transformem em “lautores”, assim, utilizamos como matéria primordial a *fanfiction* e analisamos como o livro didático aborda esse gênero discursivo.

Como mencionamos anteriormente, selecionamos para nossa análise atividades sobre *fanfics* de um livro destinado ao ensino fundamental para o oitavo ano, juntamente com cinco para a etapa do ensino médio, por serem os únicos que trouxeram propostas de atividades com esse gênero discursivo, nos títulos selecionados pelo PNLD 2020 (BRASIL, 2018b) e PNLD 2021 (BRASIL, 2019).

É nosso objetivo investigar se as atividades didáticas apresentadas nos livros contribuem para a formação do leitor-autor, a fim de responder aos nossos questionamentos, verificando como o processo de leitura e o de produção de *fanfics* são propostos nesses livros.

Desenvolvemos essas questões para subsidiar a análise:

- as atividades de letramentos propostas para as aulas de língua portuguesa e literatura, contribuem para a formação do leitor e para práticas de produção textual, empregando diversas linguagens?
- como aplicar propostas de leitura e produção de textos para todos os alunos a partir da experiência dos “fanfiqueiros”?
- como as atividades analisadas podem transformar a escola em um ambiente de leitura e produção de textos que estejam incorporados às práticas sociais e superar estratégias que não fazem sentido para os jovens?

3.1. Análise de atividades de leitura e produção de *fanfictions* em livro didático para o ensino fundamental

Para iniciar nossa análise, apresentamos uma descrição da proposta de

⁴⁵ Poção do amor (ROWLING, 2007, p. 147).

atividades sobre *fanfic*, expressa no livro *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) para oitavo ano do ensino fundamental. O exemplar do mestre oferece um manual para o professor (p. IV a LXXII) e, nas páginas seguintes, a versão do livro didático dos estudantes com orientações para desenvolver as atividades.

O manual é composto por introdução, apresentação da coleção, relação dessa com a BNCC (BRASIL, 2018a) e seus princípios teórico-metodológicos gerais. Em seguida, trata de: práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), Área de Linguagens no componente curricular Arte, gêneros digitais, interdisciplinaridade, avaliação, grade relativa ao uso da língua, seções e boxes da coleção e orientações gerais. Na sequência, são apresentadas orientações específicas, organizadas em quatro bimestres. Sobre o recurso digital e as propostas de produção de textos extras, há tutoriais para uso de material digital e as competências e as habilidades da BNCC para a etapa do ensino fundamental.

O capítulo 5 traz as atividades sobre *fanfiction* que analisamos à luz de nossa revisão teórica e experiências docentes. Ele tem como tema os roteiros de cinema e se organiza em seções especiais e boxes:

- *Leitura 1*: apresenta o roteiro do filme *Homem - Aranha* (2002), de David Koepp, acompanhado de questões de interpretação textual;
- *Biblioteca cultural*: convida o aluno a fazer pesquisa em sites a fim de ampliar seu conhecimento;
- *Lembra*: faz uma síntese dos conceitos estudados;
- *Se esse roteiro fosse meu*: propõe que o estudante faça uma interferência no texto estudado ou em parte dele;
- *Leitura 2*: apresenta o roteiro do filme *O contador de histórias* (2009), de Luiz Villaça, com atividades de interpretação textual;
- *Se eu quisesse aprender mais*: aprofunda aspectos do gênero discursivo em pauta sobre os tipos de personagens;
- *Sabia?*: divulga informações complementares, de forma breve, sobre resenha;
- *Meu roteiro de cinema na prática*: orienta a reescrita de uma *fanfiction*, seguindo a estrutura de um roteiro, com base em um filme diferente dos já estudados. Essa seção subdivide-se em três momentos: produzir, reescrever e apresentar;
- *Páginas especiais*: traz textos visuais e escritos com título *O trailer – uma isca*

para o público, propondo reflexões sobre o gênero;

- *Textos em conversa*: Leitura de texto que dialoga com um dos anteriores. Naquele capítulo é com o da Leitura 2, mas de outro gênero discursivo, o artigo científico *O contador de histórias tradicional: memória e esquecimento*, de Walter Benjamin;
- *Fala aí!*: provoca a reflexão e o debate sobre o desaparecimento dos contadores de histórias;
- *Mais da língua*: retoma conceitos gramaticais (verbo, locução verbal, sujeito e tipos de sujeito) a partir de diversas tirinhas, faz exposições teóricas sobre vozes verbais;
- *Isso eu ainda não vi*: traz conceitos sobre verbos acompanhados de pronomes átonos para auxiliar no domínio da linguagem escrita, acompanhado de tira para atividade de reflexão;
- *Conversa com arte*: propõe atividade de análise de cenas do filme *As aventuras de Pi (2012)*, de Ang Lee;
- *Expresse-se!*: traz a proposta de Análise de cenas dos filmes *Interestelar*, de Christopher Nollan, e *A invenção de Hugo Cabret*, de Martin Scorsese;
- *Leitura puxa leitura*: sistematiza, em quadros, as leituras feitas no capítulo a fim de explicitar os ganhos para o repertório pessoal do aluno;
- *Biblioteca cultural em expansão*: apresenta outros contadores de histórias.

A proposição de atividade com o gênero discursivo *fanfic*, tema de nossos estudos, está na seção *Meu roteiro de cinema na prática*, que aparece após o roteiro de cinema de *O contador de histórias* e questões de interpretação de texto. A proposta do capítulo retoma os textos estudados anteriormente e convida o estudante a assumir o papel de roteirista, devendo produzir um novo texto a partir de um filme já existente. No enunciado da atividade, é informado ao aluno que fará uma *fanfic* e, em um breve parágrafo, conceitua-se esse gênero discursivo. Destacado, na página, há um box intitulado *Sabia?* que tem por objetivo explicar o caráter não mercadológico da *fanfic*.

Figura 22 Apresentação do gênero discursivo *fanfiction* no livro *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem*

Meu roteiro de cinema NA PRÁTICA

Neste capítulo, você conheceu os roteiros de *Homem-Aranha* (2002) e *O contador de histórias* (2009). Agora, assumo o papel de roteirista e produza um roteiro com as cenas iniciais de um filme novo, mas que dialogue com uma produção já existente. Será uma *fanfiction*, e seu desafio é propor outras possibilidades para a narrativa sem perder as características principais dos personagens e do universo do filme.

As *fanfictions* ou *fanfics* são narrativas ficcionais produzidas por fãs de romances, séries, filmes, quadrinhos e *videogames* e divulgadas por meio de *sites*, *blogs* e plataformas de autopublicação e compartilhamento de textos. Os fãs-autores apropriam-se dos personagens e do universo de suas histórias favoritas para criar novas narrativas.

Seu roteiro será divulgado no *blog* da turma.

Sabia?

A apropriação de personagens para a criação de filmes, de anúncios publicitários e de outros produtos de mídia é ilegal, porque fere os direitos autorais. No entanto, as *fanfictions* são autorizadas porque não têm como objetivo o lucro com a venda de produtos.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 169).

Embora a atividade traga breves informações sobre o gênero discursivo *fanfiction*, nos parece bastante superficial. Podemos perceber que não há preocupação explícita, na atividade de leitura, para que o estudante conheça a *fanfic* em seu suporte original, fato que impossibilita que o aluno tenha contato com formas diferenciadas para construir sua aprendizagem, de maneira que ele mobilize suas experiências e conhecimentos, resgatando o contexto de produção, fazendo inferências e construindo hipóteses (COSSON, 2020; KOCH; ELIAS, 2018a; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Uma indicação nessa perspectiva somente vai aparecer nas orientações para o professor, conforme veremos mais adiante, nos comentários da figura 24.

O processo de leitura e produção da *fanfic* é proposto de forma tão simplificada, que temos dúvidas se o estudante conseguirá compreender de fato como elaborar essa narrativa, caso não a conheça de suas experiências extraescolares. Além disso, sem conhecer as plataformas, proporcionando o uso de mídias (ROJO, 2012), o

estudante pode não compreender algumas características específicas das *fics*, as relações entre leitores e “lautor”, por exemplo, ou mesmo os recursos que o ambiente digital pode oferecer. Contudo, não estamos afirmando que toda a atividade tenha que ser desenvolvida em ambiente digital, há momentos em que o ambiente on-line não precisa ser envolvido (COSCARELLI, 2017).

Outro fator que se destacou em nossa análise é o fato de que, mesmo nas orientações para o professor, expressas ao lado da atividade, ou no manual do professor, não encontramos sugestões de discussões sobre interdiscursividade e relações de intertextualidade. Isso é importante para que os alunos percebam claramente a importância dos pontos de contato da *fanfic* com o texto que lhe deu origem (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007). Para a elaboração de uma *fanfic*, julgamos ser fundamental que sua finalidade discursiva, tais como preencher lacunas do “texto-fonte”, ampliar o enredo, desviar o foco para personagens secundários, cruzar universos alternativos (JENKINS, 2010), sejam explicitadas. A ligação do fã com o objeto de admiração não pode ser perdida para que a *fic* se materialize como gênero discursivo, afinal é essa característica que norteia a situação enunciativa (ROJO; BARBOSA, 2015).

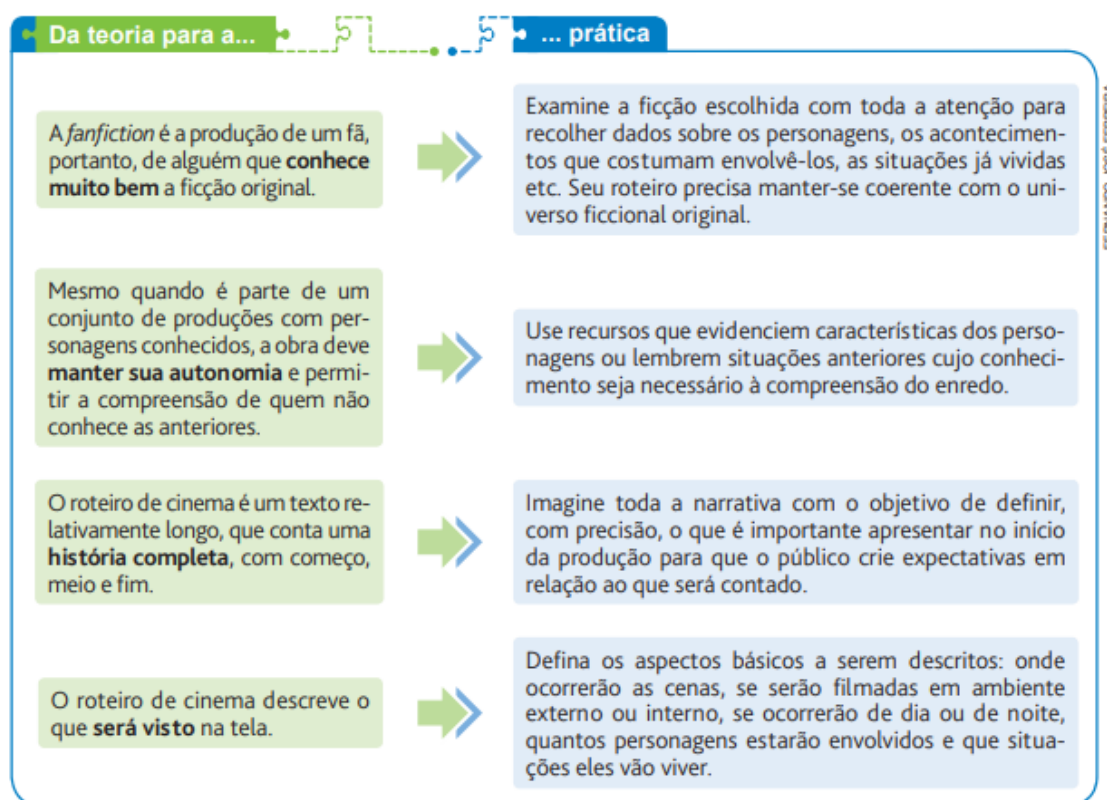
Além desses pontos, não há um trabalho para explicar a relação entre roteiro e *fanfiction*, o que pode gerar dúvidas, porque o capítulo todo trata do primeiro. Como já mencionamos anteriormente, observamos que em sua maioria as *fics* assumem a forma de um romance com vários capítulos. Evidenciamos, ainda, que algumas delas seguem uma estrutura semelhante a um roteiro para filme, ou mesmo, mesclam elementos dos dois gêneros, constituindo um texto híbrido (ROJO; BARBOSA, 2015). No entanto, o enunciado da atividade nos leva a compreender que a *fanfiction* seria um elemento que pode ser inserido no roteiro, como forma de trabalhar com a intertextualidade, mesmo que ele não tenha sido tratado no capítulo.

Figura 23: Proposta de produção do gênero discursivo *fanfiction* no livro *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem*

▪ Momento de produzir

Planejando meu roteiro de cinema

Escolha o filme a ser roteirizado e inicie o planejamento de sua produção, realizando as ações sugeridas no quadro a seguir.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 170).

No subtópico *Momento de produzir – Planejando meu roteiro de cinema*, novamente, constam algumas etapas para produção que consistem em: examinar a ficção escolhida atentando-se para as características das personagens e do universo ficcional, usar recurso para enfatizá-las, definir o que é importante na narrativa para que possa criar expectativas no público e estabelecer alguns elementos da narrativa como espaço, tempo, contexto etc. Verificamos que aparecem instruções para desenvolver os dois gêneros como se um estivesse contido no outro. A fim de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, julgamos que seja necessário aprofundar os conhecimentos sobre gêneros discursivos. Uma sugestão seria não focar somente em elementos estruturais que compõem determinado gênero, mas, sim, ampliar o estudo dos elementos integrantes dos gêneros discursivos (tema,

forma de composição e estilo), tendo em vista sua indissociabilidade (BAKHTIN, 2011) para constituir o enunciado.

Dessa forma, percebemos que o foco da atividade não era a *fanfiction* como gênero discursivo e, sim, o roteiro de cinema acompanhado de elementos que estabelecem intertextualidade com algum texto de preferência do aluno.

Figura 24: Orientações para o professor na proposta de produção do gênero discursivo *fanfiction* no livro *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem*

Da teoria para a prática – Antes de iniciar, pergunte aos alunos se eles já conheciam *fanfictions*. Explique que a internet favoreceu a divulgação dos textos, que não são escritos por profissionais – e por isso não contam com o suporte dos editores, profissionais que preparam o texto para a publicação –, mas podem revelar soluções interessantes para enredos e personagens.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 170).

Destacamos que as informações adicionais sobre o gênero discursivo *fanfic*, em boxes, são claras e objetivas, o que favorece a compreensão de algumas características desse tipo de narrativa. Também observamos que, apenas nas orientações laterais (figura 23), dirigidas ao professor, na etapa da produção, é sugerido que se apresente o gênero em seu suporte de origem, caso seja possível, e que se mostre a importância da internet na divulgação dele. Julgamos que esse tipo de instrução pode ser feita ao estudante no início das atividades sobre *fanfics* e não de forma tão discreta quase no fim do capítulo.

Com o intuito de colaborar para que as atividades analisadas fiquem mais claras, propomos que seja feito um momento para motivar a leitura de uma ou mais *fanfics* nas plataformas, de forma que o aluno compreenda que os gêneros discursivos integram e são gerados pelas práticas sociais (ROJO; BARBOSA, 2015). A princípio o professor identifica os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo e os prepara para o ato de ler. Nesse sentido, é relevante que ele consiga perceber as vozes que estão contidas no texto, bem como o contexto em que ocorrem, por isso

é necessária essa preparação mediada pelo professor. Para esse momento de *Motivação* (COSSON, 2020), podemos fazer alguns questionamentos:

- Você é fã de alguma série, anime, cantor, filme, escritor?
- Você já ouviu falar em *fandom*?
- Você já ouviu falar em *fanfiction* ou já leu algo sobre o assunto? Que tal

compartilhar um pouco da sua experiência com a turma?

Após essa conversa com os alunos, recomendamos que o professor faça uma breve *Introdução* (Cosson, 2020) antecedendo a leitura do “texto-fonte” e da *fanfic* escolhida. Nessa etapa, é relevante apresentar informações que despertem a curiosidade dos alunos sobre o texto que será lido. Supondo que o docente opte por trabalhar com os textos *Entrelinhas - Rony e Hermione* (LISBETH, 2012), na plataforma *Floreios e borrões*, e o livro *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), ele pode trazer informações sobre o percurso da autora do livro para conseguir publicá-lo e divulgá-lo. Pode, por exemplo, mencionar que a obra de Rowling foi rejeitada por 12 editoras e das mil cópias iniciais impressas, quinhentas foram distribuídas em bibliotecas. Para a leitura da *fanfic*, recomendamos que também seja feita, na *Introdução* (COSSON, 2020), uma apresentação sobre os primeiros *fandoms* no Brasil e as funções dos “fanfiqueiros” nas plataformas.

Os momentos da prática de leitura podem ser enriquecidos com a leitura de outros textos de menor extensão que tenham ligação com os textos principais (COSSON, 2020), no caso, o livro e a *fanfic*. Sugerimos que o professor faça algumas perguntas para auxiliar os estudantes a identificarem os elementos que constituem o gênero discursivo *fanfiction*, tais como:

Na aula anterior a da elaboração da *fic*, o professor pode combinar com os alunos que tragam seus celulares, notebooks ou tablets para executar a atividade. Mesmo que a quantidade de aparelhos não seja suficiente para toda a turma, é possível organizar a produção em grupos em que cada aluno terá uma função na construção do texto (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004).

Quadro 8: Papéis e funções de escrita colaborativa de *fanfic*

Escrita colaborativa de <i>fanfic</i>
Escritor: escreve a <i>fanfiction</i> na plataforma, responsável pelo uso da ferramenta digital. Consultor: opina sobre as produções, aponta incoerências. Editor: faz alterações no texto caso sejam necessárias. Revisor: analisa a produção e indica aos demais onde pode ser melhorada. Facilitador: analisa as relações de interdiscursividade. Líder do time: lidera a equipe e organiza a escrita colaborativa.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em Lowry, Curtis e Lowry (2004)

Ressaltamos que esses papéis e funções podem ser revezados entre os membros da equipe na escrita de diferentes capítulos da *fanfic*. Dessa forma, todos poderão experimentar diferentes perspectivas da construção textual, afinal essas narrativas têm como principais características as possibilidades de assumir diferentes vozes, estilos, temas (JAMISON, 2017).

Para o momento da produção, recomendamos que sejam retomados itens importantes como características do gênero discursivo, público-alvo, finalidade, aspectos linguísticos e estilísticos do texto, relações com o “texto-fonte” a que se remete (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007). Outra ação importante na construção da *fanfic* é a escrita colaborativa (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; COSSON, 2021), tendo em vista que as plataformas de fãs proporcionam essa atividade coletiva de aprendizagem. Um exemplo seria:

Figura 25: Sugestão de comando para atividade de produção de *fanfic*

Você conheceu um pouco sobre o gênero discursivo *fanfic* e o processo de escrita colaborativa que ocorre entre os fanfiqueiros. Esses leitores/autores exercem diferentes papéis, como o *alpha reader* que é o primeiro leitor e produtor do texto e o *beta reader* que é o segundo a ler e a colaborar com a produção.

Agora você será o fanfiqueiro!

Produza uma *fanfic* que seja um *crossover*, mesclando um personagem, ou artista, ou banda, ou séries, ou filme etc. de que você seja fã com o universo ficcional de Harry Potter. Você poderá navegar e escrever sua *fic* na plataforma de sua escolha.

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora.

O uso de uma plataforma é importante para deixar claro qual é o campo de atuação humana (BAKHTIN, 2011) desse tipo de narrativa.

3.2. Análise de atividades de leitura e produção de *fanfictions* em livros didáticos para o ensino médio

Os livros didáticos para o ensino médio também compõem nosso *corpus*. Dessa forma, selecionamos cinco que apresentam atividades com *fanfics*. Organizamos cada um deles em subtópicos específicos para desenvolvermos nossa análise.

Em cada um deles, verificamos como são as propostas de prática de leitura e produção textual de *fanfics*, com base em nosso referencial teórico ((BAKHTIN, 2011; COSCARELLI; RIBEIRO, 2014; COSSON, 2020, 2021; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KOCH; ELIAS, 2018a; KOCH; ELIAS, 2018b; KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007; JAMISON, 2017; JENKINS 2009, 2010; JENKINS; GREEN; FORD, 2014; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; RIBEIRO, 2021; ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VARGAS, 2015). Verificamos, também, como é proposto o incentivo ao uso de ferramentas digitais em sala de aula, tendo em vista que a *fic* é um texto on-line. Além disso, apresentamos também nossas contribuições para o desenvolvimento das atividades analisadas.

3.2.1. *Fanfiction* no livro *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*, volume 05

O primeiro livro do ensino médio que contém as atividades que são objeto de nossos estudos é o *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO *et al.*, 2020)⁴⁶. Ele está organizado em duas partes: suplemento para o professor e o livro didático em si. O suplemento traz os pressupostos teórico-metodológicos que apresentam a estrutura geral da coleção composta por seis livros didáticos. O volume cinco possui quatro unidades, cada uma com três capítulos. A atividade sobre *fanfiction* aparece no capítulo dois da unidade dois e organiza-se em:

- *Leitura 1*: dispõe de textos de diferentes semioses: a pintura de Pablo Picasso - *Mãe e filho* (1921), a tapeçaria *A dama e o unicórnio* (1484-1500), releituras em fotografias, trecho do romance policial *Um estudo em vermelho* - Arthur Conan Doyle e parte de um roteiro do episódio de mesmo nome pertencente à série *Sherlock*, produzida pelo canal britânico BBC;
- *É lógico!:* apresenta a aprendizagem que será desenvolvida, nesse caso, a comparação entre os textos;
- *Biblioteca cultural*: indica o site que se pode assistir o trecho do episódio da série televisiva *Sherlock*, cujo roteiro foi apresentado no capítulo;
- *Se eu quiser aprender*: acrescenta informações de contextualização da leitura;
- *Leitura 2*: apresenta um trecho do romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum e uma adaptação dessa obra para *graphic novel* produzida por Fábio Moon e Gabriel Bá;
- *Lembra*: recorda o que é uma *graphic novel*;
- *Fala aí*: incentiva os alunos a refletirem se indicariam para leitura o romance ou a *graphic novel* ;
- *Bate papo de respeito*: propõe a discussão sobre de quem é o livro depois de publicado com base no depoimento de Milton Hatoum;
- *Se eu quiser aprender mais*: convida o aluno a revisar e aprofundar seus estudos sobre o narrador;
- *É lógico!:* relaciona o narrador-testemunha ao romance policial;
- *Lembra?*: retoma os tipos de narrador;

⁴⁶ Como mencionamos anteriormente, os livros para o ensino médio não estão seriados, nem apresentam uma sequência entre eles.

- *Leitura 3*: traz um capítulo da *fanfiction Ilha das Nuvens*, de Masrani, que tem como “texto-fonte” o livro *O parque dos dinossauros (Jurassic Park)*, de Michael Crichton;
- *Sabia?*: informa o que são *fanzines* e *e-zines*;
- *Experimentando ser escritor*: propõe a produção de uma *fanfiction*, dividindo a ação em quatro momentos: planejar, elaborar, avaliar e apresentar;
- *Fala aí!*: sugere perguntas para motivar os estudantes a falar de suas experiências de leitura;
- *É lógico!*: sugere um organograma para que o aluno se autoavalie na produção textual;
- *Sabia?*: explica sobre *fanfic* e direitos autorais;
- *Leitura 4*: apresenta o poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade e a crônica *E agora, José?*, de José Saramago;
- *Biblioteca cultural*: indica um site para assistir animação baseado no poema *José*;
- *Sabia?*: informa algumas curiosidades sobre José Saramago;
- *Lembra?*: retoma o que é intertextualidade por meio de paráfrase, paródia e citação;
- *Leitura 5*: sugere que os alunos assistam ao trailer do drama estadunidense *Sempre ao seu lado* (2009), do diretor Lasse Hallström e ao videominuto russo *One* (2018), do diretor Roman Sinitsyn, fazendo uma comparação entre os textos;
- *E se a gente discutisse*: propõe outra reflexão sobre a relação entre textos, a partir da capa da série de animes baseada no mangá *Kimba: o leão branco* e dois textos sobre a obra.
- *Sabia?*: traz uma nota sobre plágio;
- *Biblioteca cultural*: indica um site para conhecer os trabalhos de Osamu Tezuka, um dos principais *mangakás* (autores de mangá) do Japão;
- *Expressão*: orienta a produção de uma mostra de videominutos que conversem com obras cinematográficas;
- *Biblioteca cultural*: indica um site para conhecer o *Festival do Minuto*, lançado pelo cineasta brasileiro Marcelo Masagão em 1991.

Observamos que as atividades sobre o gênero discursivo *fanfiction* aparecem a partir da *Leitura 3*, referente a um capítulo da *fanfiction Ilha das Nuvens*, que teve

como “texto-fonte” a obra de Michael Crichton .

Figura 26: O gênero discursivo *fanfiction* no livro didático *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*

Milton Hatoum, no comentário discutido em **Bate-papo de respeito**, afirmou que, após a publicação, o livro passa a ser do leitor. De certo modo, as *fanfictions* ou *fanfics* são evidências dessa relação tão íntima e prazerosa que pode surgir entre uma obra e seu leitor ou espectador.

As *fanfictions* são narrativas de ficção produzidas por fãs de romances, séries, filmes, histórias em quadrinhos e *games*, divulgadas por meio de *blogs* e plataformas de autopublicação e compartilhamento de textos. Os fãs-autores apropriam-se dos personagens e do universo de suas histórias favoritas para criar narrativas inéditas.

Você lerá, a seguir, um capítulo da *fanfiction* *Ilha das Nuvens*, que o jovem Masrani produziu em diálogo com o livro *O parque dos dinossauros* (*Jurassic Park*, em inglês), de Michael Crichton, e com outras obras derivadas dele.

A febre

Não sabia há quanto tempo eu estive desacordado. Se algumas horas ou alguns dias. Meu estômago ainda estava revoltado e minha cabeça doía. Me lembrava de pouca coisa, a única certeza que eu tinha era que havia sido mordido por um lagarto. Meu braço estava enfaixado e ainda assim eu sentia um formigamento onde ocorrera a mordida. Acima de mim, o ventilador balançava enquanto girava e gerava uma leve brisa. A qualquer momento aquilo poderia se desprender e cair sobre mim. Decidi me sentar na cama, mas minha dor de cabeça estava tão forte, que uma leve tentativa de movimento e eu caí para trás.

— Não se esforce — a voz veio de algum lugar do quarto. Olhei para os lados e não vi ninguém. Até porque meu campo de visão se resumia a esquerda e direita, tudo o que estava à frente dos meus pés estava às cegas.



Capa do livro *O parque dos dinossauros* (1990), de Michael Crichton.

Fonte: Ormundo *et al.* (2020, p. 61-62).

No primeiro momento, encontramos um texto informativo sobre o que é *fanfiction* convidando os leitores a conhecerem esse gênero discursivo. Na sequência, vem a proposta de leitura de *fanfic* e, do lado direito, aparece a imagem da capa do texto que lhe deu origem. Avaliamos que o ideal seria conhecer e produzir a *fanfic* em ambiente digital on-line, uma vez que isso propicia que o aluno exerça as funções de produtor, editor, tipógrafo, distribuidor, entre outros (CHARTIER, 1999).

Percebemos que a atividade de leitura é precedida por uma definição de *fanfic*, pressupondo que os estudantes não conheciam nada sobre o assunto. Sentimos falta da mobilização dos conhecimentos prévios dos leitores antes da leitura (KOCH; ELIAS, 2018a; COSSON, 2020).

Outro fator importante seria a motivação do leitor, a preparação para que ele adentre no universo da leitura. Essa seria uma forma de criar expectativas sobre o texto, tomando cuidado para não direcionar a leitura do aluno ou exagerar no tempo dedicado a essa atividade (COSSON, 2020).

Podemos observar que, para iniciar o contato com o gênero discursivo

fanfiction, foi destacada a fala de Milton Hatoum que traz uma discussão bastante comum quando tratamos dessas narrativas: o pertencimento do texto. Ao dizer que após a publicação, o livro pertence ao leitor, reitera nossas concepções sobre o autor e a criação de personagem, ou seja, esses se libertam do processo que lhes deu origem (BAKHTIN, 2011). Além disso, prepara para a reflexão sobre direitos autorais e *fanfic*. Assim, é relevante lembrar que esse tipo de narrativa não tem fins lucrativos e, legalmente, não fere os direitos do autor, conforme prevê a Lei 9.610/98 (BRASIL, 1998) que alterou e estabeleceu a legislação sobre direitos autorais.

Observamos que a proposta auxilia para que o leitor faça uma análise crítica desse gênero discursivo, formule suas hipóteses e tire suas conclusões. Cosson (2020) destaca que explicitar aos estudantes o porquê da escolha de um texto, seja ele para compreender uma teoria, ou subsidiar uma ação metodológica preparada pelo professor, ou referente ao gosto pessoal de quem elege o que será lido, possibilita que o leitor não veja a ação como uma imposição sem sentido (COSSON, 2020; GERALDI, 2015). Assim, o professor pode, caso julgue necessário, apresentar algumas informações sobre o autor dos textos lidos. Porém, o pesquisador chama a atenção para que o docente não prolongue suas explicações, transformando o momento em mais uma aula de teoria, estudo da biografia de determinado autor e história da literatura.

Nessa proposta, temos, de um lado, uma *fanfic* impressa no livro didático para que os alunos possam fazer a leitura, pois, nem sempre é possível o acesso às plataformas e a navegação nelas (VARGAS, 2015). Por outro lado, salientamos que o universo digital possibilita diferentes modos de interação, evidenciando que a linguagem não está restrita à fala ou à escrita e essa característica deve ser aproveitada pelo professor com auxílio de smartphones, tablets, notebooks, ou até mesmo com o uso de *datashow* projetando uma plataforma, para que a experiência não esteja limitada ao texto impresso no livro didático. Dessa forma, apresentar textos multimodais ou em diferentes linguagens que exigem do leitor mais do que a decodificação de signos linguísticos (BARTON; LEE, 2015) seria uma forma de o aluno tornar-se multiletrado. Entretanto, evidenciamos que esse tipo de experiência não é sugerida pelos autores.

Em seguida, apresentamos duas figuras (27 e 28) que tratam sobre a *fanfic* e a relação com o “texto-fonte” a ser abordada pelo professor, respectivamente.

Figura 27: Papo aberto sobre o texto - Proposta de interpretação de texto no livro didático *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*

Papo aberto sobre o texto

1. Você conhece a obra *O parque dos dinossauros*, com a qual essa *fanfic* dialoga? Teria reconhecido esse diálogo se a obra não fosse mencionada no início da seção?
2. Na sua opinião, a forma como o autor introduz sua narrativa consegue atrair o leitor? Por quê?
3. Você acha que Eleanor é uma personagem com presença pontual ou imagina que continuará aparecendo nos próximos capítulos? Por quê?
4. Com base no capítulo introdutório, o que você acha que acontecerá na continuação da narrativa? Por quê?
5. O escritor pretende manter seu leitor interessado na história. Que estratégia ele usa para isso?
6. O que você achou do capítulo "A febre"? Gostou da leitura? Por quê?
7. O site em que foi postada a história *Ilha das Nuvens* traz o seguinte recado: "Hey! Que tal deixar um comentário na história? Por não receberem novos comentários em suas histórias, muitos autores desanimam e param de postar. Não deixe a história 'Ilha das Nuvens' morrer!". Você deixaria um comentário no site? Com qual teor?

Fonte: Ormundo et al. (2020, p. 63).

Figura 28: Orientação para o professor sobre como discutir as questões sobre *fanfics* com os alunos

! Pergunte aos alunos se conhecem o livro ou o filme *O parque dos dinossauros* e aproveite para sugerir a leitura àqueles que apreciaram o filme, mas não conhecem a obra literária. *Best-sellers* também são boas formas de engajar os jovens na leitura.

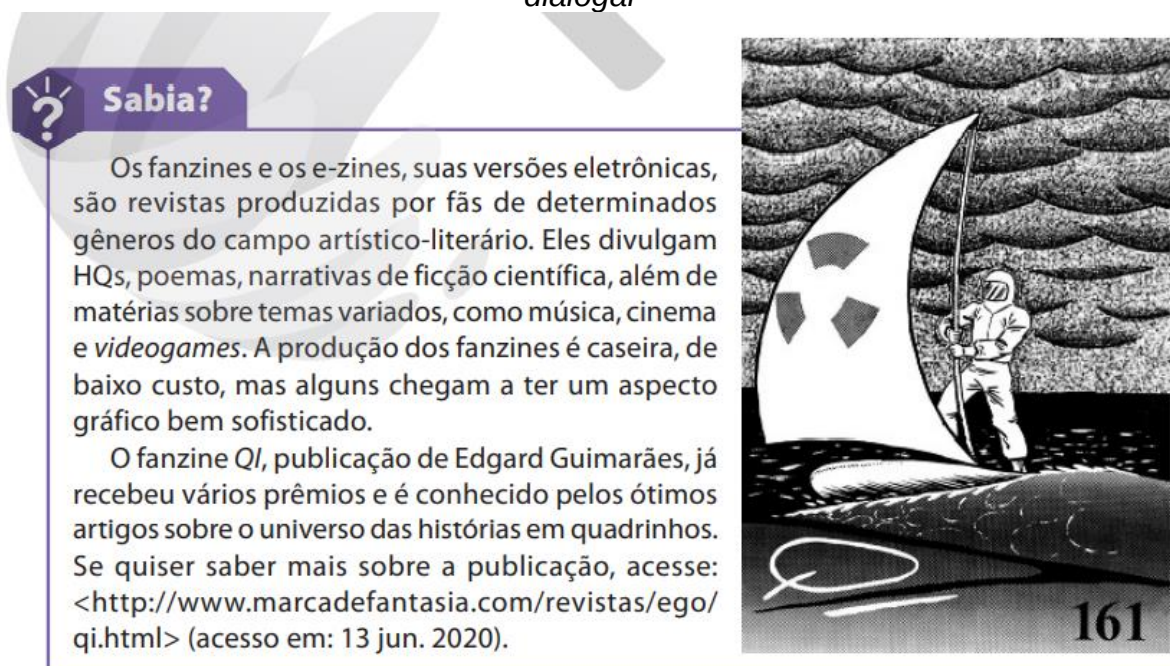
Fonte: Ormundo et al. (2020, p. 63).

Tendo em vista que o contato com o texto que deu origem à *fanfic* não ocorreu, os autores propõem algumas perguntas para resgatar a relação entre o "texto-fonte" (figura 26) e a produção do fã de *Ilha das Nuvens*. Nessas questões, notamos a tentativa de fazer com o que o estudante perceba o diálogo que existe seja nos espaços descritos, seja nas personagens que são representadas, seja no estilo de escrita semelhante ao autor da obra (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007) que inspirou a *fanfic*. Na orientação para o professor (figura 28), os autores sugerem que

o docente investigue o que os alunos já conhecem sobre o livro ou filme *O parque dos dinossauros*. Avaliamos a ação necessária no processo de leitura e produção textual, pois é preciso investigar as vozes que perpassam o discurso, bem como o contexto que as envolve para a construção de sentido (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Julgamos que o professor pode mediar momentos para formulação de hipóteses sobre as características do gênero discursivo *fanfiction*, de forma que a atividade seja enriquecida, pois ler exige que diversos conhecimentos sejam mobilizados (KOCH; ELIAS, 2018a, 2018b). É relevante considerar o contexto de produção, a forma composicional e o estilo da *fanfic* (BAKHTIN, 2011), bem como aspectos que dizem respeito à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada.

Figura 29: Box *Sabia?* no livro didático *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*



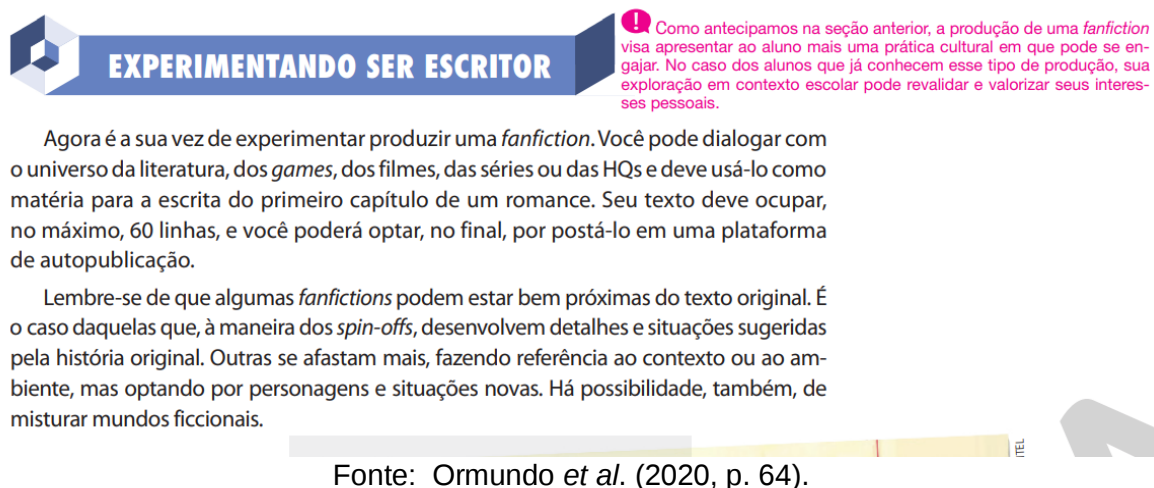
Fonte: Ormundo et al. (2020, p. 63).

Observamos que o box *Sabia?* traz informações sobre *fanzine* e *e-zine*, e ainda sugere a visita às versões on-line. Essa proposição oportuniza que o conhecimento seja ampliado a partir de textos de menor extensão que conversam com o texto maior (COSSON, 2020).

Na sequência, os autores apresentam a proposta de produção na seção *Experimentando ser escritor*, que prevê a produção textual do planejamento ao

momento da divulgação.

Figura 30: Proposta de produção de *fanfic* no livro *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*



EXPERIMENTANDO SER ESCRITOR

Como antecipamos na seção anterior, a produção de uma *fanfiction* visa apresentar ao aluno mais uma prática cultural em que pode se engajar. No caso dos alunos que já conhecem esse tipo de produção, sua exploração em contexto escolar pode revalidar e valorizar seus interesses pessoais.

Agora é a sua vez de experimentar produzir uma *fanfiction*. Você pode dialogar com o universo da literatura, dos *games*, dos filmes, das séries ou das HQs e deve usá-lo como matéria para a escrita do primeiro capítulo de um romance. Seu texto deve ocupar, no máximo, 60 linhas, e você poderá optar, no final, por postá-lo em uma plataforma de autopublicação.

Lembre-se de que algumas *fanfictions* podem estar bem próximas do texto original. É o caso daquelas que, à maneira dos *spin-offs*, desenvolvem detalhes e situações sugeridas pela história original. Outras se afastam mais, fazendo referência ao contexto ou ao ambiente, mas optando por personagens e situações novas. Há possibilidade, também, de misturar mundos ficcionais.

Fonte: Ormundo et al. (2020, p. 64).

O enunciado da atividade traz mais algumas informações sobre o gênero discursivo, limita a produção textual em 60 linhas e sugere a postagem em uma plataforma. Consideramos válidas as informações que retomam o que é *fanfic*, o destaque dado ao seu caráter intertextual e a possibilidade de mesclar mundos ficcionais. Porém, existem muitas características das *fanfics* que poderiam ser exploradas, além das que foram abordadas, como algumas curiosidades sobre a origem do gênero discursivo a partir de séries televisivas, o desenvolvimento das comunidades de fãs e a popularidade de algumas plataformas (JAMISON; 2017; JENKINS, 2010, 2009; JENKINS; GREEN; FORD, 2014; VARGAS, 2015).

O fato de estipular o número de linhas para a escrita nos incomodou, porque isso não é uma exigência do gênero, que geralmente é escrito em vários capítulos e postado periodicamente nas *homepages* (VARGAS, 2015).

A produção textual na escola, muitas vezes, consiste em executar uma atividade descontextualizada da função social das linguagens (GERALDI, 2015), o que a nosso ver interfere na motivação, no processo criativo do aluno e desvaloriza o caráter dialógico da língua. Consideramos que o sentido é construído na práxis, em contextos reais de emprego da linguagem (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Sendo assim, entendemos ser necessário o ambiente digital para a produção de *fanfiction* para que a atividade seja contextualizada. Acreditamos que, mesmo com poucos aparelhos com acesso à internet, seja possível vivenciar ser um “fanfiqueiro” em uma

ação de escrita colaborativa (COSSON, 2021; JENKINS, 2010, 2009; LÉVY, 2004).

Notamos, também, que os autores do livro didático introduzem um novo termo do universo de fãs, o *spin-off*, que poderia ter sido apresentado aos estudantes em outro momento da atividade como forma de depreender os conhecimentos prévios dos estudantes, ou ser tema para pesquisa.

Figura 31: Proposta de produção de texto - *Momento de planejar* no livro didático *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*

✦ Momento de planejar

1. Escolha se você vai iniciar a narrativa com uma ação em curso ou começar apresentando informações necessárias para desenvolver as futuras ações.
2. Delimite as ações recordando-se de que está escrevendo o primeiro capítulo do romance, portanto, a narrativa não pode se esgotar nele nem apresentar as ações mais importantes.
3. Defina quais características dos personagens, do espaço e do tempo devem aparecer neste primeiro capítulo. A *fanfiction* é o texto de um fã, portanto, de alguém que conhece bem a ficção original, por isso se espera coerência com seu universo ficcional.
4. Escolha um foco narrativo que lhe permita contar a história dosando a revelação das informações conforme os efeitos que você pretende obter.
5. Reflita sobre as características da linguagem que são condizentes com seu narrador e com os personagens.

Fonte: Ormundo et al. (2020, p. 64).

Na figura 31, os autores também se preocupam em disponibilizar orientações sobre como planejar, elaborar e avaliar a escrita da narrativa remetendo a algumas etapas da SD, propostas por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013). O *Momento de planejar* seria a etapa da *Apresentação* (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013), que convida o estudante a recuperar as informações que ele tem sobre o gênero discursivo a ser produzido, no que se refere aos elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, narrador, foco narrativo). Avaliamos a abordagem insuficiente, porque os elementos recorrentes que integram um gênero discursivo, tais como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2011) não são mencionados.

Quanto ao conteúdo temático, a atividade menciona algo sobre o universo dos fãs, mas entendemos que há muitas características e informações que tornariam a ação mais relevante, como, retomar a origem das comunidades de fãs, a produção

das primeiras *fanzines* e *fanfics*, as principais plataformas, os tipos de *fics*, entre outros. Ao trazer os *fandoms* para discussão em sala, o professor explora o papel de “lautor” que o fã pode exercer nas plataformas, saindo de uma posição de passividade, muito comum antes das TDIC (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, acrescentaríamos a essa atividade a possibilidade de utilizar ferramentas digitais de forma que a produção não ficasse reduzida ao texto verbal, empregando diferentes linguagens e modos (DIONÍSIO, 2014).

Após o planejamento da produção, os autores trazem a seção *Momento de elaborar* (figura 32), que intenciona guiar a produção da *fanfic* com base no planejamento feito pelo aluno e na estrutura do texto que é apresentada.

Figura 32: Proposta de produção de texto - *Momento de elaborar* no livro didático *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*

Momento de elaborar

1. Escreva a primeira versão da narrativa colocando em prática seu planejamento.
2. Caso opte por retomar personagens, observe se as descrições e ações são coerentes com aquilo que se conhece deles e das situações que já viveram.
3. Procure incluir trechos em discurso direto para tornar a narrativa mais dinâmica.
4. Observe se a linguagem dos personagens é coerente com a dos personagens do texto original, se tiver escolhido usá-los. Procure, inclusive, aproveitar alguma marca típica do falar do personagem para reforçar a caracterização.
5. Verifique se o capítulo tem autonomia. Ele deve ser compreendido mesmo por um leitor que não conheça a obra com a qual ele dialoga.
6. Tente incluir alguns elementos misteriosos, que possam despertar o desejo do leitor de continuar lendo sua história.

Fonte: Ormundo et al. (2020, p. 64).

Percebemos, na etapa *Momento de elaborar*, a preocupação em retratar as personagens com fidelidade ao “texto-fonte”, ou mesmo manter similaridade com espaços e ações da versão original. Embora consideremos importante essa informação, julgamos ser necessário transpor os conhecimentos linguísticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KOCH; ELIAS, 2018a, 2018b) e explorar não somente o discurso direto, ou investir em detalhes que deixem o gênero atraente. Para ser uma *fanfic*, compreendemos que existem outros pontos a serem considerados e inseridos na narrativa a ser produzida, tais como seus modos de produção e circulação, a intencionalidade de quem a produz, a escolha da fonte, a disposição do texto (RIBEIRO, 2021). Retomando os estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013),

seria o momento da *Primeira Produção*, em que o professor poderá perceber como o gênero foi compreendido pelos estudantes.

Na sequência, aparece o terceiro momento da produção.

Figura 33: Proposta de produção de texto - *Momento de avaliar* no livro didático *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*

Momento de avaliar

Forme um trio. Você lerá seu texto para os dois colegas, que darão sua opinião considerando os critérios expostos no quadro a seguir.

Depois da leitura dos três textos, os cadernos devem ser trocados para que vocês leiam as produções e façam anotações, a lápis, de eventuais correções na ortografia, concordância, regência, segmentação etc.

1	O capítulo é coerente com o universo ficcional original?
2	Os personagens estão bem caracterizados?
3	Há trechos de falas dos personagens? Elas reforçam a impressão de continuidade em relação aos personagens da obra original?
4	As referências ao tempo e ao espaço estão bem-feitas?
5	O texto parece um capítulo inicial, isto é, ele lança ideias que sugerem uma continuidade?
6	A narrativa desperta o interesse do leitor para o que será narrado posteriormente?
7	A linguagem é monitorada e as expressões coloquiais são intencionais e visam produzir determinados efeitos expressivos?

Refleta sobre os comentários dos colegas e verifique as correções de linguagem sugeridas. Se precisar, consulte uma gramática ou um dicionário para esclarecer dúvidas. O professor também pode ser acessado caso você queira uma nova opinião sobre algum aspecto de seu texto.

Fonte: Ormundo et al. (2020, p. 65).

A seção *Momento de avaliar* coincide com os *Módulos* propostos por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013), ou seja, o momento de análise do texto produzido. Nessa parte, o aluno exerce a função de *alpha reader*, leitor e autor da *fic*, e de *beta reader*, aquele que faz a revisão das *fanfiction*, principalmente, em relação à coerência com o “texto-fonte” (VARGAS, 2015), avaliando seu texto e dos colegas. É oportuno desenvolver atividades de escrita colaborativa (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; VARGAS, 2015), deixando que cada estudante faça parte da construção.

Nas questões propostas em *Momento de avaliar* (figura 33), sugerimos ampliar as perguntas apresentadas nessa etapa, de forma que as respostas não fiquem

limitadas a sim ou não. Consideramos necessárias ações que fomentem o letramento crítico em que, no processo de leitura e de produção de texto, o aluno pense sobre a intencionalidade e os interesses (JANKS, 2010) que estão envolvidos na construção de uma *fanfic*. Tendo em vista que o discurso está atrelado a diversas identidades e instituições sociais, podemos compreender que os enunciados que proferimos, em uma situação comunicativa, refletem nossa forma de pensar e agir (JANKS, 2010). Uma forma de deixar isso claro, seria propor que os alunos façam a análise das escolhas feitas pelo “fanfiqueiro” na elaboração de uma *fanfic*. Na sugestão a seguir, tomamos como referência o primeiro texto indicado (figura 26), de Masrani.

Figura 34: Sugestão de análise de *fanfic*

Leitura crítica

Reflita sobre as escolhas feitas por Masrani para construir sua *fanfic* e formule hipóteses sobre as afirmativas a seguir para discutir com os colegas.

- O narrador protagonista é do gênero masculino.
- Os personagens têm nome, exceto o narrador.
- O protagonista é um fotógrafo.
- O relacionamento amoroso é heterossexual.

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora.

Nossa proposta indica algumas afirmações para que o aluno reflita e questione os elementos que deram significação ao texto, de forma que ele compreenda quais discursos são silenciados. (JANKS, 2010). Consideramos relevante interrogar por que cada escolha foi feita ao construir a narrativa, ao escolher um narrador protagonista, excluem-se outros tipos de narrador. Podemos pensar o mesmo em relação a outras características, que mobilizam os conhecimentos linguísticos e de mundo do leitor para produzir significado (KOCH; ELIAS, 2018a, 2018b). No momento da prática de leitura, como sujeito letrado, ele não ficará na superfície do texto, fazendo questionamentos, como: o fato de ser uma narrativa de aventura pode ter motivado o “lautor” a escolher um protagonista do sexo masculino? O protagonista não tem seu nome revelado para incitar a curiosidade do leitor? A profissão de fotógrafo possibilita muitas aventuras em lugares exóticos? Uma narrativa com romance heterossexual tem um público-alvo maior?

Figura 35: Proposta de produção de texto - *Momento de apresentar* no livro didático *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar*

Momento de apresentar

Reescreva o capítulo e, caso tenha gostado da experiência, procure uma plataforma de autopublicação. Existem *sites* que publicam *fanfictions*, e você poderá conhecer outras pessoas que gostam das mesmas obras que você e também se aventuraram a criar histórias com seus personagens.

Caso não queira postar seu texto, você pode apenas ler as histórias criadas por outros fãs e deixar comentários que os estimulem a continuar.

Fonte: Ormundo *et al.* (2020, p. 65).

Por fim, são apresentadas as possibilidades de divulgação do texto em plataformas (figura 35). Os autores recomendam a reescrita do capítulo produzido e sua postagem em plataformas de *fanfics*. Caso os alunos não se sintam à vontade para postar o capítulo, a atividade sugere que, ao menos, eles leiam os textos dos sites e escrevam seus comentários para animar os outros fãs a continuarem escrevendo.

Ressaltamos que, em se tratando de uma atividade do livro didático, compreendemos que ele é um apoio ao trabalho docente. No entanto, como é um gênero até pouco tempo desconhecido de alguns professores, os autores poderiam aprofundar um pouco mais os aspectos sobre o campo de atuação social, a composição e a interação que ocorrem nos *fandoms*. Para isso, sugerimos tratar da origem e dos tipos de *fanfics*, das plataformas de fãs (JAMISON, 2017; JENKINS 2010, 2009; JENKINS; GREEN; FORD, 2014; VARGAS, 2015), bem como da possibilidade de criação de textos multimodais com esse gênero discursivo. Pesquisando em algumas plataformas, identificamos *fanfics* que associam imagens de filmes ou *fanarts* aos textos verbais e até casos em que o “lautor” indica uma música para ouvir durante a leitura. Podemos citar como exemplo de sites em que encontramos essas diferentes linguagens nas *fanfics* quando colocamos, no espaço para busca, os termos *fanfic* com imagens ou *fanfics* com *fanarts*: *Spirit Fanfics*⁴⁷ e *Quotev*⁴⁸.

⁴⁷ Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/tags/imagens>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.quotev.com/stories/c/Fanfiction/fanfic+com+imagen>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

Figura 36: Sugestão de enunciado para a produção de texto multimodal

Ler e produzir

Realize um passeio virtual em uma plataforma de *fanfic*, leia uma de seu interesse e que não seja restrita a maiores de 18 anos. Observe como ela foi construída, as relações com o “texto-fonte” e quais escolhas (linguagem, fonte, composição) foram feitas pelo “fanfiquero”.

Agora, é sua vez de produzir uma *fanfiction*!!!

Não se esqueça de fazer o cadastro na plataforma, caso ainda não tenha.

O planejamento é muito importante para sua produção, por isso faça as seguintes reflexões:

Como fã, minha narrativa será sobre uma personagem, ator, cantor, banda, filme?

Que imagens ou trechos de música vou utilizar, se for o caso?

Que fonte (tipo de letra) poderei empregar?

Qual estrutura é a mais adequada, considerando meus objetivos?

Que tipo de *fanfic* será?

Qual é o público-alvo?

Indicarei uma *playlist* para o leitor ouvir enquanto lê?

Abuse dos recursos disponíveis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a sugestão apresentada (figura 36), é importante esclarecer sobre a segunda pergunta, que música ou trechos de música podem estar presentes em *fanfics* que não sejam especificamente sobre banda ou cantores. É o que ocorre com a *songfic*, que é uma narrativa que tem seu enredo construído a partir da letra de uma música famosa.

Com relação à terceira questão, evidenciamos que a escolha da fonte tipográfica também é muito importante. Por exemplo, um texto que utiliza a Comics Sans é, geralmente, mais divertido, mais alegre. Em Harry Potter as letras são em forma de raio, pois remetem à cicatriz que ele tem na testa, quando Voldemort tentou matá-lo ainda bebê. Nesse caso, podemos afirmar que a fonte tipográfica pode ter um papel importante na *fanfic*.

Dessa forma, observamos que as atividades propostas em *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO et al., 2020) trazem a *fanfiction* como objeto de conhecimento, um gênero a ser estudado. Destacamos que é possível promover práticas de leitura crítica e elaboração de *fanfic* com as orientações do livro didático. Contudo, é importante que haja uma complementação, em cada etapa, que incluam a navegação e autopublicação em plataformas, bem como propiciem a compreensão sobre a influência dos *fandoms* na concretização desse gênero discursivo.

3.2.2. *Fanfiction* no livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*, volume 01

O segundo livro didático para o ensino médio que identificamos propostas relacionadas à *fanfic* foi *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020). O exemplar do professor divide-se em duas partes: orientações para o docente (páginas III a CXXVII) e o livro didático com atividades a serem realizadas pelos alunos (páginas 03 a 160). A primeira seção da obra destinada ao professor tem como título *Considerações Gerais* e trata do Novo Ensino Médio e a BNCC (BRASIL, 2018a), o trabalho com a área de Linguagens e suas tecnologias proposto na coleção, metodologias ativas, tipos de avaliação e estrutura da coleção. A obra é organizada em quatro unidades subdivididas em temas que tem como base os Temas Contemporâneos Transversais⁴⁹.

Cada tema tem a seguinte organização: texto verbal, visual ou multissemiótico para contextualização da temática, geralmente ligado ao cotidiano dos jovens, boxe *Problematização* com questões que servirão para refletir sobre o assunto tratado e identificar problemas reais do ambiente local. No subitem *Em outros contextos*, é o momento em que se retomam as hipóteses construídas para aplicá-las à realidade. Essa seção se subdivide em duas etapas: *O que aprendemos* e *Aplicação em outros contextos*, o que julgamos pertinente por contrapor a realidade e as experiências dos estudantes com os conhecimentos adquiridos (KOCH; ELIAS, 2018a). As principais seções trabalhadas ao longo das unidades são:

⁴⁹ São temas sociais emergentes que devem ser discutidos em âmbito escolar, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2018a).

- *Brasil multicultural*: trata de coletividades culturais;
- *Conexões*: faz relação das aprendizagens da unidade com as outras áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- *Práticas de investigação*: orienta a prática de busca e seleção de informações;
- *Diálogos*: propõe a análise comparativa entre textos de diferentes linguagens;
- *Links de ideias*: apresenta textos para leitura e análise;
- *Experimentando*: traz atividades que aplicam conceitos das disciplinas de Arte e Educação Física;
- *Práticas em ação*: sugere atividades que envolvam os alunos em práticas sociais de linguagem;
- *Em perspectiva*: amplia o tema da unidade com outros textos;
- *Conceitos e técnicas*: trata de conceitos e técnicas de criação artística;
- *Em outros contextos*: propõe a problematização a respeito do tema da unidade e a reflexão sobre sua aplicabilidade em situações do cotidiano;
- *Zoom*: amplia as informações sobre autores, artistas e obras que são citados no desenvolvimento do tema da unidade;
- *Para curtir*: traz sugestões de vídeos, canções, textos e outros materiais sobre os temas estudados.

Nesse volume, a unidade que traz o objeto de nosso estudo, a *fanfic*, é a de número quatro intitulada *Uma sociedade conectada*. Ela está organizada em três temas⁵⁰: *Literatura no ciberespaço*, *Que Pop é esse?* e *Tecnologia da Informação e Comunicação*. Analisamos o tema treze *Literatura no ciberespaço*, que aborda o gênero discursivo *fanfiction*.

O tema está estruturado da seguinte forma:

- *Imagem*: apresenta a foto produzida pela fotógrafa tailandesa *Chompoo Baritone* para refletir sobre a vida editada por filtros, ângulos e saturação de cores;
- *Texto verbal*: traz o texto informativo *A poesia nas redes sociais*;
- *Zoom*: traz breve biografia de *João Doederlein*, poeta conhecido nas redes como @akapoeta, e o poema *Cafuné (s.m)*;
- *Proposta de problematização*: trata das características comuns aos gêneros

⁵⁰ Nomenclatura utilizada pelos autores do livro.

literários surgidos no ciberespaço e as contribuições do universo digital para esses gêneros;

- Poema: apresenta um trecho do livro *A bruxa não vai para a fogueira neste livro*, de Amanda Lovelace, acompanhado de questões para discussão sobre o texto;
- Zoom: traz breve biografia de Amanda Lovelace;
- Quando o fã passa a ser autor: trata das fanfics;
- Link de ideias: apresenta uma reportagem sobre Francisca Solar, acompanhada de questões para discussão;
- Práticas em ação: traz a proposta de produção de uma *fanfic* a partir de um dos contos de Machado de Assis;
- Zoom: descreve de forma sucinta a biografia de Machado de Assis;
- Conexões: apresenta um trecho do livro *Por uma outra globalização*, do geógrafo Milton Santos, sobre as novas formas de espaço no mundo globalizado;
- Zoom: traz dados biográficos sobre Milton Santos;
- Letra de música: apresenta a canção *Pela internet 2*, de Gilberto Gil, com questões para compará-la com o texto de Milton Santos;
- Zoom: informa breve biografia de Gilberto Gil;
- Em outros contextos: propõe que os alunos recordem o que aprenderam nesse tema, refletindo sobre o universo digital e suas contribuições.

A seção *Quando o fã passa a ser autor* é a que traz as atividades com *fanfic*. Inicialmente, os autores apresentam um texto informativo explicando o que é *fanfiction*, recomendam que o leitor procure conhecer o universo de Harry Potter e aborda brevemente o que seria intertextualidade.

Figura 37: O gênero discursivo *fanfiction* no livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*

Fanfic é um gênero literário digital que se popularizou por meio das plataformas de compartilhamento. Essas plataformas seguem certas regras, como: não podem ser publicadas traduções nem textos que não sejam de autoria própria. A divisão das *fanfics* costuma ser feita por categorias (ação, comédia, romance). A repercussão da versão alternativa de *Harry Potter* foi promovida por nascer em uma plataforma de compartilhamento virtual capaz de reunir milhares de pessoas que compartilham os mesmos interesses. As redes sociais não criaram as *fanfics*, mas certamente as impulsionaram.

A escritora chilena Francisca Solar é autora da *fanfic* *Harry Potter y el ocaso de los altos elfos*, traduzida também

para o inglês e o italiano. Sua narrativa tornou-se um sucesso on-line. Por ser uma narrativa tão verossímil e por apresentar uma estrutura com qualidade tão semelhante à original de J. K. Rowling, uma editora acabou convidando-a a escrever uma trilogia original, *O sétimo M*.

Para que a *fanfic* de Francisca Solar seja entendida, os leitores precisam conhecer o universo original de Harry Potter. Esse processo de relação e influência de um texto anterior sobre um novo é denominado **intertextualidade**. Ela ocorre quando reconhecemos, em um novo texto, algo presente em um texto anterior.

Fonte: Guimarães et al. (2020, p. 135)

Com relação a esse material, constatamos que não ocorre aquele momento de *Motivação* (COSSON, 2020) ou *Apresentação* (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013) em que se verificam as experiências de leitura e os conhecimentos prévios dos estudantes, nesse caso, sobre *fanfiction*. Outro ponto que observamos é que as informações sobre o gênero discursivo em questão são superficiais, não são mencionados os tipos de *fanfic*, o papel das comunidades de fãs na divulgação do gênero, nem mesmo as plataformas e suas possibilidades. No entanto, o fato de mencionar a importância das redes sociais para a divulgação das *fanfics*, é um dado importante para iniciar discussões sobre a origem desse gênero.

Em seguida, o subtópico *Link de ideias* (figura 37) traz uma reportagem sobre Francisca Solar, uma fã “lautora” chilena da *fanfic* *Harry Potter y el ocaso de los altos elfos* seguida de cinco questões para reflexão sobre o texto. Assim, percebemos que essa parte da atividade nos remete a uma das instruções para o momento da leitura apresentado por Cosson (2020) que orienta que seja feita a leitura de outros textos mais curtos para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre o que está lendo, além de corroborar a importância de refletir como a intertextualidade ocorre relacionando “texto-fonte” e *fanfic*. Destacamos que os autores poderiam sugerir a leitura do texto original, *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), a fim de que os estudantes percebessem a que elementos a *fanfic* se remete (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Figura 38: O gênero discursivo *fanfiction* no livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*

Link de ideias

Não escreva no livro.

Leia uma reportagem sobre Francisca Solar e saiba como ela começou a criar suas histórias na internet.

J. K. Rowling que se cuide

Chilena desdenha gigante editorial e não quer saber quanto vende

[...]

A chilena [Francisca Solar] de 29 anos estava em Bogotá para participar de uma feira literária. Falaria no dia seguinte sobre livros transmídia. [...] Questionada sobre o tema de sua palestra, respondeu com um sorriso tímido: “Parece que sou um exemplo de autopublicação.”

A modéstia e o aspecto frágil não são o que se espera de um fenômeno editorial que transcendeu as fronteiras do Chile. Fran atrai hordas de leitores nas sessões de autógrafa. [...] É garota-propaganda de celulares e iogurtes. Em Bogotá, explicou como está ajudando a criar um novo modelo de negócios que o mercado acompanha com interesse. [...]

Foi por causa de uma grande decepção com seu maior herói que Fran Solar se tornou escritora. O ano era 2003 e ela estava prestes a completar 20 anos. Fã das aventuras de Harry Potter, aguardava ansiosamente o lançamento do quinto volume da saga escrita pela britânica J. K. Rowling, em que o bruxo começaria sua transição para a idade adulta. No dia do lançamento, ela se plantou na porta de uma livraria e disse ter sido a primeira a comprá-lo no Chile. Devorou as 704 páginas em dezesseis horas. Mas não gostou nada do que leu.

“Eu esperava que Rowling escrevesse um livro inteligente para dar conta da passagem da adolescência à idade adulta, e, no entanto, encontrei uma ficção infantil e infantilizada, com vilões estereotipados e sentimentos pouco complexos”, queixou-se, com a segurança de quem havia estudado minuciosamente a construção da narrativa e dos personagens.

A chilena decidiu então escrever ela mesma a continuação que julgava digna do bruxo de Hogwarts. Fez o que se chama de *fan fiction* ou simplesmente *fanfic*, que se trata de relato feito em tom de homenagem e publicado de graça na internet, no qual o fã cria uma história usando o universo ficcional de seu ídolo. Em onze meses, escreveu 756 páginas divididas em 33 capítulos. *Harry Potter y el Ocaso de los Altos Elfos* foi publicado em julho de 2003. Foi baixado mais de 1 milhão de vezes e traduzido espontaneamente por fãs para o inglês e o italiano. Na Argentina, circulou o boato de que aquele era o texto oficial vazado antes da publicação, tamanha a verossimilhança da narrativa.

Fran aproveitou o sucesso para estabelecer com seus fãs uma relação oposta à cultivada por J. K. Rowling. Ela guarda evidente ressentimento da inacessibilidade da britânica, que pouco aparece em público, não responde a e-mails e não está disponível nas redes sociais. A chilena decidiu que responderia a cada carta, e-mail ou tuite que recebesse [...] e levaria em conta os comentários dos leitores. “A visão arraigada na América Latina de um escritor semideus, afastado do mundo real, é obsoleta”, considerou.

BERABA, Ana Luiza. Revista Piauí, ed. 70, jul. 2012. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/j-k-rowling-que-se-cuide/>>. Acesso em: 10 maio 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – 10 maio 2020. Orientações didáticas.

Após a leitura do texto, responda:

1. O que estimulou Francisca a se tornar escritora?
2. De que forma a escritora buscou ser o oposto de J. K. Rowling na narrativa?
3. O que tornou o livro de Francisca Solar possível?
4. Considerando a sociedade conectada em que vivemos, que diferenças encontramos entre a produção do livro de Francisca Solar e a produção antes do advento da internet?
5. Você conhece alguma *fanfic*?

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 135)

Na figura 38, observamos que o texto escolhido para a atividade não é uma *fanfic* e sim uma reportagem para a Revista Piauí. O texto apresenta detalhes sobre a autora Francisca Solar e, ao mesmo tempo, traz uma crítica a J.K. Rowling quanto a sua inacessibilidade. As cinco questões propostas incitam os alunos a pensarem sobre como é ser autor, principalmente, com o advento da internet. Analisamos a ação como relevante para iniciar uma conversa, depois da leitura do “texto-fonte” e da visita virtual a uma plataforma para a leitura da *fanfic*, tendo como finalidade contextualizar a origem e produção dessas narrativas digitais (JAMISON, 2017; JENKINS, 2010, 2009; VARGAS, 2015).

Consideramos relevante que os alunos tenham contato com o texto original, de

forma que ele possa estabelecer relações com a obra que deu origem à *fanfic* (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007). Além disso, a prática de leitura do “texto-fonte” consiste em uma das atividades que contribuirão para o letramento dos estudantes, estabelecendo a interação autor-texto-leitor para produzir sentido (KOCH; ELIAS, 2018a, 2018b). Sendo assim, não basta decifrar os códigos, é necessário que o leitor mobilize todos os seus conhecimentos e vivências, associando aos elementos linguísticos, estruturais e composicionais do texto para compreender um enunciado (KOCH; ELIAS, 2018a, 2018b).

Antes de analisarmos o momento da produção, é relevante mencionar que não há o contato com o gênero discursivo *fanfiction* nessa parte da atividade e nem a indicação de visita às plataformas. Os alunos apenas devem ler um texto sobre a *fic*. Julgamos que, após a leitura do “texto-fonte”, que, neste caso, é *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000), seria relevante um primeiro contato com o gênero discursivo *fanfiction* antes de partir para outras leituras. Além disso, notamos a ausência de um momento para que o aluno reflita e pense sobre o que é ser fã e as atividades dos “lautores” nos sites, ou seja, o contato com o gênero em seu suporte a fim de contrapor com o que já sabia sobre as *fanfics* ou com as hipóteses construídas com relação a esse gênero discursivo.

Figura 39: Proposta de produção de *fanfic* do livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*

Fanfic baseada em conto de Machado de Assis

Quem nunca assistiu a um filme ou a uma série e ficou frustrado com o desfecho ou com a atitude de algum personagem? Que tal agora você e seus colegas criarem suas próprias *fanfics*? Vocês vão selecionar e ler um conto de um dos maiores escritores da literatura brasileira: o autor Machado de Assis. Para isso, acessem o site:

<http://machado.mec.gov.br/>

Durante a leitura, reparem no modo como Machado de Assis constrói sua narrativa.

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 135)

Na seção *Prática em ação*, encontramos a proposta de produção que orienta que os estudantes elaborem uma *fanfic* baseada em um conto de Machado de Assis. O que nos chamou atenção, nessa atividade, é o fato de os autores do livro didático sugerirem uma *fanfic* a partir de um autor de textos literários pré-determinado, pois isso não quer dizer que todos os estudantes sejam fãs dos personagens criados por

Machado de Assis. À luz de Bakhtin (2011), no que diz respeito à finalidade do gênero que, neste caso, é a *fanfic*, deve-se ter como base o fato de que o autor precisa ser fã de algum personagem sobre o qual está escrevendo (JAMISON, 2017; JENKINS, 2010, 2009; VARGAS, 2015). Na atividade proposta, entendemos que se perde a principal característica dessas narrativas ao delimitar um autor para a produção textual, uma vez que, conforme mencionamos, o aluno pode não ser fã de nenhum personagem criado por Machado de Assis, por exemplo. Para nós, uma solução seria a elaboração de um *crossover*, em que fosse utilizado o “texto-fonte” sugerido pelo livro didático e incluísse personagem ou universo ficcional de admiração do aluno.

Para auxiliar na criação do gênero discursivo, os autores do livro didático apresentam cinco etapas com orientações sobre o planejamento da produção.

Figura 40: *Por dentro da fanfic* - Proposta de produção de *fanfic* do livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*

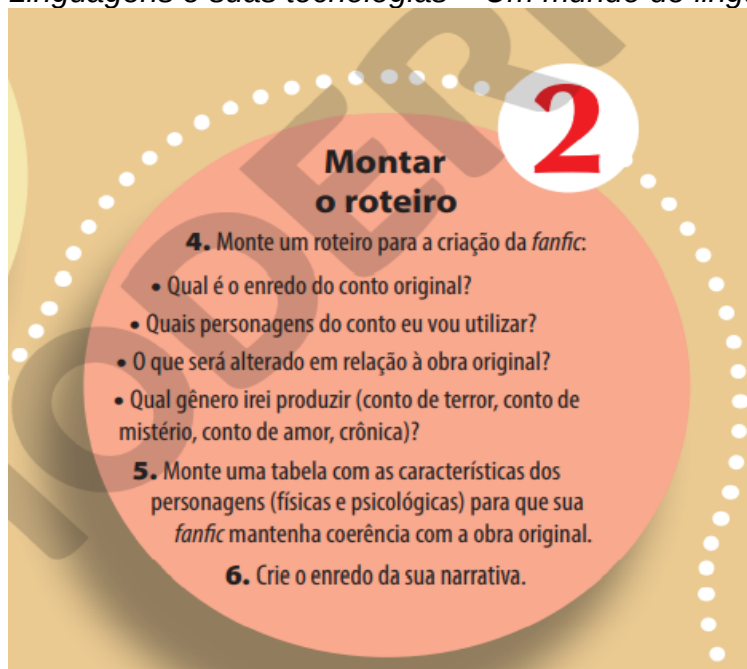


Fonte: Guimarães et al. (2020, p. 136)

A primeira orientação está em *Por dentro das fanfics* que explica como o estudante deve se preparar para escrever o gênero discursivo solicitado. Avaliamos que a ideia de mergulhar no universo das *fanfics* deveria estar no início da prática de leitura, após a contextualização, preparando o aluno para “entrar no texto” (COSSON, 2020, p. 54). Da forma como está, tão próxima da *Produção Inicial* (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013), é possível que o estudante não tenha clareza sobre os conhecimentos que deve mobilizar para materializar o gênero discursivo *fanfiction*, no

que diz respeito ao campo de atuação, público-alvo, conteúdo, finalidade linguística, entre outras características (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KOCH; ELIAS, 2018a; 2018b).

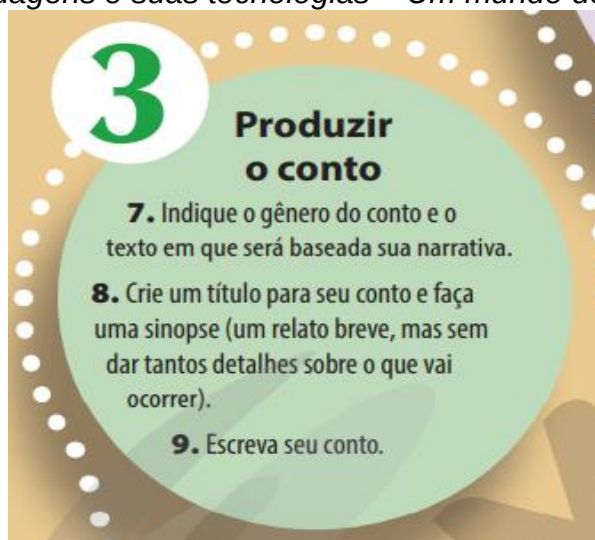
Figura 41: *Montar o roteiro* - Proposta de produção de *fanfic* do livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 136).

Na etapa *Montar o roteiro*, os autores do livro didático sugerem questões para que o aluno reflita sobre a composição da narrativa - enredo, personagens e gênero. Observamos uma preocupação com a estrutura do texto, que não deve ser o único objeto de estudo, pois isso não condiz com as práticas de letramento que se caracterizam por favorecerem a formação de alunos críticos e reflexivos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A forma como são postos os questionamentos auxiliam no planejamento da produção, mas devemos ter o cuidado de não ferir a liberdade criativa que os “fanfiquinhos” buscam ao produzir uma *fanfic*, que é, “antes de mais nada, uma fonte de entretenimento” (VARGAS, 2015, p. 85). Acreditamos que se a prática de leitura incluísse o texto original e a *fanfic*, ambos em seus veículos de divulgação, o aluno poderia inferir melhor como se constitui esse gênero discursivo a partir das reflexões sobre intertextualidade (KOCH; BENTES; CAVALCANTE).

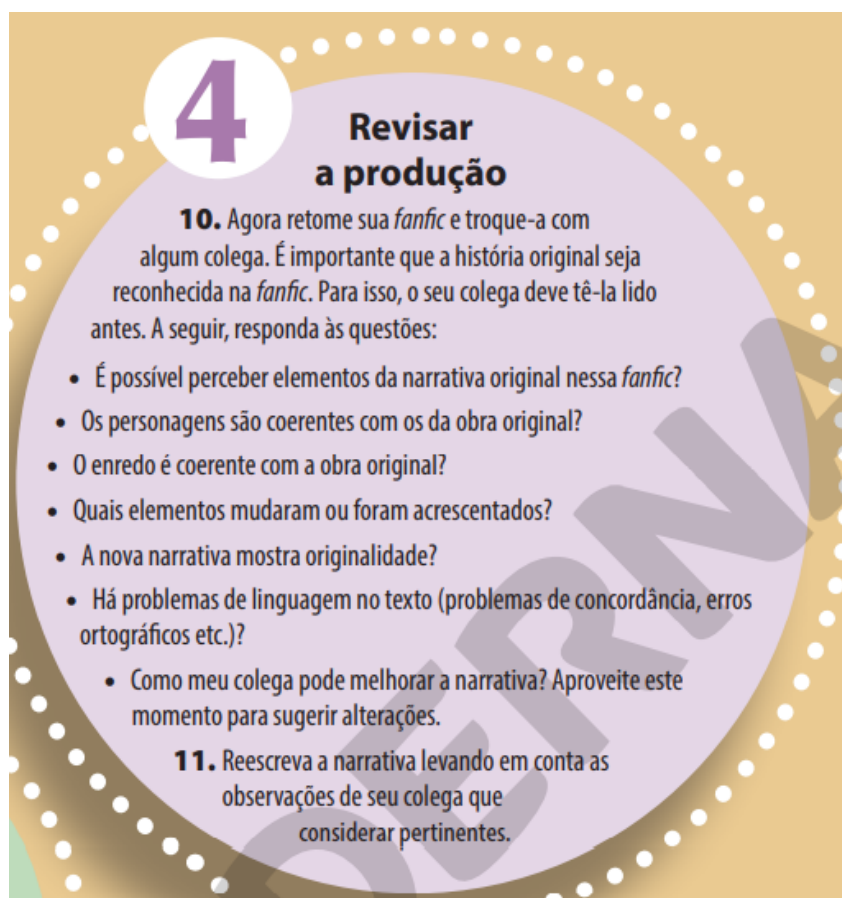
Figura 42: *Produzir o conto* - Proposta de produção de *fanfic* do livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 137).

Em *Produzir o conto*, a orientação é que o aluno defina o gênero do conto (ação, terror, romance, comédia, entre outros) e a narrativa de Machado de Assis que será o “texto-fonte”. Em seguida, é solicitado que o estudante crie um título e faça uma sinopse para iniciar a escrita do texto. Esse momento deixa claro que a pessoa do fã que constrói sua narrativa com base em seu objeto de admiração (VARGAS, 2015) foi ignorada. A atividade não possibilita que o aluno escolha sua fonte de admiração, obrigando-o a escrever um conto que contemple a intertextualidade, pois faltam os elementos básicos que dão vida à *fic*: o conteúdo temático que é o universo dos fãs, a composição que, geralmente, caracteriza-se por ser uma narrativa mais longa (romance) organizada em capítulos e o estilo do autor de quem se é fã (BAKHTIN, 2011). Avaliamos que a proposta de produção consiste em um conto com traços de intertextualidade, no entanto, não é a intertextualidade estilística que repete, imita o estilo do autor do “texto-fonte” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Figura 43: *Revisar a produção* - Proposta de produção de *fanfic* no livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 137).

Na etapa *Revisar a produção*, há orientação para que ocorra a troca de textos entre os estudantes e sejam apresentadas algumas perguntas para verificar se a produção está de acordo com o esperado para o gênero discursivo. A ação de ler o texto do colega para verificar se o conto corresponde a uma *fanfic* é uma tentativa de prática colaborativa de aprendizagem (COSSON, 2021; JENKINS, 2010, 2009; LÉVY, 2004), ou até mesmo de exercer a função de *beta reader* (VARGAS, 2015). Entretanto, avaliamos que seja necessária uma proposta mais clara para que a análise seja satisfatória.

Figura 44: Sugestão de atividade colaborativa após a *Produção Inicial*

Missão *beta reader*

Compartilhe o *link* da plataforma de sua *fanfic* com os colegas da classe para que eles possam ler e opinar sobre sua produção. Lembre-se que para comentar é preciso ter cadastro na plataforma.

Acesse às plataformas para comentar e enriquecer o texto dos colegas, assim como eles farão com o seu. Considere os seguintes pontos em sua análise:

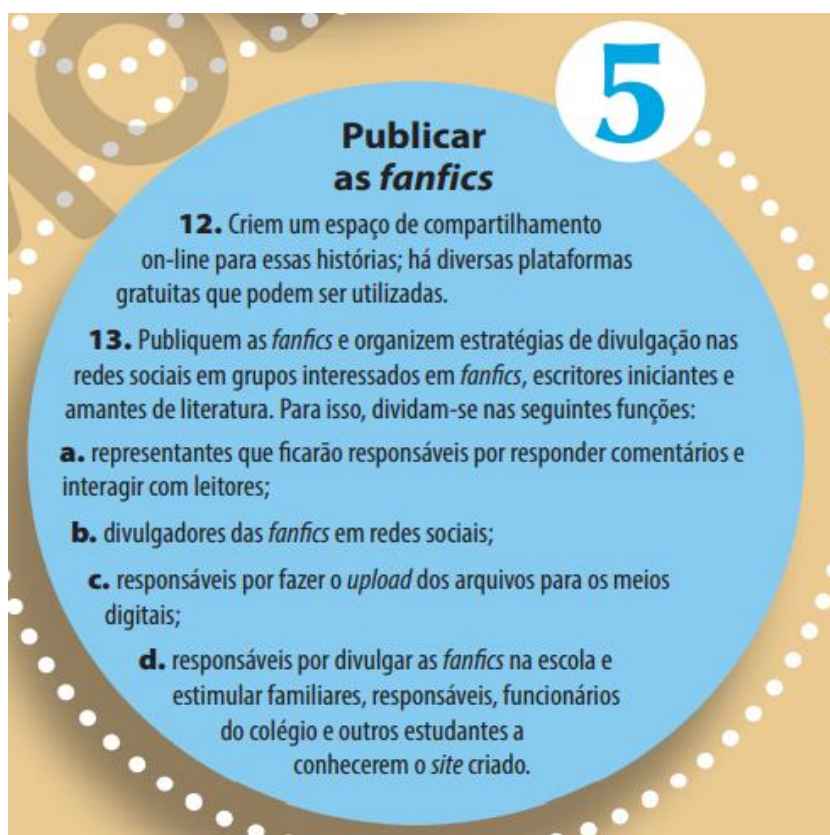
- coerência com o “texto-fonte”;
- falhas na trama;
- estrutura do texto;
- aspectos linguísticos.

Obs: A interação é relevante para a construção de sua *fanfic*, você pode argumentar com o *beta reader* sobre suas escolhas na elaboração do texto e discordar de seus comentários. Essa é uma atividade que exige diálogo e negociação para o aprimoramento de sua *fanfic*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às questões propostas para a avaliação do colega, julgamos que as perguntas possam ser utilizadas para discutir interdiscursividade e intertextualidade, porque não vemos como *fanfic* a produção que foi solicitada ao aluno.

Figura 45: *Publicar as fanfics* - Proposta de produção de *fanfic* no livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens*



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 137).

Na fase *Publicar as fanfics*, são indicadas sugestões de como e onde divulgar o gênero discursivo elaborado. Essa etapa apresenta um ponto relevante para o trabalho com *fanfics*, o fato de estarem em uma plataforma on-line.

Observamos que a atividade propõe que o gênero discursivo produzido somente esteja no universo digital quando finalizado, ou seja, todo o processo de elaboração da *fanfic* é feito off-line. Avaliamos que essa ação pode deixar a prática de produção textual incompleta, pois a *fanfiction* não está em seu contexto comunicativo, voltando à “abstração do texto” (RIBEIRO, 2021).

Nesse sentido, consideramos que as atividades propostas nesse livro didático não estimulam a prática de leitura e produção de *fanfic*, especificamente, mas, sim, do gênero discursivo conto.

3.2.3. *Fanfiction* no livro *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias* - *Interação Social*, volume 06

Outra proposta analisada por nós está no livro *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social* (POUGY *et al.*, 2020). O livro do docente está organizado em duas partes: a primeira com o livro propriamente dito e a segunda com o manual do professor. Para auxiliar o trabalho pedagógico, as orientações abordam os aspectos gerais da coleção no que se refere ao Novo Ensino Médio e, no tópico *Encaminhamento do volume*, constam informações sobre como o material está estruturado.

A parte comum a alunos e professores, ou seja, o livro didático, está organizada em seis etapas⁵¹: *Observatório, Laboratório multimídia, Oficinas, Núcleo de estudos e pesquisa, Clubes e Incubadora*. O objeto de nossa análise será as páginas dedicadas a clubes, em especial, de fãs e que se divide em *Clube 1* e *Clube 2*. Consideramos relevante a temática abordada por trazer para discussão informações sobre os *fandoms* e suas contribuições para a leitura, produção e divulgação de *fanfictions*. Para tanto, tratamos do primeiro clube por ter como foco as mudanças causadas pela internet, a relação que as pessoas têm com a literatura e como a tecnologia influenciou o surgimento de novos gêneros discursivos. Cada etapa é subdividida em: *Lendo juntos, Analisando, Praticando, Avaliando e Traçando o mapa*.

O gênero discursivo *fanfiction* é assunto em *Lendo juntos* a partir de um trecho da *fanfic Fórmula H87*, de Mafalda Afilhado, que teve como “texto-fonte” o livro *A revolução dos bichos*, de George Orwell.

⁵¹ Nomenclatura utilizada nessa coleção.

Figura 46: Proposta de leitura de *fanfic* no livro *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social*



de **MafaldAfilhado**

Capítulo 1

👁️ ★ 💬

 Seguir

Compartilhar






O cientista sem olho aproximava-se da sua mesa de observações, juntava um líquido magenta fumegante com outro, agitando o tubo de ensaio, depois cantarolando deslizando-se sentado na sua cadeira e alcançava a caixa de papelão que se encontrava atrás de si.

Destapou-a. Lá dentro, quatro ratinhos brancos remexiam-se no meio de palhas e algodão.

— Estamos quase prontos, meus ratitos. — Disse entusiasmado enquanto passava a solução do tubo de ensaio para o recipiente da seringa.

O cientista pegou nos ratos um a um injetando-lhes uma pequena porção da sua solução química, depois voltou a tapar a caixa espreitando ainda pelos pequenos buracos da tampa que deixavam passar o ar e sorriu.

Lá fora reinava um mundo banal, os agricultores plantavam usando as suas tão prestigiadas máquinas e as suas fórmulas quase mágicas que os faziam produzir em grandes quantidades para os grandes hipermercados, as vacas, os porcos e os frangos comiam a um ritmo voraz até que o fim da sua vida fosse o mesmo, e nós, seres humanos, comíamos e dominávamos o mundo ficando cada vez mais doentes. Esta era a realidade que toda a gente conhecia e que Yoko San, uma jornalista elegante de olhos em bico, persistia em informar.

Fonte: Pougy *et al.* (2020, p. 94)

Destacamos a forma como a *fanfic* é apresentada, pois ela segue quase o mesmo leiaute que está no *wattpad*, sem espaçamento para parágrafos nos textos como se fossem blocos. Outro detalhe é a indicação de redes sociais para que outros “lautores” possam acompanhar o trabalho da “fanfiqueira” Mafalda Afilhado.

Figura 47: Leiaute do capítulo de Fórmula H7 na plataforma *Wattpad*

wattpad

Explorar • Comunidade • Pesquisar

Escreve • Experimenta o Premium

ANACLAUDIAGA...

Votar

FÓRMULA H7

de MafaldAfilhado

Capítulo 1

👁️ ★ 💬



de **MafaldAfilhado**

 Seguir

Compartilhar





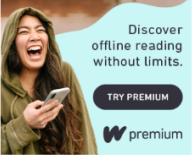

O cientista sem olho aproximava-se da sua mesa de observações, juntava um líquido magenta fumegante com outro agitando o tubo de ensaio, depois cantarolando deslizando-se sentado na sua cadeira e alcançava a caixa de papelão que se encontrava atrás de si.

Destapou-a. Lá dentro quatro ratinhos brancos remexiam-se no meio de palhas e algodão.

— Estamos quase prontos meus ratitos. — Disse entusiasmado enquanto passava a solução do tubo de ensaio para o recipiente da seringa.

O cientista pegou nos ratos um a um injetando-lhes uma pequena porção da sua solução química, depois voltou a tapar a caixa espreitando ainda pelos pequenos buracos da tampa que deixavam passar o ar e sorriu.

Lá fora reinava um mundo banal, os agricultores plantavam usando as suas tão prestigiadas máquinas e as suas fórmulas quase mágicas que



Fonte: <<https://www.wattpad.com/546424054-f-%C3%B3-r-m-u-l-a-h-8-7-cap%C3%ADtulo-1>> Acesso em: 20 mar. 2022

Na figura 47, observamos que a plataforma exibe a capa criada pela fã de George Orwell e o número de visualizações, curtidas e comentários, uma experiência que não é possível se a atividade ficar limitada ao impresso. A leitura na tela, no caso das *fanfics*, possibilita que o leitor tenha maior liberdade e exerça diferentes papéis (CHARTIER, 1999), tais como: comentarista, fã e crítico. Avaliamos que comparar, em sala de aula, texto impresso e plataforma seja uma ação relevante para compreender o gênero *fanfiction* em seu suporte. Também entendemos como uma indicação apropriada, que os alunos conheçam a capa da *fanfic* criada pela “litora”, mostrando, assim, as possibilidades de produzir textos empregando diferentes linguagens e modos para criar sentido (DIONÍSIO, 2014).

Figura 48: Proposta de atividade sobre *fanfic* no livro *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social*

ATIVIDADES

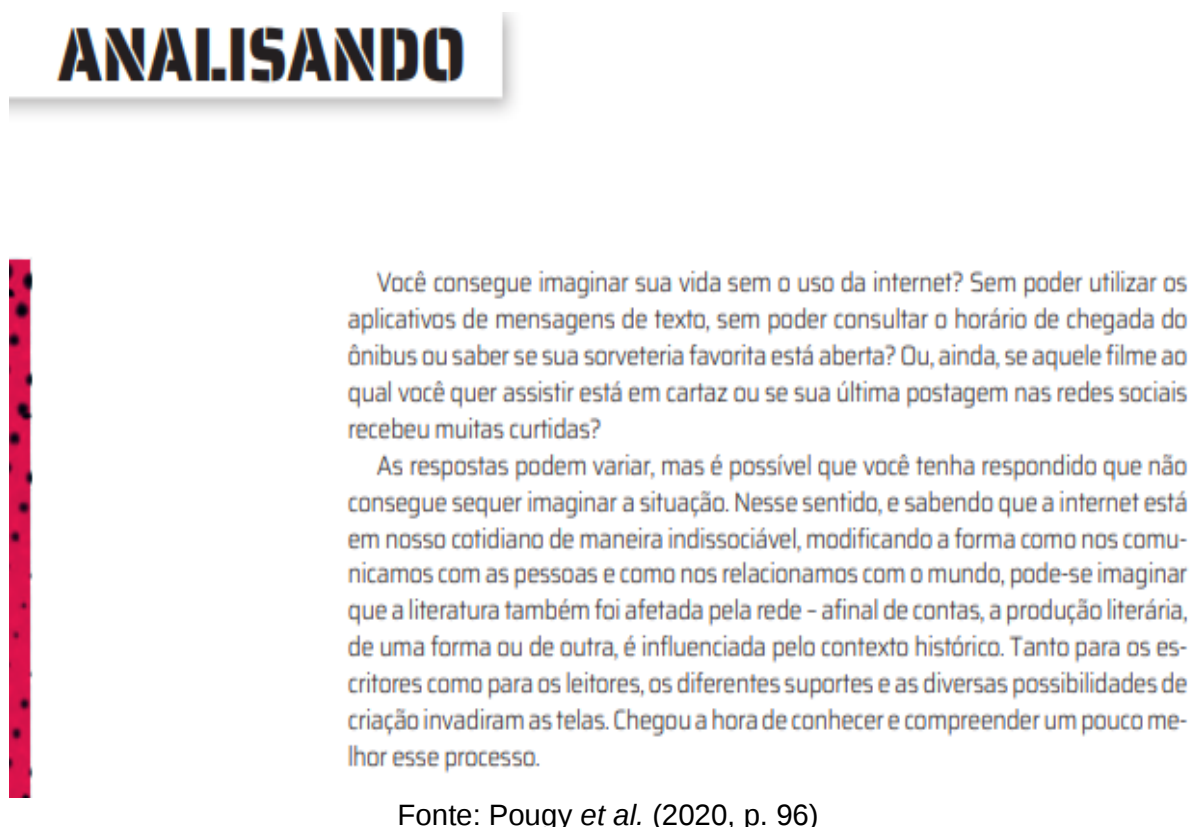
- 1** Após a leitura, responda às questões a seguir. Arquive as respostas no portfólio.
 - a) De que trata esse conto?
 - b) A *fanfic* é uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs de outras histórias já existentes. Esses fãs (e autores) criam narrativas paralelas, usando personagens, tramas e demais elementos de um texto, uma série ou um filme original de que gostam. O trecho do conto que você acaba de ler pode ser considerado uma *fanfic*, pois possui inspirações em um renomado romance. Você sabe qual é esse romance? Levante hipóteses.
 - c) O meio onde essa *fanfic* circula permite que outras pessoas interajam com a autora e com o texto. Quais são as opções de interação que o leitor desse conto tem nesse contexto?
- 2** O gênero conto costuma apresentar uma estrutura narrativa que pode ser dividida em três momentos: a situação inicial, o conflito, cujo ponto máximo da tensão é chamado de clímax, e o desfecho. O trecho lido permite ao leitor identificar a situação inicial, imaginar o conflito e até mesmo o clímax, ainda que o desfecho não seja previsível. Indique:
 - a) a situação inicial;
 - b) suas hipóteses para o desenvolvimento e para o clímax.

Fonte: Pougy et al. (2020, p. 95)

Após o texto, os autores do livro didático trazem alguns questionamentos para averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre *fanfic*, além de motivá-los a identificar os elementos da narrativa. Para nós, essa atividade possibilita que os alunos sejam confrontados com um gênero possivelmente desconhecido por alguns na escola, a fim de identificar pistas de como ele funciona, compreendendo seu propósito, essas atividades proporcionariam práticas de letramento (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Esse tipo de prática pode despertar o interesse do aluno

para o momento da prática de leitura, ou seja, a *Motivação* (COSSON, 2020).

Figura 49: *Analisando* - Proposta de atividade sobre *fanfic* no livro *Ser protagonista* *Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social*



Destacamos que, no tópico *Analisando* (figura 47), o gênero discursivo *fanfic* não está em pauta, o que visualizamos é um breve texto para que os alunos tentem imaginar como seria a vida sem internet. Em seguida, afirma que essa tecnologia também influencia na produção literária e apresenta o poema *A mulher vai*, de Angélica Freitas (figura 49) , seguido de questões de interpretação e box com a biografia da autora.

Figura 50: *Poema - Proposta de atividade sobre fanfic no livro Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social*

a mulher vai
a mulher vai ao cinema
a mulher vai aprontar
a mulher vai ovular
a mulher vai sentir prazer
a mulher vai implorar por mais
a mulher vai ficar louca por você
a mulher vai dormir
a mulher vai ao médico e se queixa
a mulher vai notando o crescimento do seu ventre
a mulher vai passar nove meses com uma criança na barriga
a mulher vai realizar o primeiro ultrassom
a mulher vai para a sala de cirurgia e recebe a anestesia
a mulher vai se casar e ter filhos cuidar do marido e das crianças
a mulher vai a um curandeiro com um grave problema de hemorroidas
a mulher vai se sentindo abandonada
a mulher vai gastando seus folículos primários
a mulher vai se arrepender até a última lágrima
a mulher vai ao canil disposta a comprar um cachorro
a mulher vai para o fundo da camioneta e senta-se choramingando
a mulher vai colocar ordem na casa
a mulher vai ao supermercado comprar o que é necessário

Ativar o V
Acesse Confi

Fonte: Pougy *et al.* (2020, p. 96)

Compreendemos que os autores tinham a intenção de expor a importância de ferramentas tecnológicas on-line para os estudantes, pois contribuem para a leitura e produção de texto (COSCARELLI, 2016, 2017). No entanto, acreditamos que a atividade não está coerente com o que é abordado antes e depois dela. Consideramos essa pausa prejudicial no desenvolvimento do tema, pois o poema (figura 48) não complementa o estudo do gênero *fanfic*. Desse modo, houve uma quebra entre a leitura do texto *Fórmula H87*, o momento de introdução e o texto *As fanfics*, que traz novas informações. Nas páginas seguintes, a *fanfic* volta a ser o foco e nos é apresentado um texto informativo sobre esse gênero discursivo (figura 50).

Figura 51: Texto informativo sobre *fanfic* no livro *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social*

AS FANFICS

Você já leu histórias que foram criadas com base em outras narrativas? Já brincou com seus colegas de imaginar qual seria a continuação daquela sua saga favorita? Já pensou em como seria se os integrantes de sua banda favorita resolvessem almoçar na lanchonete que você costuma frequentar bem no dia que você passou por lá?

Se, para alguma dessas perguntas, a resposta foi “sim”, então você já teve contato com *fanfics*!

O termo vem do inglês *fanfiction*, que significa “ficção escrita por fãs”. Basicamente, os fãs utilizam personagens de outras histórias para criar as próprias narrativas. Alguns também criam poemas, músicas ou fazem desenhos. Nesse processo, é comum que os “fãs-escritores” criem novas personagens, espaços, estendam acontecimentos e/ou insiram outros inéditos, etc.

O processo de escrita, no entanto, para ser bem-sucedido, precisa passar por algumas etapas. Uma *fanfic* é considerada boa quando seu autor conhece muito bem o referencial utilizado e demonstra isso ao estruturar a narrativa. Por exemplo, para criar uma boa *fanfic* sobre Harry Potter, é preciso não somente ter assistido aos filmes, mas também ter lido os livros, saber a trajetória de cada personagem e as

brechas que a autora J. K. Rowling (1965-) deixou e que podem ser utilizadas na nova trama. Todo esse processo, porém, não é – nem precisa ser – solitário: os *fandoms* (“reino dos fãs”, em inglês) surgem como comunidades *on-line* para troca de ideias e teorias sobre determinada obra, que pode ser um livro, uma série, um filme ou um *videogame*, ou determinado artista, podendo ser da música ou do teatro, por exemplo.

As *fanfics* costumam ser divididas em capítulos, que são publicados periodicamente em *sites* especializados. Os leitores fazem comentários para elogiar ou criticar as produções, levantam hipóteses sobre o desenrolar da narrativa, entre outras formas de participação. Quanto maior o número de comentários e curtidas, mais o texto fica em evidência na plataforma. É um espaço de trocas e, mais do que isso, de intenso contato e abundante produção literária! Atualmente, há diversos *sites* que se dedicam à publicação de *fanfics*.

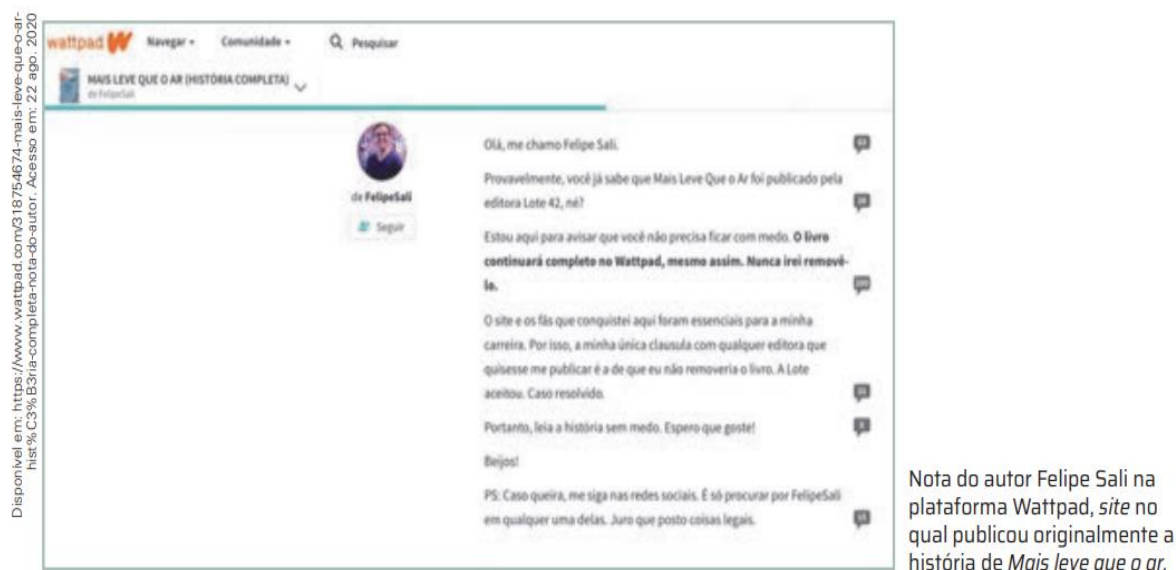


Página inicial de uma plataforma especializada em *fanfics*.

Fonte: Pougy et al. (2020, p. 98).

Podemos observar, na figura 50, que os autores do livro didático disponibilizam a página inicial de uma plataforma de *fanfic*, o que é um fator positivo. No entanto, não descartamos a necessidade de conhecer esses sites e seus serviços para que o fã expresse suas habilidades criativas e tenha experiências reais no que se refere aos campos de atuação comunicativa. Dessa forma, ele pode interagir com outros fãs, desenvolvendo sua capacidade de expressão em diferentes contextos (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013), nesse caso, em ambiente virtual.

Figura 52: Perfil de um “fanfiqueiro” na plataforma *Wattpad* - livro *Ser protagonista*
Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social



Fonte: Pougy et al. (2020, p. 99).

Na figura 52, temos a imagem do perfil do “fanfiqueiro” Felipe Sali na plataforma *Wattpad*, divulgando a sua história intitulada *Mais leve que o ar*. O “lautor” publicou-a no site, o texto teve diversas visualizações e, em seguida, foi convidado pela editora Lote para transformá-la em livro. Ao visitarmos a plataforma, verificamos que a imagem (figura 50) no livro didático está bem parecida com o suporte original. Ressaltamos a importância de conhecer o local de divulgação, pois a navegação nas plataformas, geralmente, traz muitas opções de leitura de textos multimodais. Felipe Sali investe em áudios com trechos da história e apresenta sua obra em seu canal do YouTube. Podemos, ainda, observar os comentários sobre a *fanfic* e compreender como eles auxiliam o “lautor” a construir sua narrativa, um exemplo de escrita colaborativa (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; VARGAS, 2015).

Figura 53: Proposta de produção de *fanfic* no livro *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social*

ATIVIDADE

● Agora que você já conheceu um pouco sobre as *fanfics*, que tal se aprofundar nos subgêneros desse universo? Para isso, junte-se a alguns colegas e acompanhe as etapas a seguir.

MATERIAL NECESSÁRIO
Computador, *smartphone* ou *tablet* com acesso à internet e com programa de apresentação.

1ª etapa: escolher um subgênero. Observe algumas sugestões:

- *canon*;
- *shipper*;
- autoinserção.
- *crossover*;
- universo alternativo;

2ª etapa: pesquisar sobre o subgênero.

- Faça buscas em *sites* especializados e peça algumas dicas aos colegas que leem *fanfics*. Registre a pesquisa e guarde o registro em seu portfólio. Lembre-se de anotar as fontes utilizadas.

3ª etapa: procurar *fanfics* que se encaixem no subgênero estudado.

- Para isso, utilize algumas plataformas que são consideradas referência em produção e compartilhamento do gênero, como www.wattpad.com, <http://fanfics.com.br> ou <https://www.spiritfanfiction.com>. Peça a ajuda do professor de Informática Educativa sempre que for necessário.

4ª etapa: reunir alguns exemplos.

- Selecione trechos das *fanfics* pesquisadas e identifique os elementos característicos do subgênero em cada texto.

5ª etapa: apresentar o resultado.

Fonte: Pougy et al. (2020, p. 99)

A atividade da figura 53 convida os alunos a conhecerem as plataformas, indicando a necessidade de usar smartphones, computadores, notebooks ou tablets. O enunciado direciona para uma pesquisa sobre os subgêneros de *fanfics*: *canon*⁵², *crossover*, *shipper*⁵³, universo alternativo e autoinserção (VARGAS, 2015). O estudante é orientado a registrar o resultado da pesquisa em um portfólio juntamente com suas referências. A próxima etapa sugerida é a busca de *fanfics* que se encaixem nos subgêneros investigados e a seleção de trechos que os caracterizem. Dando continuidade à atividade, os estudantes devem produzir *slides* que comporão um videominuto a ser apresentado para a turma com as informações mais relevantes.

Em nossa análise, percebemos a preocupação dos autores do livro didático em apresentar ao menos uma plataforma de *fanfic* e o perfil de um “fanfiqueiro” aos alunos, além de convidá-los a explorar outros ambientes on-line com o uso de diferentes aparelhos digitais. Conseguimos visualizar a intenção de apresentar

⁵²Alguns fãs consideram o texto original como canônico (VARGAS, 2015)

⁵³ Possível formação de pares românticos de acordo com os fãs (VARGAS, 2015).

diversos contextos de produção e atividades variadas para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de expressão (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013) em distintos campos de atuação: campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário (BRASIL, 2018a). O ponto de partida das atividades é a *fanfic*, no entanto, outras ações são executadas pelos alunos para que possam ter acesso a novas práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013).

Figura 54: Proposta de criação de clube de leitura no livro *Ser protagonista Linguagens e suas Tecnologias – Interação Social*

ORGANIZANDO UM CLUBE DE LEITURA

Você gostou das possibilidades de criação e leitura literárias oferecidas pela internet? Se gostou, que tal montar um clube de leitura sobre *fanfics* e microcontos? Para isso, acompanhe os passos a seguir:

- Crie um nome para o grupo. Seja criativo!
- Toda semana ou quinzena, um dos integrantes do clube vai trazer para o encontro uma *fanfic* (pode ser um capítulo, pois elas, às vezes, são extensas) ou alguns microcontos publicados em redes sociais para ser lido pelo grupo.
- Depois da leitura compartilhada, o clube vai escrever um texto crítico sobre a obra lida.
- Para criar o texto crítico, é importante:
 - a) anotar o nome da obra e os dados bibliográficos (quando as informações estiverem disponíveis);
 - b) apresentar a obra, escrevendo em poucas linhas o enredo da narrativa. No caso do microconto, palavras-chaves podem ser utilizadas;
 - c) dar uma opinião sobre a obra, se gostou ou não gostou, e por quê;
 - d) no caso das *fanfics*, pesquisar sobre a obra usada como fonte de inspiração para a produção.
- O grupo deve produzir os textos utilizando as plataformas que já foram apresentadas e que permitam a edição colaborativa de textos.
- Agora é só publicar as resenhas no *blog* ou na rede social do clube com a ajuda do professor de Informática Educativa.

Fonte: Pougy *et al.* (2020, p. 108)

Na página 108 do livro (figura 54), encontramos uma continuidade das atividades com as *fanfics* no item *Organizando um clube de leitura*. A proposta da criação de um clube proporciona que os alunos entendam como uma comunidade de fãs se organiza e como ocorre a interação entre os membros dos *fandoms* (JENKINS, 2010, 2009; VARGAS, 2015). A atividade também propõe que os membros do clube

leiam algumas *fanfics*, semanalmente, e discutam sobre os textos, ampliando os sentidos construídos individualmente (COSSON, 2020).

Além disso, verificamos a intenção de estabelecer relações com o texto-fonte que deu origem às *fics* que um dos membros levou para que os participantes do clube conheçam. Também julgamos válida a sugestão de procurar plataformas que possibilitem a edição de texto por todos os membros do clube, pois é o primeiro passo para tornar um hábito a prática colaborativa de aprendizagem (COSSON, 2021; JENKINS, 2010, 2009; LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; LÉVY, 2004; VARGAS, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa investigação, observamos como é trabalhada a formação do “lautor” em livros didáticos para o ensino fundamental e ensino médio com base em atividades sobre o gênero discursivo *fanfiction*. Para tanto, nos valem da pesquisa bibliográfica e de análise documental. Examinamos se as atividades propostas de leitura e produção de textos com esse gênero discursivo contribuem para o ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Fundamentadas em nosso arcabouço teórico e na análise do *corpus*, respondemos aos nossos questionamentos iniciais, tais como: o jovem não lê nem escreve o que queremos que ele leia e escreva? O primeiro ponto que devemos destacar nessa pergunta é o fato de que está marcado em nosso discurso como educadores a valorização da escrita em detrimento de outras possibilidades de texto. Nossos estudos nos auxiliaram a refletir a própria pergunta de pesquisa e mostraram que a linguagem verbal está tão marcada, no âmbito educacional, que às vezes deixamos de trabalhar com as demais semioses. Alguns alunos estão atentos às possibilidades do mundo digital e limitar sua criatividade à escrita pode desestimulá-los.

Também nos perguntamos se a leitura auxilia na produção de textos. Verificamos que leitura e produção caminham juntas no universo das *fanfictions*, porque os fãs são “lautores”, nas plataformas de *fandoms*, eles exercem diferentes papéis. O aluno, ao produzir sua *fanfic*, pode ler, editar e se autopublicar, o que não era possível antes da internet.

Outros questionamentos eram: como transformar a escola em um ambiente de leitura e produção de textos que estejam incorporados às práticas sociais e superar estratégias que não fazem sentido para os jovens? Como poderíamos incentivar a leitura para todos os alunos a partir da experiência dos “fanfiqueiros”? Compreendemos que o primeiro passo para vencer a prática escolar de sugerir a elaboração de textos de forma descontextualizada seja proporcionar o contato com eles em seu suporte original. Assim, será possível visualizar todos os elementos que contribuem para a construção de sentido, como: fonte (tipo de letra) escolhida, disposição na página, as cores empregadas, sons atribuídos etc. O aluno também poderá perceber a importância da interação em construções colaborativas, refletindo sobre o papel do leitor, do autor, do texto-fonte, por exemplo, em *fanfics*.

Questionamos, ainda, se uma sequência de atividades que explorasse as plataformas e as *fanfictions* poderia estimular novos “lautores”. Após nossa análise, concluímos que desenvolver atividades planejadas com esses temas podem auxiliar na construção do conhecimento dos alunos, que vivenciam o que é ser fã, como organizar-se e fazer parte de uma coletividade. Nessas ações, eles experimentam produzir de forma colaborativa com auxílio de ferramentas digitais, exercendo o diálogo, a negociação, a socialização e o consenso entre os participantes.

Durante nossas análises, procuramos responder, também, como um conjunto de atividades que tenham como tema as plataformas e as *fanfictions* podem contribuir para a formação do leitor e para práticas de produção dos mais diversos gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa e literatura. No entanto, nosso objetivo era aplicar uma sequência didática em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, o que não foi possível. Essa questão poderá nortear nossos próximos estudos, dessa vez, empregando a metodologia da pesquisa de campo.

Quanto aos questionamentos: os materiais de apoio pedagógico para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio aprovados para o PNLD 2020 (BRASIL, 2018b) e PNLD 2021 (BRASIL, 2019) oferecem propostas didáticas que estimulam a leitura e produção de textos como a *fanfic*? Os livros didáticos trazem em sua configuração o objetivo de formar “lautores”? Como as atividades analisadas podem transformar a escola em um ambiente de leitura e produção de textos que estejam incorporados às práticas sociais e superar estratégias que não fazem sentido para os jovens? Entendemos que algumas atividades se aproximam desse objetivo, porém julgamos que sejam necessários alguns complementos nas ações. Posteriormente, discutiremos sobre cada uma das propostas nas obras selecionadas.

À luz de nosso referencial teórico, compreendemos a importância do emprego das TDIC nas atividades de leitura e produção, pois disponibilizam muitos recursos que possibilitam que o texto não seja limitado à escrita. Entretanto, nas atividades analisadas percebemos que a produção está centrada na linguagem escrita, os textos multimodais não são mencionados, nem mesmo a possibilidade de empregar outras linguagens. Seria relevante indicar aos estudantes o uso de outras linguagens, tal qual encontramos nas plataformas *Spirit Fanfics* e *Quotev* que apresentam algumas narrativas com fanarts ou imagens de filmes.

Uma vantagem do uso de ferramentas digitais é a de que o estudante pode exercer diferentes papéis na criação de um gênero, como ser leitor, autor, editor, sem

a necessidade de dispor de diversos aparelhos e materiais. Atualmente, com um celular é possível ler, escrever, editar imagens, atribuir sons e selecionar com um clique o formato da letra que se adeque à produção. Os recursos do universo digital dão certa liberdade criativa aos “lautores” e essa característica deve ser explorada na sala de aula. Ressaltamos que para que as atividades on-line de leitura e produção sejam satisfatórias é preciso transcender a decodificação e o estudo gramatical, nas aulas de língua portuguesa. Compreendemos a necessidade de pedagogia dos letramentos para que os alunos, leiam e produzam textos em diferentes situações de uso da língua (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e nos mais diversos campos de atuação, tendo em vista que o significado se constrói na prática (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Paralelamente à prática de leitura e produção textual, é indispensável o letramento crítico dos alunos para que eles questionem os elementos que constituem o texto, os propósitos e os interesses que estão envolvidos para construção do sentido. Dessa forma, é possível identificar as relações de poder, a intencionalidade do locutor em diferentes campos de utilização humana da língua, compreendendo que cada peça está carregada de significados, interesses e ideologias (JANKS, 2010). Nesse sentido, é papel do professor, como mediador do conhecimento, propor atividades de leitura e produção textual que resultem em momentos de reflexão sobre cada gênero discursivo trabalhado na escola.

No decorrer de nossos estudos, observamos que o gênero discursivo *fanfic* ainda não é recorrente nos livros didáticos, pois dentre as seis coleções para o ensino fundamental e as nove para o ensino médio, apenas seis volumes apresentaram atividades mencionando esse gênero discursivo. Isso ocorreu mesmo a *fanfic* sendo elencada nas habilidades de língua portuguesa para os ensinos fundamental (EF69LP46) e médio (EM13LP54), na BNCC (BRASIL, 2018a). Tendo como base a etapa em que selecionamos os exemplares para nossa pesquisa, verificamos que algumas condições podem ter contribuído para o ocorrido. Por exemplo, o fato de que cada uma das habilidades, (EF69LP46) e (EM13LP54), sugere outros gêneros discursivos digitais (*vlogs*, *podcasts* culturais, *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer honesto*, *videominuto*) e o tempo para construção das obras que pode não ter sido suficiente para elaborar e analisar todas as atividades com base na BNCC (BRASIL, 2018a), tendo em vista que o referido documento é bastante recente.

No livro para o ensino fundamental *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) o destaque não é a *fanfic* e sim o roteiro de cinema. Embora traga algumas informações sobre esse tipo de narrativa e apresente uma proposta de produção, verificamos que a *fanfiction* não é tratada como um gênero discursivo. Todo o universo dos fãs é desconsiderado, passando a ideia de que a *fic* é um elemento a mais que pode ser acrescentado no roteiro.

O primeiro livro com atividades sobre *fanfic* para o ensino médio que analisamos foi o *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO et al., 2020). Essa obra tem dois dos autores do exemplar para o ensino fundamental e percebemos que, nessa proposta, a *fanfic* já é tratada como gênero discursivo, visto que apresenta os elementos que a caracterizam e a possibilidade de contato com uma versão impressa, o que representa uma opção para a falta de conectividade. Nesse volume, os autores iniciam o trabalho com o gênero desde a prática de leitura, proporcionando o contato com uma “abstração do texto” (RIBEIRO, 2021), porque está fora de seu suporte original. Destacamos, também, que nas orientações para o professor, existe a preocupação de que o docente incentive a navegação pelas plataformas de fãs. Conforme nossa análise, algumas atividades podem ser ampliadas e para isso sugerimos ações, como: leitura de *fanfics* on-line, nem que seja com auxílio de um datashow. Outra sugestão seria ampliar as discussões sobre intertextualidade, deixando mais claro aos estudantes como se dá a relação da *fanfic* com o texto-fonte. Como forma de enriquecer o momento da produção seria elaborar a *fic* em uma plataforma de escolha do aluno para que ele possa vivenciar a experiência de ser um fanfiquero/lautor.

Na análise do livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* (GUIMARÃES et al., 2020), verificamos que as atividades privilegiam a produção de texto e não a prática de leitura do gênero discursivo *fanfiction*. A sugestão de navegar pelas plataformas e conhecer *fanfics* somente aparece na etapa de elaboração do texto, apresentando, para a prática de leitura, somente um texto informativo sobre uma fã que se assumiu como autora após decepcionar-se com J.K. Rowling. Observamos, ainda, a inexistência de indicações de leitura sobre os tipos de *fanfic*, ou o papel das comunidades de fãs na divulgação do gênero discursivo (JAMISON, 2017; VARGAS, 2015; JENKINS 2010, 2009; JENKINS; GREEN; FORD, 2014). Além disso, julgamos que delimitar um autor para que os alunos escolhessem um conto para criar uma *fanfic*, foi uma ideia equivocada,

pois se o estudante não é fã de uma personagem criada por esse autor, o gênero discursivo não se materializa. Como forma de adequar a proposta, indicamos a produção de um *crossover*, que uniria o autor indicado no livro didático com o personagem ou universo ficcional selecionado pelo aluno. Para a prática de leitura sugerimos algumas perguntas que auxiliam na compreensão do texto, pois levam o leitor a refletir sobre as características do gênero discursivo que não estão explícitas. Nossa intenção é evidenciar o contexto, o público-alvo e a finalidade desses discursos, de maneira que o aluno compreenda que eles contribuem para dar sentido ao texto.

As atividades do livro *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias - Interação Social* (POUGY et al., 2020) estão na etapa Clube, característica que julgamos relevante, pois remete à internet e aos fãs. Dessa forma, observamos uma preocupação em tratar dos *fandoms* e sua influência na produção e divulgação das *fics*. Para a prática de leitura, os autores apresentaram uma *fanfic* e sua formatação é parecida com a do site original. Compreendemos que é mais uma forma de “abstração do texto” (RIBEIRO, 2021), mas analisamos como uma experiência positiva, principalmente, para uma discussão em sala de aula. Questionar se essa representação é suficiente para identificar e familiarizar-se com o gênero discursivo em questão, junto com os alunos, é um exercício relevante para o processo de ensino e de aprendizagem. Ao invés de dar respostas prontas, o professor pode mediar momentos de formulação de hipóteses e discussão para construir conhecimentos.

Para que a multimodalidade seja explorada em todo seu potencial, acreditamos ser imprescindível a navegação nas plataformas de *fanfic*, ou que, ao menos, o livro didático traga algumas imagens delas. O contexto de produção deve estar pautado em práticas reais, considerando os interlocutores e a intencionalidade linguística. Ao finalizar as atividades com *fanfics*, os autores sugerem a formação de uma clube de leitura, que ao nosso ver pode ser ampliado para um clube de fãs “lautores”.

Ao analisarmos as atividades nos quatro livros didáticos, constatamos que dois apresentam atividades mais adequadas, segundo nosso aporte teórico, para a prática de leitura e produção de *fanfics*, são eles: *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO et al., 2020) e *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias - Interação Social* (POUGY et al., 2020).

Em se tratando dos pontos que consideramos durante nossa análise, verificamos que:

(i) as recomendações para o uso de diferentes linguagens e de textos multimodais pelos alunos não ocorreu efetivamente. Observamos que os livros didáticos ainda privilegiam o texto verbal, mas é preciso evidenciar que o docente também pode promover adaptações das atividades propostas.

(ii) a prática de leitura de *fanfic* nas atividades somente ocorreu em duas das obras, enquanto que a proposta de produção esteve presente nas quatro. Entretanto, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, não foi recorrente nem mesmo na parte de elaboração dos textos.

(iii) a mobilização de diversos saberes alinhados aos conhecimentos de mundo do estudante foi bastante discreta nas atividades didáticas. Notamos que nas atividades havia uma tentativa de “conversa” com o aluno.

(iv) a prática de leitura e produção não está centrada em questões gramaticais. Podemos perceber que a estrutura do texto é enfatizada em todas as obras e em algumas também são recorrentes a análise de elementos da narrativa como: narrador e tipo de narrador.

(v) a pedagogia dos letramentos é evidente nas propostas de atividades, tanto na prática de leitura como na de produção textual. Acreditamos que ela precisa ser utilizada em todos os momentos, desde o contato inicial com a *fanfic* em seu suporte até o momento de produção e escrita colaborativa.

(vi) o uso de ferramentas digitais é apenas uma recomendação, considerando que para a realização das atividades, os autores imaginam a dificuldade que alguns estudantes enfrentam por não dispor de aparelhos com acesso à internet.

(vii) a produção, tendo em vista um interlocutor real, ocorre, em algumas atividades, de forma adaptada. Geralmente, é uma sugestão para que os alunos leiam os textos produzidos uns dos outros, ou ainda, que as produções sejam postadas no site da escola.

(viii) a mediação do professor é incentivada em pequenos textos orientativos nas margens das atividades.

(ix) as informações sobre a origem, o desenvolvimento das comunidades de fãs e sua relação com o gênero discursivo *fanfiction* são mais completas nas atividades dos livros *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO et al., 2020) e *Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias - Interação Social* (POUGY et al., 2020).

(x) as práticas colaborativas de aprendizagem aparecem nas atividades como

um exercício de troca e revisão de textos. As experiências de diálogo e negociação não são explicitadas.

(xi) os direitos autorais relacionados à produção de *fanfics* são mencionados nas atividades propostas nos livros *Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) e *Se liga nas linguagens - experimenta dialogar* (ORMUNDO et al., 2020). Os autores da primeira obra compõem a equipe da segunda.

Em face do exposto, compreendemos que a *fanfic* ainda é um tema a ser amplamente explorado por aqueles que se dispõem a produzir um livro didático. Temos consciência de que a intenção das atividades não é explorar todas as possibilidades de trabalhar com um gênero discursivo e que o professor tem autonomia para ampliá-las. No entanto, acreditamos que disponibilizar, cada vez mais, materiais que possam subsidiar o trabalho docente contribuam para que a ampliação de “lautores” críticos seja uma realidade. Ressaltamos que não estamos afirmando que todos serão autores de *best-sellers*, mas sim que leiam e produzam gêneros discursivos, considerando os elementos integrantes (tema, forma de composição e estilo), os campos de atividade humana, (BAKHTIN, 2011), a finalidade linguística, os interlocutores na construção de sentido.

Reconhecemos que uma pesquisa de campo para colocar em prática nossas sugestões associadas às atividades analisadas e pautadas no nosso arcabouço teórico contribuiria muito mais para a prática docente. Dessa forma, intencionamos dar continuidade aos nossos estudos e, possivelmente, em um futuro próximo possamos validar nossas conclusões vivenciando-as em uma sala de aula.

Acreditamos que nossos estudos contribuem para que as aulas de língua portuguesa e literatura que ofereçam atividades de leitura e elaboração de *fanfics*, que explorem as possibilidades que o universo digital proporciona. Dessa maneira, superaremos as limitações de uma cultura grafocêntrica, empregando diferentes modos e linguagens na produção de sentido, desfrutando, por exemplo, das experiências dos *fandoms* e suas plataformas.

Por fim, reforçamos que para que uma *fanfiction* se concretize é preciso ser fã. Em nossas experiências como professora, a saga Harry Potter (ROWLING, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2003, 2005, 2007) motivou vários jovens a ler, tornando-os fãs. Atualmente, os alunos devem ter outros personagens e universos de admiração que podem ser explorados na escola, de forma que o desejo de se aproximar de uma obra

ficcional esteja alinhada à construção de conhecimento.

.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Moderna Plus - Linguagens e suas Tecnologias**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ABBING, Hans. "1. Sacred Art: Who Has the Power to Define Art?". **Why Are Artists Poor?: The Exceptional Economy of the Arts**, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.1515/9789048503650-002>> Acesso em: 28 mar. 2022.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Edições Técnicas Plátano, 2003.

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

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura e Produção e Estudos de Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana; COIMBRA, Ludmila; BARROS, Lyvia; CHAVES, Luiza Santana; SANTOS, Paulo dos; GOMES, Renata de Melo; DELAZARI, Frederico; CASTIGLIONI, Paula; ALKMIM, Tereza; FALCÃO, Denise; BARROS, Lázaro; SILVA, Elisabete Costa; GUANAES, Luan Lins; PERUZZO, Renato Gonçalves; GOMES, Amanda Santos; MARINHO, Janice Chaves; BRITO, Deise Santos de. **Estações Linguagens**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2020.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERGAMINI, Cláudia; BIAZETTO, Flávia Bandeca; PINHEIRO, Gabriela Lisboa; CARDOSO, Renata. **Palavras de Linguagens e suas Tecnologias**. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

BEZERRA, Diego Nunes. **A reprogramação da saga Harry Potter: leitura das enunciações mágicas do herói decadente**. Dissertação (Mestrado em Literatura e crítica literária). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14708/1/Diego%20Nunes%20Bezerra.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (Brasília, DF). Secretaria de Educação Básica. Língua portuguesa. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL (Alagoas). **Guia Digital PNLD 2021**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (Brasília, DF). Secretaria de Educação Básica. Língua portuguesa. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL (Alagoas). **Guia Digital PNLD 2020**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital 3, 13 de dezembro de 2019. **Edital De Convocação nº 3/2019 - CGPLI PNLD 2021**. Brasília, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/acsovernigo/Downloads/PUBLICAO%20NO%20%20DOU%20-%20PNLD%202021%20-%20ENSINO%20MDIO%2013-12-2019.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital 01, de 28 de março de 2018. **Edital De Convocação nº 1/2018 - CGPLI PNLD 2020**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8245845/do3-2018-03-28-edital-de-convocacao-n-1-2018-cgpli-pnld-2020-8245841> Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão complementada e revisada. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Haroldo. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In: TÁPIA, Marcelo; NOBREGA, Thelma Médici (Org.). **Haroldo de Campos: Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 77-104.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda; ODA, Lucas Kiyoharu; CARVALHO, Inaê Coutinho de; GAZZETA, Rodolfo. **Multiversos: Linguagens - no mundo do trabalho**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul, 2017

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: Conexão e Uso**. 2018 (Ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2018).

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

IBOPE Inteligência. O que gosta de fazer em seu tempo livre. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ESMERALDO, Sabryna. 53 feitiços do universo HARRY POTTER explicados! In: **Aficionados**. [S. l.], 30 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.aficionados.com.br/feiticos-harry-potter-traduzidos-explicados/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FIGUEIREDO, Valeska Marlete Guimarães; LIMA, Simone Laiz de Moraes; ANDRADE, Silvia Leticia de; FILGUEIRAS, Isabel Porto; RODRIGUES, Gerson Da Silva; FILHO, Celso Amancio de Melo. **Práticas de linguagens**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FIORIN, José Luiz . **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

GUIMARÃES, Telma de Carvalho; MOSCHKOVICH, Diego; PIMENTEL, Luiz; SABINO, Kelly; PAGLIATO, Felipe. **Identidade em Ação: Linguagens e suas Tecnologias**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

HARRY Potter e as relíquias da morte parte 2. Direção: David Yates. Roteiro: Steve Kloves, J.K. Rowling. [S. l.]: Warner Bros, 2011. DVD.

JAMISON, Anne. **FIC**: por que a *fanfiction* está dominando o mundo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JANKS, HILARY. **Literacy and power**. New York and London: Routledge, 2010.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, Henry. **Piratas de textos**: fans, cultura participativa y televisión. Madrid: Paidós, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. 5ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2018b.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia colectiva**: por una antropología del ciberespacio. Traducción del francés por Felino Martínez Álvarez. Washington, DC: Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas- INFOMED, 2004.

LOWRY, Paul Benjamin.; CURTIS, Aaron.; LOWRY, Michelle René. **Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice**. Journal of Business Communication, Washington, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19761/15882>> Acesso em: 19 set. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos Xavier (Orgs). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Juliana. **Fenômeno das Fanfictions e o Direito Autoral Brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumin Juris, 2019.

MILANI, Paula Renata. **Fanfictions de Harry Potter**: adaptações de fãs e sua recepção. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São José Do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7838419> Acesso em: 8 ago. 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MURAKAMI, Raquel Yuke. **O ficwriter e o campo da fanfiction**: reflexão sobre uma forma de escrita contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-10042017-122630/publico/2016_RaquelYukieMurakami_VOrig.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L.; PAIVA, Andressa Munique. **Geração Alpha Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: SM, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**. São Paulo: Ibep, 2018

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane; FERREIRA, Aline Fernanda; DINIZ, Irlla Karla dos Santos; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza; BOAS, Priscila Vilas. **Se liga nas linguagens**: Experimenta dialogar. 1. ed. São Paulo: Moderna: 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PAES, José Paulo. Por uma literatura brasileira de entretenimento. In: **A aventura literária**: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia da Letras, 1990

POUGY, Eliana; VILELA, André; ROSIGNOLI, Carolina; NERCESSIAN, George; PIRES, João; LIMA, Maria Emília; SOARES, Nathaly; Ogata; Ó, Sofia. **Ser protagonista**: Linguagens e suas Tecnologias: Interação Social. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

POUGY, Eliana; VILELA, André; ROSIGNOLI, Carolina; NERCESSIAN, George; PIRES, João; LIMA, Maria Emília; SOARES, Nathaly; Ogata; Ó, Sofia. **Ser protagonista**: Linguagens e suas Tecnologias: Meio Ambiente. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

QUINTANA, Mario. Pausa. In: QUINTANA, Mario. **A vaca e o hipogrifo** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

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

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000a.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e a câmara secreta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e o prisioneiro de Askaban**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000c.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e a ordem da fênix**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Do texto impresso à hipermídia. In: **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. p. 285-298.

SANTOS, Gabrielle Leite dos. **Relações Dialógicas em *Fanfictions***: carnavalização na reescrita da saga Harry Potter na era da Convergência. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21964>>. Acesso em: 23 maio 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, Camilla Almeida Cruzal da. **Tradição e Inovação**: uma análise da popularidade das *fanfictions* de Harry Potter. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgcom.uerj.br/wp-content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Camilla-Cruzal.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOVERNIGO, Ana Claudia Gauto de Sousa; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kanashiro. Interação e Construção Colaborativa nas *fanfictions*: possibilidades de aprendizagens nas aulas de línguas. In: Integra EaD 2020, 2020, Campo Grande-MS. Anais do Integra EaD 2020, 2020. v. 2. p. 1-16.

TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Silvia Maria de; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja. **Apoema Português**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

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

WEBSTER, Maria Helena; KIELING, Camilla Garcia; BETTINELLI, Auber; BOMFIM,

Camila Carrascoza; SOTERO, Mildred, MARQUES, Renata Garcia; RAMOS, Stella. **Interação Linguagens**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ZANDONADI, Raquel Santos. **Leituras e Escrita em Língua Portuguesa: a *fanfiction* na sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182067>> Acesso em: 11 fev. 2022.

ANEXOS

Anexo 1: Glossário

A

Alpha reader: aquele que é autor da *fanfic*, o primeiro a ler o texto.

Angst: *fanfic* que tem como tema a angústia do personagem.

AU (Alternative Universe): *fanfic* em que os personagens estão em um universo que não é o seu de origem.

B

Beta reader: o segundo a ler a *fanfic*, uma espécie de revisor.

C

Canon:

Crossover: mistura de diferentes universos e personagens em uma *fanfic*.

E

e-zine: revista eletrônica.

F

Fanart: desenhos de personagens produzidos pelo fã de acordo com seu ponto de vista.

Fandom: comunidade de fãs.

Fanfiction ou fanfic: uma narrativa ficcional criada por fãs, que utiliza personagens, e enredos de filmes, séries, histórias em quadrinhos (HQ), videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc.

Fanfiqueiro: aquele que escreve *fanfic*.

Fanzine: revista do fã.

Fan writer: fã escritor.

Fic: nome “carinhoso” para *fanfic*.

L

lautor: leitor/autor.

N

NC-17: *fanfic* imprópria para menores de 17 anos, por apresentar sexo e violência.

P

Pen name: identidade virtual do(a) autor(a) de *fanfic*.

Q

Quotev: plataforma de *fanfics*.

R

R (Restricted):

S

Spin-off: são produções derivadas de um produto principal.

Shipper: relacionamento amoroso criado pela imaginação dos fãs entre personagens.

W

Wattpad: plataforma de *fanfics*.

Webmistress ou webmaster: Administrador(a) do site.

ANEXO 2 - Proposta de atividade com *fanfiction* no livro *Se liga na língua*, para o 8º ano do Ensino Fundamental, de Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 169-170).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

3 Retome, agora, o roteiro de *O contador de histórias*.

2 – FERROVIA – EXT. NOITE

Um trem avança pela linha férrea.

3 – FERROVIA – EXT. NOITE

Roberto Carlos deita-se entre os trilhos.

ROBERTO CARLOS (OFF) – Naquele dia eu decidi morrer.

- a) Essa situação, vivida pelo protagonista quando tinha 13 anos, parece ser o resultado do que ele conta sobre a infância? Justifique sua resposta.
- b) Considerando a parte do roteiro lida, você acha a história de Roberto Carlos previsível? Por quê?

Tipos de personagem conforme as características

Personagem redondo: é um personagem complexo, marcado por várias características, podendo, até mesmo, ter pensamentos contraditórios. As ações dele não são previsíveis.

Personagem plano: é um personagem mais simples, construído em torno de poucas características e cujas ações e pensamentos são previsíveis.

3a. Sim. Embora conte passagens felizes da infância dele, o protagonista também relata que a comida estava sendo reduzida o que indica dificuldades financeiras graves, que poderiam ter causado problemas posteriores e o desejo de morte.

3b. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta negativa, já que o início do roteiro não esclarece o que aconteceu com o menino, que tivera uma infância feliz, mas, naquele momento inicial, estava machucado e desejava morrer; também não se confirma se ele foi ou não atropelado.

Meu roteiro de cinema NA PRÁTICA

Neste capítulo, você conheceu os roteiros de *Homem-Aranha* (2002) e *O contador de histórias* (2009). Agora, assumo o papel de roteirista e produza um roteiro com as cenas iniciais de um filme novo, mas que dialogue com uma produção já existente. Será uma *fanfiction*, e seu desafio é propor outras possibilidades para a narrativa sem perder as características principais dos personagens e do universo do filme.

As *fanfictions* ou *fanfics* são narrativas ficcionais produzidas por fãs de romances, séries, filmes, quadrinhos e *videogames* e divulgadas por meio de sites, blogs e plataformas de autopublicação e compartilhamento de textos. Os fãs-autores apropriam-se dos personagens e do universo de suas histórias favoritas para criar novas narrativas.

Seu roteiro será divulgado no *blog* da turma.

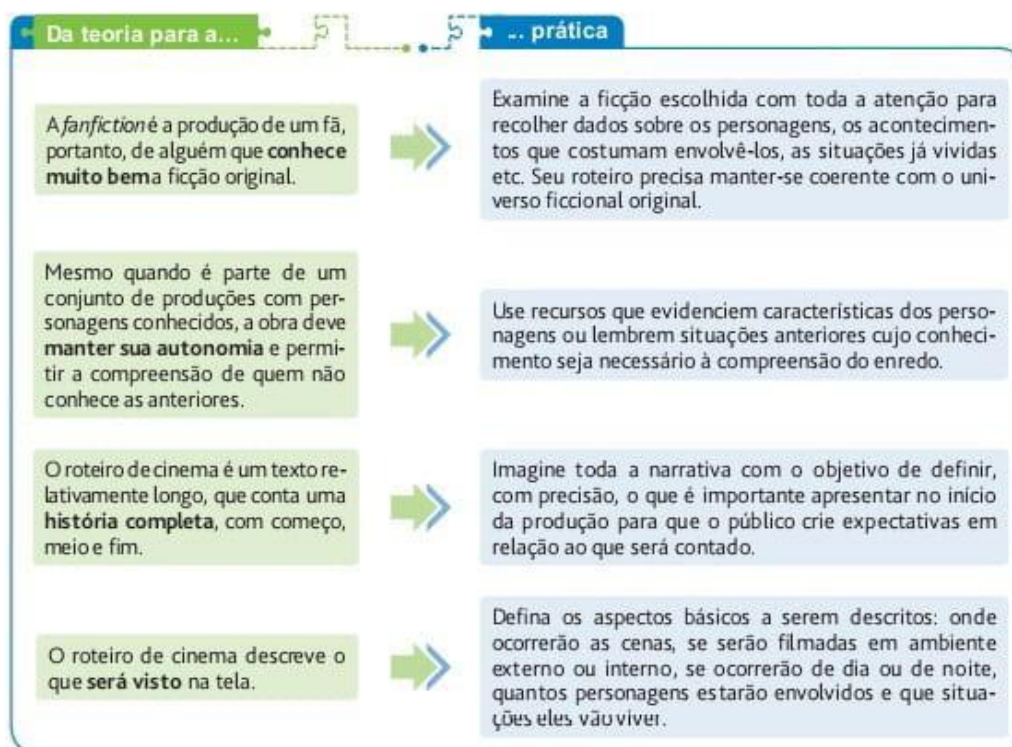
Sabia?

A apropriação de personagens para a criação de filmes, de anúncios publicitários e de outros produtos de mídia é ilegal, porque fere os direitos autorais. No entanto, as *fanfictions* são autorizadas porque não têm como objetivo o lucro com a venda de produtos.

Momento de produzir

Planejando meu roteiro de cinema

Escolha o filme a ser roteirizado e inicie o planejamento de sua produção, realizando as ações sugeridas no quadro a seguir.



REYNALDO JOSÉ FERREIRA

Reprodução proibida. Art. 174 da Constituição e Lei 11.110 de 19 de Novembro de 1993.

Elaborando meu roteiro de cinema

1. Divida o roteiro em cenas numeradas. A cada mudança de local, de momento do dia ou de tipo de locação (interna ou externa), você iniciará uma nova cena. Cada sequência será introduzida por um cabeçalho com as seguintes informações: onde se passa a ação (*loja*, por exemplo); filmagem em área externa ou interna (*INT*, por exemplo); momento (*noite*, por exemplo).
2. Descreva brevemente as ações e inclua os diálogos, ou seja, apresente o que será visto na tela.
3. Lembre-se de que está construindo apenas as cenas iniciais. Elas devem criar expectativas em relação à narrativa, mas não podem esgotar a história.
4. Inclua algum detalhe do ambiente ou dos personagens que seja necessário à visualização das cenas.

170

Fonte: ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem. 8º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 170.

Anexo 3 - Proposta de atividade com *fanfiction* no livro *Se liga nas linguagens* - experimenta dialogar, para a etapa do ensino médio, de Ormundo et al. (2020, p. 61-62).

É importante que o curso de Língua Portuguesa estimule os alunos a se engajar em práticas culturais diversas. Essa é uma forma saudável de inserção social, que amplia o reconhecimento de afinidades com outras pessoas e a sensação de pertencimento. Nesta seção, os alunos entrarão em contato com o universo das *fanfictions*, em um contexto de valorização das produções de autores amadores; na próxima, vão experimentar uma produção desse tipo. Como afirma a habilidade EM13LP54, as produções derivadas constituem-se em maneiras efetivas de diálogo crítico e/ou subjetivo com o todo literário.

Milton Hatoum, no comentário discutido em *Bate-papo de respeito*, afirmou que, após a publicação, o livro passa a ser do leitor. De certo modo, as *fanfictions* ou *fanfics* são evidências dessa relação tão íntima e prazerosa que pode surgir entre uma obra e seu leitor ou espectador.

As *fanfictions* são narrativas de ficção produzidas por fãs de romances, séries, filmes, histórias em quadrinhos e games, divulgadas por meio de blogs e plataformas de autopublicação e compartilhamento de textos. Os fãs-autores apropriam-se dos personagens e do universo de suas histórias favoritas para criar narrativas inéditas.

Você lerá, a seguir, um capítulo da *fanfiction* *Ilha das Nuvens*, que o jovem Masrani produziu em diálogo com o livro *O parque dos dinossauros* (*Jurassic Park*, em inglês), de Michael Crichton, e com outras obras derivadas dele.

A febre

Não sabia há quanto tempo eu estive desacordado. Se algumas horas ou alguns dias. Meu estômago ainda estava revoltado e minha cabeça doía. Me lembrava de pouca coisa, a única certeza que eu tinha era que havia sido mordido por um lagarto. Meu braço estava enfaixado e ainda assim eu sentia um formigamento onde ocorrera a mordida. Acima de mim, o ventilador balançava enquanto girava e gerava uma leve brisa. A qualquer momento aquilo poderia se desprender e cair sobre mim. Decidi me sentar na cama, mas minha dor de cabeça estava tão forte, que uma leve tentativa de movimento e eu caí para trás.

— Não se esforce — a voz veio de algum lugar do quarto. Olhei para os lados e não vi ninguém. Até porque meu campo de visão se resumia a esquerda e direita, tudo o que estava à frente dos meus pés estava às cegas.

— Onde estou? — perguntei olhando de um lado a outro procurando pela pessoa que me acompanhava naquele quarto.

— Em um hospital no litoral da Costa Rica — enfim o dono da voz, no caso a dona, se revela. Uma linda latina de cabelos morenos. Deduzi que era uma enfermeira ou médica devido ao traje e por estar segurando uma prancheta de anotações. Que obviamente tinha anotações como meu nome, o motivo de eu estar ali e meu real estado clínico. — Miguel chegou com você aqui há algumas horas. Estava completamente apagado.

— O que foi que me mordetu? — Não me lembro muito do que ocorreu. Mas até onde eu sei, lagartos não têm toxinas capazes de derrubar um ser humano adulto.

— Miguel não conseguiu identificar, foi muito rápido e o animal fugiu após te morder. — Ela virou algumas folhas na prancheta. Pela mordida, parece que foi um lagarto basilisco. Existem muitos deles nas matas daqui.

— Esses não são aquelas lagartixas que conseguem correr sobre as águas? — A médica dá uma gargalhada e concorda com um movimento de cabeça.

— Descanse mais um pouco. Daqui a pouco você já poderá sair. — Ela caminha até a porta e, pouco antes de sair, olha para mim sem jeito, como se tivesse esquecido de algo importante. — A propósito, meu nome é Eleanor. — Ela sorri e fecha a porta, me deixando sozinho novamente.

Fiquei ali por mais algumas horas, olhando para o ventilador, imaginando em quanto tempo ele iria cair e me matar, ou matar algum futuro paciente.

Já era mais de dez horas da noite. Eu acabara de jantar e ainda estava um pouco tonto. Uma chuva forte estava caindo do lado de fora. Eu conseguia ouvir o som do mar alguns metros dali. Estava tudo em completo silêncio até que alguém gritou e ouvi passos no corredor. Me levantei e fui até a porta olhar. Ao pôr a cabeça para fora, quase fui acertado por um enfermeiro que passou correndo. Voltei e peguei um casaco para ir dar uma olhada. No fim do corredor, estava um entra e sai em um dos quartos. Gritos de dor de um homem vinham lá de dentro.

1. Leia o capítulo "Tentica, Google Docs... a produção textual colaborativa", de Eliane Fernandes Azzari e Marina Aparecida Custódio, para refletir sobre a escrita colaborativa e a resignificação da figura do autor. (in: RQJO, Roxane [org.]. *Escolha conectada* — os multiletramentos e as TICs. Campinas: Parábola, 2013.)

Capa do livro *O parque dos dinossauros* (1990), de Michael Crichton.

Basilisco: lagarto gigante encontrado do México à Colômbia, com longas patas traseiras e dedos com expansões laterais.

Fonte: ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane; FERREIRA, Aline Fernanda; DINIZ, Irla Karla dos Santos; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Se liga nas linguagens:** experimenta dialogar. 1. ed. São Paulo: Moderna: 2020. p. 61.

Fiquei de pé na porta e vi um homem se debatendo na cama, enquanto dois enfermeiros tentavam mantê-lo firme. Pouco consegui ver, mas por um momento percebi que a carne na altura da costela, por sob o braço esquerdo, estava roxa, e mesmo estando de longe consegui sentir um cheiro pútrido. Cheiro de morte.

Voltei para meu quarto achando que era melhor não atrapalhar. Fechei a porta e, mal me sentei na cama, a porta se abriu e Miguel entrou.

Miguel era o guia que contratei para me acompanhar por algumas trilhas. Estava na Costa Rica para concluir um trabalho de meu curso de intercâmbio. Faltava um semestre pra me formar fotógrafo por uma academia de Nova York. Escolhi o belo e paradisíaco ambiente quase pré-histórico da Costa Rica para tirar minhas fotos.

— Como você está? — Miguel arrastou uma cadeira velha e se sentou na frente da minha cama.

— Estou bem. — Me levanto e vou até a janela olhar a tempestade. Sinto que Miguel me seguiu com o olhar. — O que houve com aquele homem no fim do corredor?

— Com o senhor Levine? — Ele se levanta e vai ficar de pé ao meu lado.

— Você o conhece?

— Sim. Alguns dias atrás me procurou pedindo que o levasse a Isla Sorna.

— Que ilha é essa? — Eu nunca ouvi falar dessa ilha.

— Já ouviu falar da InGen? — Ele atravessa rapidamente o quarto e tranca a porta.

O movimento repentino dele me assusta. Por que trancar a porta? Até parece que estava falando sobre algo que poderia nos levar pra cadeia.

— Sim. Soube que houve um incidente em uma ilha que eles alugaram. — Fazia uns seis anos, algumas pessoas foram à mídia e ficaram datadas como loucas, pois diziam que a tal InGen havia criado dinossauros em uma ilha a alguns quilômetros da Costa Rica. Em pronunciamento oficial, a empresa disse que estava construindo um resort e que, ao perfurar um poço artesiano, acabaram atingindo uma bolsa de gás que causou uma grande explosão na ilha, inviabilizando o retorno das obras, mas nada de dinossauros. — Mas o que esse tal Levine tem a ver com isso e com essa tal Isla Sorna? Até onde eu sei, a InGen estava trabalhando em um hotel na Ilha das Nuvens, ou, como ouvi uma vez, Isla Nublar.

— Sim, mas até onde tudo indica, eles também tinham instalações na outra ilha. — Ele tirou um caderno de anotações do bolso e o folheou à procura de algo. — Achei. Olhe isso.

Miguel me passou o caderno e havia uma folha dobrada. Ao abri-la, encontrei um desenho de um pequeno lagarto de pescoço longo, de pé sobre as patas traseiras.

— O que é isso? — Parecia um pequeno dinossauro, mas preferi que ele me contasse.

— Há seis anos, uma garotinha foi mordida por um lagarto que todos pensaram ser um basilisco. Esse é o desenho feito por ela do animal que a mordeu. Ninguém conseguiu provar, mas acreditava-se tratar de um dinossauro.

— Você quer me dizer que isso daqui — aponto para o desenho —, que este desenho é de um dinossauro? Um dinossauro que mordeu uma garotinha?



Fonte: ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane; FERREIRA, Aline Fernanda; DINIZ, Irlla Karla dos Santos; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Se liga nas linguagens**: experimenta dialogar. 1. ed. São Paulo: Moderna: 2020. p. 62.

— Sem. Isso aconteceu a alguns metros de onde estávamos quando você foi mordido.

— Para. Você quer que eu acredite que o que me mordeu é um dinossauro?

— Não tem como ter certeza. Mas os sintomas foram os mesmos na garotinha.

A ideia de uma ilha com dinossauros foi demais para mim. Como alguém poderia acreditar em uma coisa dessas? Do nada, minha tonitura se agravou e eu apaguei.

Quando acordei no dia seguinte, estava amarrado à cama, minha dor de cabeça era insuportável e, ao meu redor, estavam diversas pessoas com máscaras no rosto. O médico contou para mim, tentei gritar, mas foi impossível. Minha boca estava amordaçada. Meu corpo estava enegado de suor. Eu tremia de frio. Uma mulher, que pelo olhar reconheci ser Eleanor, tira um termômetro de debaixo de meus braços e o olhar que ela fez ao ver minha temperatura não me agradou. Eleanor olhou para outro mascarado ao lado dela e balançou negativamente a cabeça.

Eu não sabia o que estava acontecendo. Mas com certeza algo muito ruim estava por vir.

MASRANI, Ilha das Nuvens. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/603642/Ilha_das_Nuvens/capitulo/1/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. Você conhece a obra *O parque dos dinossauros*, com a qual essa *fanfic* dialoga? Teria reconhecido esse diálogo se a obra não fosse mencionada no início da seção?
2. Na sua opinião, a forma como o autor introduz sua narrativa consegue atrair o leitor? Por quê?
3. Você acha que Eleanor é uma personagem com presença pontual ou imagina que continuará aparecendo nos próximos capítulos? Por quê?
4. Com base no capítulo introdutório, o que você acha que acontecerá na continuação da narrativa? Por quê?
5. O escritor pretende manter seu leitor interessado na história. Que estratégia ele usa para isso?
6. O que você achou do capítulo "A febre"? Gostou da leitura? Por quê?
7. O site em que foi postada a história *Ilha das Nuvens* traz o seguinte recado: "Hey! Que tal deixar um comentário na história? Por não receberem novos comentários em suas histórias, muitos autores desanimam e param de postar. Não deixe a história 'Ilha das Nuvens' morrer!". Você deixaria um comentário no site? Com qual teor?



Sabia?

Os fanzines e os e-zines, suas versões eletrônicas, são revistas produzidas por fãs de determinados gêneros do campo artístico-literário. Eles divulgam HQs, poemas, narrativas de ficção científica, além de matérias sobre temas variados, como música, cinema e videogames. A produção dos fanzines é caseira, de baixo custo, mas alguns chegam a ter um aspecto gráfico bem sofisticado.

O fanzine *QI*, publicação de Edgard Guimarães, já recebeu vários prêmios e é conhecido pelos ótimos artigos sobre o universo das histórias em quadrinhos. Se quiser saber mais sobre a publicação, acesse: <<http://www.marcadefantasia.com/revistas/eqoi/qi.html>> (acesso em: 13 jun. 2020).



1. Resposta pessoal.

1. Pergunte aos alunos se conhecem o livro ou o filme *O parque dos dinossauros* e aponte para sugerir a leitura. Explique que, apesar de o filme, não não ter sido a obra lida, ele não interfere na obra lida. (Sed-velley também usa toda forma de diálogo da jovem na leitura).

2. Resposta pessoal. Espere-se que a maioria dos alunos diga que sim, apontando-se no fato de ser dinâmica e apresentar uma situação enigmática, que tende a conquistar a atenção.

3. Resposta pessoal.

3. O capítulo não é suficiente para contê-la, ou descrever a presença da personagem, mas é interessante que os alunos percebam as dicas: o narrador presta atenção na jovem, caracterizada como "linda", e a reconheceu mesmo com máscara cirúrgica; ela, por sua vez, preocupou-se em se apresentar ao narrador.

4. Resposta pessoal. É provável que os alunos saibam que o narrador que parece ser o protagonista, ou seja, o local onde foi mordido, a presença do narrador legítimo ou que ele irá até a Ilha das Nuvens em busca de outros dinossauros. Essas imagens resultam em fotos originais para seu curso de entendimento.

5. O narrador da história resolve o capítulo criando suspense, já que conta que algo ruim aconteceu.

6. Resposta pessoal.

6. Pergunte aos alunos que não queriam ler a história: o motivo é falta de graça, a obra com a qual essa *fanfic* dialoga não é interessante ou a escrita do jovem autor não foi considerada boa?

7. Resposta pessoal.

7. Pergunte aos alunos o motivo de deixarem de fazer seus comentários e especificamente aos que não gostaram de obra se tinham dito algo ao autor. Fostam perguntando aos alunos se pretendem continuar a leitura de *Ilha das Nuvens* ou se pensaram em se afastar deixando uma obra com a mesma ou com outra temática. A primeira seção está dedicada a isso.



EXPERIMENTANDO SER ESCRITOR

Como antecipamos no século anterior, a produção de uma *fiction* nos apresenta os alunos mais uma prática cultural em que pode se engajar. No caso dos alunos que já conhecem esse tipo de produção, sua exploração em contexto escolar pode revelar e valorizar suas interesses pessoais.

Agora é a sua vez de experimentar produzir uma *fiction*. Você pode dialogar com o universo da literatura, dos games, dos filmes, das séries ou das HQs e deve usá-lo como matéria para a escrita do primeiro capítulo de um romance. Seu texto deve ocupar, no máximo, 60 linhas, e você poderá optar, no final, por postá-lo em uma plataforma de autopublicação.

Lembre-se de que algumas *fiction*s podem estar bem próximas do texto original. É o caso daquelas que, à maneira dos *spin-offs*, desenvolvem detalhes e situações sugeridas pela história original. Outras se afastam mais, fazendo referência ao contexto ou ao ambiente, mas optando por personagens e situações novas. Há possibilidade, também, de misturar mundos ficcionais.



Momento de planejar

1. Escolha se você vai iniciar a narrativa com uma ação em curso ou começar apresentando informações necessárias para desenvolver as futuras ações.
2. Delimite as ações recordando-se de que está escrevendo o primeiro capítulo do romance, portanto, a narrativa não pode se esgotar nele nem apresentar as ações mais importantes.
3. Defina quais características dos personagens, do espaço e do tempo devem aparecer neste primeiro capítulo. A *fiction* é o texto de um *fil*, portanto, de alguém que conhece bem a *ficção* original, por isso se espera coerência com seu universo ficcional.
4. Escolha um *loco* narrativo que lhe permita contar a história dosando a revelação das informações conforme os efeitos que você pretende obter.
5. Reflita sobre as características da linguagem que são condizentes com seu narrador e com os personagens.



É lógico!

O planejamento do texto prevê decisões estratégicas, que podem ser representadas em um encadeamento lógico. Por exemplo: se iniciar com a ação em curso, então escolher uma ação impactante; se não iniciar com a ação em curso, então selecionar dados para introduzir o personagem e o cenário.

Momento de elaborar

1. Escreva a primeira versão da narrativa colocando em prática seu planejamento.
2. Caso opte por reitorar personagens, observe se as descrições e ações são coerentes com aquilo que se conhece deles e das situações que já viveram.
3. Procure incluir trechos em discurso direto para tornar a narrativa mais dinâmica.
4. Observe se a linguagem dos personagens é coerente com a dos personagens do texto original, se tiver escolhido usá-los. Procure, inclusive, aproveitar alguma marca típica do falar do personagem para reforçar a caracterização.
5. Verifique se o capítulo tem autonomia. Ele deve ser compreendido mesmo por um leitor que não conheça a obra com a qual ele dialoga.
6. Tente incluir alguns elementos misteriosos, que possam despertar o desejo do leitor de continuar lendo sua história.



Tá ligado?

O Especial Enem também orienta uma etapa cuidadosa de planejamento do texto. Consulte-o.

Momento de avaliar

Forme um trio. Você lerá seu texto para os dois colegas, que darão sua opinião considerando os critérios expostos no quadro a seguir.

Depois da leitura dos três textos, os cadernos devem ser trocados para que vocês leiam as produções e façam anotações, a lápis, de eventuais correções na ortografia, concordância, regência, segmentação etc.

1	O capítulo é coerente com o universo ficcional original?
2	Os personagens estão bem caracterizados?
3	Há trechos de falas dos personagens? Elas reforçam a impressão de continuidade em relação aos personagens da obra original?
4	As referências ao tempo e ao espaço estão bem-feitas?
5	O texto parece um capítulo inicial, isto é, ele lança ideias que sugerem uma continuidade?
6	A narrativa desperta o interesse do leitor para o que será narrado posteriormente?
7	A linguagem é monitorada e as expressões coloquiais são intencionais e visam produzir determinados efeitos expressivos?

Fala aí! - O espaço dos alunos que compartilham o gênero para tirar de sua experiência como leitores e, eventualmente, como autores. É interessante que comentem como estiveram em contato com esse tipo de produção, como é o processo de curadoria nas plataformas e sites e se eles seguem um ou mais autores. As plataformas de autopublicação (como o *Wattpad* e o *Kindle*) são as principais de publicação para pessoas entre os brasileiros. Se achar conveniente, peça os nomes das plataformas que os monitoram, indicando que saber mais sobre esse tipo de produção.

Fala aí!

Você sabe onde poderia ler uma fanfiction? Costuma adotar esse tipo de produção? Gosta de alguma em especial? Já escreveu uma fanfiction?

Refleta sobre os comentários dos colegas e verifique as correções de linguagem sugeridas. Se precisar, consulte uma gramática ou um dicionário para esclarecer dúvidas. O professor também pode ser acessado caso você queira uma nova opinião sobre algum aspecto de seu texto.



É lógico!

Procure criar um esquema que oriente a sua revisão de texto. Veja como fazer uma das etapas no fluxograma (um dos tipos de esquema).



Momento de apresentar

Reinscreva o capítulo e, caso tenha gostado da experiência, procure uma plataforma de autopublicação. Existem sites que publicam fanfictions, e você poderá conhecer outras pessoas que gostam das mesmas obras que você e também se aventuraram a criar histórias com seus personagens.

Caso não queira postar seu texto, você pode apenas ler as histórias criadas por outros fãs e deixar comentários que os estimulem a continuar.

Sabia?

Filmes, anúncios publicitários e outros produtos de mídia não podem se valer de personagens e narrativas sem autorização do dono dos direitos autorais. Todavia, como não visam ao lucro, as fanfictions não são consideradas ilegais.

Anexo 4 - Proposta de atividade com *fanfiction* no livro *Identidade em ação: Linguagens e suas tecnologias – Um mundo de linguagens* para o ensino médio, de Guimarães et al. (2020, p.134-135)

O acesso às plataformas de compartilhamento permitiu que muitos autores que tinham dificuldade de publicar seus poemas pudessem escrever e ser lidos na internet. Dessa forma, outros gêneros literários foram criados no espaço virtual e passaram a ser compartilhados, ajudando a popularizar e a renovar a literatura.

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Quais são as características comuns aos gêneros literários surgidos no ciberespaço?
2. De que forma o ciberespaço contribuiu para a divulgação desses novos gêneros?

A poesia nas plataformas digitais tem características muito próprias. Os textos geralmente são pequenos pensamentos, reflexões sobre o cotidiano, sobre sentimentos (amor, decepção, autoestima etc.) e problemas do mundo atual (preconceito, violência etc.). Diferentemente do que acontece com autores tradicionais, o autor das redes sociais escreve, publica e ao mesmo tempo estabelece uma relação muito próxima com seus leitores e seguidores.

O estrondoso sucesso desse tipo de poema levou muitos dos autores de mídias sociais a publicarem seus próprios livros. É o caso da poeta estadunidense Amanda Lovelace, que lançou seu primeiro livro, *A bruxa não vai para o fogo*, em 2015. Nessa obra Amanda descreve momentos difíceis e conturbados da vida, como perda de pessoas queridas, abuso na infância e experiências com relacionamentos. O livro tornou-se um sucesso de vendas e ela passou a receber várias mensagens de seus seguidores nas redes sociais que se identificavam com os sentimentos expressos no livro. Ela é mais um dos fenômenos da geração de *instapoetas*.

O livro *A bruxa não vai para o fogo* neste livro trata de temas sensíveis ao ser humano e, principalmente, às mulheres. Leia o poema a seguir, de sua autoria.

esta é
uma carta de amor
há muito devida
para cada uma
à toda
mulher
que percorreu
esses campos
antes de mim
e
fiz
o caminho
surruir o bastante
para que eu

o atravessasse e
chegasse
ao lado
onde eles não poderiam
nunca ir.
por isso
devo muito
a vocês.
— mas devo algumas coisas
a mim mesma também.

LOVELACE, Amanda.
A bruxa não vai para o fogo.
Trad. Izabel Aleixo. Rio
de Janeiro: Leya, 2018.

Após a leitura do poema, reúna-se com um colega e respondam: *“de respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas”*.

1. Esse poema sintetiza um tema em três estrofes. Qual é o tema desse poema?
2. A poeta afirma que essa é uma carta para “cada uma & toda mulher”. “Cada uma” e “toda” são utilizados como sinônimos nesses versos. Levando em consideração os demais versos, de que forma “cada uma” e “toda mulher” podem ser considerados sinônimos nesse contexto?
3. A poeta afirma que deve muito àquelas que vieram antes dela, mas também reconhece os seus méritos. Ao realizar essa aproximação entre “mim mesma” e “cada uma & toda mulher”, de que forma a poeta compreende as suas conquistas pessoais? Explique brevemente.
4. Você conhece algum outro poema ou letra de música que trate desse mesmo tema?

Zoom

Amanda Lovelace

Nascida nos Estados Unidos em 1991, a poeta e bacharel em língua inglesa, referência entre os *instapoetas*, ela escreve a respeito de temas como intimidade, representatividade, aceitação e vivência. Seu primeiro livro, *A bruxa não vai para o fogo*, em 2015, foi duas vezes ganhador do prêmio Goodreads Choice, na categoria melhor poesia. Seus livros passaram a ser campeões de vendas, obtendo marcas de popularidade que livros de poesia raramente alcançam.



Foto: Amanda Lovelace

Reproduzido por ordem do Ministério da Educação em 10 de maio de 2020.

Quando o fã passa a ser autor

A leitura não se restringe mais à materialidade do papel. Ela se estendeu a outros suportes digitais, como, por exemplo, *os e-books*. Contudo, livros colocados nesses suportes digitais não são sinônimos de literatura produzida no ciberespaço. A diferença entre um *e-book* e um livro físico, por exemplo, está no toque, no folhear de páginas, não na construção do gênero literário. Um dos exemplos de gêneros produzidos nesse ambiente virtual são as *fanfictions* (ficções criadas por fãs), também conhecidas como *fanfic*, uma abreviação do termo. O fã se apropria da história e dos personagens originais de uma série, de um livro, um filme ou um *anime* e cria novas histórias paralelas que dialogam com o mesmo universo da obra original.

E-book: livro eletrônico em formato digital.

Fanfic é um gênero literário digital que se popularizou por meio das plataformas de compartilhamento. Essas plataformas seguem certas regras, como não podem ser publicadas traduções nem textos que não sejam de autoria própria. A divisão das fanfics costuma ser feita por categorias (ação, comédia, romance). A repercussão da versão alternativa de Harry Potter foi promovida por nascer em uma plataforma de compartilhamento virtual capaz de reunir milhões de pessoas que compartilham os mesmos interesses. As redes sociais não criaram as fanfics, mas certamente as impulsionaram.

A escritora chilena Francisca Solar é autora da fanfic *Harry Potter y el caso de los altos elfos*, traduzida também

para o inglês e o italiano. Sua narrativa tornou-se um sucesso on-line. Por ser uma narrativa tão verossímil e por apresentar uma estrutura com qualidade tão semelhante à original de J. K. Rowling, uma editora acabou convidando-a a escrever uma trilogia original, *O sétimo M*.

Para que a fanfic de Francisca Solar seja entendida, os leitores precisam conhecer o universo original de Harry Potter. Esse processo de relação e influência de um texto anterior sobre um novo é denominado **intertextualidade**. Ela ocorre quando reconhecemos, em um novo texto, algo presente em um texto anterior.

Link de ideias

Não escreva no livro

Leia uma reportagem sobre Francisca Solar e saiba como ela começou a criar suas histórias na internet.

J. K. Rowling que se cuida

Chilena desdenha gigante editorial e não quer saber quanto vende

[...]

A chilena [Francisca Solar] de 29 anos estava em Bogotá para participar de uma feira literária. Falaria no dia seguinte sobre livros transmidia. [...] Questionada sobre o tema de sua palestra, respondeu com um sorriso tímido: "Parece que sou um exemplo de autopublicação."

A modéstia e o aspecto frágil não são o que se espera de um fenômeno editorial que transcendeu as fronteiras do Chile. Fran atrai hordas de leitores nas sessões de autógrafa. [...] É garota-propaganda de celulares e seguites. Em Bogotá, explicou como está ajudando a criar um novo modelo de negócios que o mercado acompanha com interesse. [...]

Foi por causa de uma grande decepção com seu maior herói que Fran Solar se tornou escritora. O ano era 2003 e ela estava prestes a completar 20 anos. Fã das aventuras de Harry Potter, aguardava ansiosamente o lançamento do quinto volume da saga escrita pela britânica J. K. Rowling, em que o bruxo começaria sua transição para a idade adulta. No dia do lançamento, ela se plantou na porta de uma livraria e disse ter sido a primeira a comprá-la no Chile. Devotou as 704 páginas em dezesseis horas. Mas não gostou nada do que leu.

"Eu esperava que Rowling escrevesse um livro inteligente para dar conta da passagem da adolescência à idade adulta, e, no entanto, encontrei uma ficção infantil e infantilizada, com vilões estereotipados e sentimentos pouco complexos", queixou-se, com a segurança de quem havia estudado minuciosamente a construção da narrativa e dos personagens.

A chilena decidiu então escrever ela mesma a continuação que julgava digna do bruxo de Hogwarts. Fez o que se chama de *fan fiction* ou simplesmente fanfic, que se trata de relato feito em tom de homenagem e publicado de graça na internet, no qual o fã cria uma história usando o universo ficcional de seu ídolo. Em onze meses, escreveu 756 páginas divididas em 35 capítulos. *Harry Potter y el Caso de los Altos Elfos* foi publicado em julho de 2003. Foi baixado mais de 1 milhão de vezes e traduzido espontaneamente por fãs para o inglês e o italiano. Na Argentina, circulou o boato de que aquele era o texto oficial vazado antes da publicação, tamanha a verossimilhança da narrativa.

Fran aproveitou o sucesso para estabelecer com seus fãs uma relação oposta à cultivada por J. K. Rowling. Ela guarda evidente ressentimento da inacessibilidade da britânica, que pouco aparece em público, não responde a e-mails e não está disponível nas redes sociais. A chilena decidiu que responderia a cada carta, e-mail ou tuíte que recebesse [...] e levaria em conta os comentários dos leitores. "A visão arruinada na América Latina de um escritor semideus, afastado do mundo real, é obsoleta", considerou.

ICRÁIA, Ana Luiza. Receita Natal, ed. 70, jul. 2002. Disponível em: <<https://pauz.folha.uol.com.br/materia/j-k-rowling-que-se-cuida/>>. Acesso em:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor - 10 maio 2020. Orientações didáticas.

Após a leitura do texto, responda:

1. O que estimulou Francisca a se tornar escritora?
2. De que forma a escritora buscou ser o oposto de J. K. Rowling na narrativa?
3. O que tornou o livro de Francisca Solar possível?
4. Considerando a sociedade conectada em que vivemos, que diferenças encontramos entre a produção do livro de Francisca Solar e a produção antes do advento da internet?
5. Você conhece alguma fanfic?

PRÁTICAS EM AÇÃO

Ver conteúdos no Manual do Professor -
Orientações didáticas.

Não escreva no livro.

Fanfic baseada em conto de Machado de Assis

Quem nunca assistiu a um filme ou a uma série e ficou frustrado com o desfecho ou com a atitude de algum personagem? Que tal agora você e seus colegas criarem suas próprias fanfics? Vocês vão selecionar e ler um conto de um dos maiores escritores da literatura brasileira: o autor Machado de Assis. Para isso, acessem o site:

<http://machado.mec.gov.br/>

Durante a leitura, reparem no modo como Machado de Assis constrói sua narrativa.

Contexto de produção

O quê: fanfic baseada em conto.

Para quê: incentivar pessoas interessadas em fanfics a apreciar as histórias e/ou contribuir com o site.

Para quem: colegas de turma, amigos, público em geral.

Onde: plataforma de fanfic.

Por dentro das fanfics

1

1. Antes de produzir seus textos, mergulhem no universo das fanfics.

2. Acessem plataformas de compartilhamento dessas histórias para conhecer a dinâmica do ambiente virtual. As histórias são separadas por gêneros (aventura, mistério, ficção científica etc.) e tipos (filmes, livros, animes).

3. Naveguem pela plataforma e conheçam algumas das narrativas. Vejam algumas sugestões:

<https://www.spinfanfiction.com/>

<https://fanfiction.com.br/>

Montar o roteiro

2

4. Monte um roteiro para a criação da fanfic:

- Qual é o enredo do conto original?
- Quais personagens do conto eu vou utilizar?
- O que será alterado em relação à obra original?
- Qual gênero vai produzir (conto de terror, conto de mistério, conto de amor, crônica)?

5. Monte uma tabela com as características dos personagens (físicas e psicológicas) para que sua fanfic mantenha coerência com a obra original.

6. Crie o enredo da sua narrativa.

Zoom

Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) nasceu no Morro do Livramento, Rio de Janeiro (RJ). Foi romancista, cronista, poeta, jornalista e crítico literário. Sua obra foi de fundamental importância para a literatura brasileira e ainda hoje é de grande interesse entre o público e os estudiosos.

Suas obras mais conhecidas, como *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Dom Casmurro* (1899) e *Memorial de Aires* (1906), já foram transformadas em filmes, peças de teatro e minisséries.

Machado de Assis.





Fonte: GUIMARÃES, Telma de Carvalho; MOSCHKOVICH, Diego; PIMENTEL, Luiz; SABINO, Kelly; PAGLIATO, Felipe. **Identidade em Ação: Linguagens e suas Tecnologias**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020. p. 137.

ANEXO 5 - Proposta de atividade com *fanfiction* no livro *Ser Protagonista - Interação Social*, para o ensino médio, de Pougy et al. (2020, p.94-95, 98-99, 108)

CLUBE 1

LENDO JUNTOS

Se possível, acesse o conto no site indicado na referência bibliográfica e navegue pela leitura com os estudantes no suporte original do texto, conhecendo e explorando seus recursos. É importante observar que, pela natureza dinâmica do gênero *fanfic* e por se tratar de texto ainda não finalizado pela autora, foi mantida a classificação de *Fórmula H87* como um conto, uma vez que é como a autora do texto o denomina. A reprodução da página segue a publicação original.

Neste clube, você vai investigar como a internet mudou a relação que as pessoas têm com a literatura e como a tecnologia influenciou o surgimento de novos gêneros literários. Além disso, vai participar de leituras, reflexões e vivências para continuar refletindo sobre a questão norteadora deste projeto: **Como interagimos socialmente hoje?**

Para começar, leia a seguir um trecho do conto "Fórmula H87".

Capítulo 1

de MafaldaRilizado

Seguir

Compartilhar

f

t

p

t

O cientista sem olho aproximava-se da sua mesa de observações, juntava um líquido magenta fumegante com outro, agitando o tubo de ensaio, depois cantarolando deslizava-se sentado na sua cadeira e alcançava a caixa de papelão que se encontrava atrás de si.

Destapou-a. Lá dentro, quatro ratinhos brancos remexiam-se no meio de palhas e algodão.

— Estamos quase prontos, meus ratitos. — Disse entusiasmado enquanto passava a solução do tubo de ensaio para o recipiente da seringa.

O cientista pegou nos ratos um a um injetando-lhes uma pequena porção da sua solução química, depois voltou a tapar a caixa espreitando ainda pelos pequenos buracos da tampa que deixavam passar o ar e sorriu.

Lá fora reinava um mundo banal, os agricultores plantavam usando as suas tão prestigiadas máquinas e as suas fórmulas quase mágicas que os faziam produzir em grandes quantidades para os grandes hipermercados, as vacas, os porcos e os frangos comiam a um ritmo voraz até que o fim da sua vida fosse o mesmo, e nós, seres humanos, comíamos e dominávamos o mundo ficando cada vez mais doentes. Esta era a realidade que toda a gente conhecia e que Yoko San, uma jornalista elegante de olhos em bico, persistia em informar.

— Aqui tem um inquérito sobre o sabor da carne. — Disse atirando para a mesa do seu chefe um molhinho de folhas escritas. — Os dados estatísticos explicam que a carne está a perder o seu valor em termos de sabor, devíamos publicar isto em primeira página. — Disse determinada, sentando-se como uma diva na sua cadeira giratória, retirando os seus óculos de sol escuros.

O seu chefe levantava uma sobrancelha — Não vejo nesta notícia qualquer valor. — Respondeu com um ar cansado passando os dedos gordos pelas folhas. — Quero que vãs entrevistar os nossos grandes e poderosos, esses sim têm sempre boas novidades para nos contar.

— Mas eu consegui cento e cinquenta respostas! — Protestou. — As pessoas acham importante saber o que está por de trás da carne que comem todos os dias! O porquê de não ser igual há setenta anos [...] no tempo das nossas avós, a carne pode estar na origem de muitas doenças e...

— O porquê de não ser igual, nós todos já sabemos! — Interrompeu o chefe levantando-lhe a voz, acalmando-se de seguida. — Agora vai fazer o que te pedi se queres continuar a dar-te ao luxo de poderes comer borrego assado ao jantar.

A jornalista, indignada, voltava a colocar os seus óculos de sol escuros saindo porta [a]fora. Yoko San sabia que o mundo ainda lhe iria proporcionar uma boa notícia de primeira página que nada tivesse a ver com eleições ou campeonatos de futebol, queria algo estrondoso que fosse realmente importante na vida das pessoas, sonhava com isto desde que decidira entrar para o *Jornal Acontecimento* e contava que o mérito fosse apenas seu.

[...] A jornalista deslizou os seus óculos escuros pela cana do nariz e com os seus pequenos olhos em bico lia o seguinte título:

94

Não escreva no livro.

Fonte: POUGY et al. **Ser protagonista: Linguagens e suas Tecnologias: Interação Social**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.p. 94.

CIENTISTA DESCOBRE FÓRMULA QUE ENRIQUECE A CARNE ANIMAL

Yoko San, pasmada, retirou rapidamente o jornal e começou a ler a pequena coluna da direita referente à notícia.

[Depois de longos anos de estudo o cientista Fagner Baden, de origem alemã, descobre uma fórmula inovadora que promete devolver não só o sabor da carne como também torná-la mais saudável perante o sistema imunitário humano. O cientista diz já ter comprovado a substância em pequenos ratos que utilizou como cobaia e diz ter obtido um resultado excelente na qualidade de carne destes roedores; diz também que o próximo passo será a certificação do resultado com animais de grande porte e que para o efeito já estão a ser entregues amostras da substância nas grandes pecuárias dos Estados Unidos. Aguardam-se novos resultados, mas o cientista afirma ser a descoberta do ano e a grande salvação da qualidade da carne e, em consequência, da qualidade de vida do ser humano nos próximos anos.]

—Ei! Tem de pagar esse jornal! — Gritava o vendedor do quiosque preocupado vendo-a afastando-se cada vez mais e lentamente.

A jornalista acordou. Rapidamente tirou umas moedas do fundo do bolso da sua gabardina e entregou ao balcão do quiosque levando consigo o jornal caminhando novamente rua abaixo, demasiado focada no seu mundo e sempre despistada com a vida alheia das pessoas da cidade.

A caminho de casa, sentada no autocarro, releu vezes sem conta a coluna da notícia, disse para consigo que a próxima confirmação seria sua, o seu pontapé de saída. Magicava já na sua cabeça maneiras de encontrar o tal cientista. Assim que chegou ao seu pequeno apartamento solitário descalçou os seus sapatos atrapalhadamente e quase se esquecia de fechar a porta, não fosse o seu gato malhado fugir; ainda sem tirar o casaco, ligou o seu portátil velho e lento e começou a pesquisar.

— Fagner Baden, químico estudou na universidade de... ah vá lá diz-me onde é a toca do coelho! — Falava com o portátil enquanto fechava e reabria outros sites de referência. Algumas páginas depois, encontrou aquilo que procurava.

Estados Unidos.

Rapidamente verificou os seus dias de férias que ainda lhe faltavam repor e abriu a sua caixa de e-mail onde declarou ao seu chefe que iria de viagem num assunto que jurava ser de grande importância pessoal, conjugando as suas folgas e férias. Sabia que não era a altura certa para falar sobre a notícia ao seu chefe ignorante, antes precisaria de provas concretas e para isso teria de estabelecer um confronto com Fagner Baden no laboratório de bioquímica nos Estados Unidos. Depois do e-mail, comprou on-line um bilhete de avião rumo à grande América.

Adunaco, Mafalda. *Fórmula HB7*. Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/741580440-1-%C3%B3rmula-h-b-7>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ATIVIDADES

1 Após a leitura, responda às questões a seguir. Arquive as respostas no portfólio.

- De que trata esse conto?
- A *fanfic* é uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs de outras histórias já existentes. Esses fãs (e autores) criam narrativas paralelas, usando personagens, tramas e demais elementos de um texto, uma série ou um filme original de que gostam. O trecho do conto que você acaba de ler pode ser considerado uma *fanfic*, pois possui inspirações em um renomado romance. Você sabe qual é esse romance? Levante hipóteses.
- O meio onde essa *fanfic* circula permite que outras pessoas interajam com a autora e com o texto. Quais são as opções de interação que o leitor desse conto tem nesse contexto?

2 O gênero conto costuma apresentar uma estrutura narrativa que pode ser dividida em três momentos: a situação inicial, o conflito, cujo ponto máximo da tensão é chamado de clímax, e o desfecho. O trecho lido permite ao leitor identificar a situação inicial, imaginar o conflito e até mesmo o clímax, ainda que o desfecho não seja previsível. Indique:

- a situação inicial;
- suas hipóteses para o desenvolvimento e para o clímax.

2b) Resposta pessoal. Permita aos estudantes que desenvolvam suas hipóteses livremente, exercendo a criatividade. É importante, entretanto, que esse desenvolvimento seja coerente com a situação inicial do conto. Não escreva no livro.

1a) Trata-se de uma jornalista que deseja produzir uma matéria sobre o sabor da carne, é vetada por seu chefe e toma conhecimento de uma fórmula que enriquece o sabor da carne animal, descoberta por um cientista.
1b) O conto pode ser considerado uma *fanfic* porque é inspirado no romance *A revolução dos bichos*, de George Orwell. É possível que os estudantes não tenham essa referência e, por isso, não consigam fazer a relação do conto com o romance. Dessa forma, selecione um trecho do romance de George Orwell para ler com eles em sala de aula.
1c) Os leitores podem fazer comentários, que, possivelmente, serão lidos e respondidos pela autora, além de intervir diretamente na produção do texto, acrescentando trechos, interferindo no desenvolvimento do enredo, etc. Se possível, acesse com os estudantes a plataforma na qual essa *fanfic* está disponível para que eles visualizem essas possibilidades de interação.

AS FANFICS

Você já leu histórias que foram criadas com base em outras narrativas? Já brincou com seus colegas de imaginar qual seria a continuação daquela sua saga favorita? Já pensou em como seria se os integrantes de sua banda favorita resolvessem almoçar na lanchonete que você costuma frequentar bem no dia que você passou por lá?

Se, para alguma dessas perguntas, a resposta foi “sim”, então você já teve contato com *fanfics*!

O termo vem do inglês *fanfiction*, que significa “ficção escrita por fãs”. Basicamente, os fãs utilizam personagens de outras histórias para criar as próprias narrativas. Alguns também criam poemas, músicas ou fazem desenhos. Nesse processo, é comum que os “fãs-escritores” criem novas personagens, espaços, estendam acontecimentos e/ou insiram outros inéditos, etc.

O processo de escrita, no entanto, para ser bem-sucedido, precisa passar por algumas etapas. Uma *fanfic* é considerada boa quando seu autor conhece muito bem o referencial utilizado e demonstra isso ao estruturar a narrativa. Por exemplo, para criar uma boa *fanfic* sobre Harry Potter, é preciso não somente ter assistido aos filmes, mas também ter lido os livros, saber a trajetória de cada personagem e as

brechas que a autora J. K. Rowling (1965-) deixou e que podem ser utilizadas na nova trama. Todo esse processo, porém, não é – nem precisa ser – solitário: os *fandoms* (“reino dos fãs”, em inglês) surgem como comunidades *on-line* para troca de ideias e teorias sobre determinada obra, que pode ser um livro, uma série, um filme ou um *videogame*, ou determinado artista, podendo ser da música ou do teatro, por exemplo.

As *fanfics* costumam ser divididas em capítulos, que são publicados periodicamente em sites especializados. Os leitores fazem comentários para elogiar ou criticar as produções, levantam hipóteses sobre o desenrolar da narrativa, entre outras formas de participação. Quanto maior o número de comentários e curtidas, mais o texto fica em evidência na plataforma. É um espaço de trocas e, mais do que isso, de intenso contato e abundante produção literária! Atualmente, há diversos sites que se dedicam à publicação de *fanfics*.



Página inicial de uma plataforma especializada em *fanfics*.

Mas por que esses textos são importantes?

A internet abriu espaço para novos gêneros discursivos híbridos que podem ser criados e lidos de diversas maneiras. As *fanfics* são anteriores à criação da rede mundial de computadores. Estudiosos identificaram que, já nos anos 1960, elas passaram a ser divulgadas graças às convenções com fãs de *Jornada nas Estrelas*, série de televisão de ficção científica estadunidense que foi ao ar em 1966. No entanto, foi com a popularização das tecnologias de informação e da internet, no final dos anos 1990, que o gênero se tornou mais famoso.

Despertando o gosto pela literatura em muitos jovens, foi por causa das *fanfics* que alguns autores começaram a escrever histórias autorais e a publicá-las em sites da internet. Os acessos a esses textos foram tão numerosos que eles conseguiram publicar suas histórias em livros físicos, publicados por editoras. Alguns exemplos no cenário nacional são Babi Dewet, Ray Tavares, Clara Savelli, Clara Alves, Felipe Sali e Bruna Fontes.



Nota do autor Felipe Sali na plataforma Wattpad, site no qual publicou originalmente a história de *Mais leve que o ar*.

ATIVIDADE

- Agora que você já conheceu um pouco sobre as *fanfics*, que tal se aprofundar nos subgêneros desse universo? Para isso, junte-se a alguns colegas e acompanhe as etapas a seguir.

MATERIAL NECESSÁRIO

Computador, *smartphone* ou *tablet* com acesso à internet e com programa de apresentação.

1ª etapa: escolher um subgênero. Observe algumas sugestões:

- *canon*;
- *shipper*;
- *autoinserção*.
- *crossover*;
- universo alternativo;

2ª etapa: pesquisar sobre o subgênero.

- Faça buscas em sites especializados e peça algumas dicas aos colegas que leem *fanfics*. Registre a pesquisa e guarde o registro em seu portfólio. Lembre-se de anotar as fontes utilizadas.

3ª etapa: procurar *fanfics* que se encaixem no subgênero estudado.

- Para isso, utilize algumas plataformas que são consideradas referência em produção e compartilhamento do gênero, como www.wattpad.com, <http://fanfics.com.br> ou <https://www.spiritfanfiction.com>. Peça a ajuda do professor de Informática Educativa sempre que for necessário.

4ª etapa: reunir alguns exemplos.

- Selecione trechos das *fanfics* pesquisadas e identifique os elementos característicos do subgênero em cada texto.

5ª etapa: apresentar o resultado.

- Por fim, reúna os textos e as informações pesquisadas e apresente-as para a turma. Você pode criar uma apresentação em *slides*, com textos e imagens, e depois gravar um *videominuto*, por exemplo.
- Para a produção do vídeo, utilize as informações colhidas durante as etapas de produção da atividade no roteiro e recorde o que você já aprendeu sobre a roteirização e gravação de vídeos. Escolha um local silencioso e bem iluminado e regule o tom de voz nos momentos dedicados à narração. Tente não exceder os sessenta segundos.
- Peça ajuda ao professor de Informática Educativa para editar e publicar o vídeo. Você pode utilizar qualquer *software* de edição de vídeos com o qual tiver facilidade, seja em um computador, seja com um *smartphone* ou *tablet*.

Não escreva no livro.

SAIBA MAIS

Videominuto é, como o próprio nome diz, um vídeo de duração aproximada de um minuto, cujo objetivo é tecer uma crítica, transmitir alguma informação, homenagear algo ou alguém ou provocar humor.

PARA EXPLORAR

- Conheça o site *Fanfic Obsession* e tenha acesso a diversas *fanfics*. Ao abrir a página de uma delas, há a opção de inserir o próprio apelido e, assim, tornar-se uma das personagens da história! Disponível em: <http://fanficobsession.com.br>. Acesso em: 18 set. 2020.
- Aproveite e conheça também o Festival do Minuto, cujo objetivo é estimular a produção de vídeos com duração máxima de um minuto. O projeto existe desde 1991 e possui um acervo muito vasto e interessante, de temas diversos. Acesse o site e inspire-se! Disponível em: <https://www.instagram.com/festivaldominuto/?hl=pt-br>. Acesso em: 9 ago. 2020.

- Depois de reunir o resultado do trabalho, revise e avalie, ainda em grupo, o conto que produziram verificando os seguintes pontos:
 - a) Todas as instruções da proposta foram seguidas?
 - b) O tema do conto está claro? Ele está organizado em parágrafos?
 - c) A linguagem está adequada ao propósito comunicativo?
- Se quiser, você também pode inserir *hyperlinks* no conto.
- Todo o grupo deve fazer a primeira revisão para realizar as alterações necessárias. A segunda correção será feita por outro grupo - ainda na plataforma escolhida. Faça comentários nos documentos dos outros colegas, observe, além dos aspectos citados anteriormente, se a narrativa é envolvente e prende a atenção do leitor, sugira melhorias, se for preciso, e faça elogios sempre que possível, lembrando de manter a clareza e a polidez.
- Não será preciso passar o texto a limpo, pois todas as alterações são salvas pela plataforma escolhida. Certifique-se de enviar o texto para o professor - você pode colocá-lo como colaborador, pois assim ele terá acesso ao documento, ou enviar o conto por *e-mail*.
- Com a ajuda do professor de Informática Educativa, publique o conto no *blog* ou na rede social da escola.

ORGANIZANDO UM CLUBE DE LEITURA

Você gostou das possibilidades de criação e leitura literárias oferecidas pela internet? Se gostou, que tal montar um clube de leitura sobre *fanfics* e microcontos? Para isso, acompanhe os passos a seguir:

- Crie um nome para o grupo. Seja criativo!
- Toda semana ou quinzena, um dos integrantes do clube vai trazer para o encontro uma *fanfic* (pode ser um capítulo, pois elas, às vezes, são extensas) ou alguns microcontos publicados em redes sociais para ser lido pelo grupo.
- Depois da leitura compartilhada, o clube vai escrever um texto crítico sobre a obra lida.
- Para criar o texto crítico, é importante:
 - a) anotar o nome da obra e os dados bibliográficos (quando as informações estiverem disponíveis);
 - b) apresentar a obra, escrevendo em poucas linhas o enredo da narrativa. No caso do microconto, palavras-chaves podem ser utilizadas;
 - c) dar uma opinião sobre a obra, se gostou ou não gostou, e por quê;
 - d) no caso das *fanfics*, pesquisar sobre a obra usada como fonte de inspiração para a produção.
- O grupo deve produzir os textos utilizando as plataformas que já foram apresentadas e que permitam a edição colaborativa de textos.
- Agora é só publicar as resenhas no *blog* ou na rede social do clube com a ajuda do professor de Informática Educativa.