

Fanfiction: leitura e escrita na era digital

Fanfiction: reading and writing in the digital age

Luciane de Paula*¹

* Universidade Estadual Paulista, UNESP, Ilha Solteira - SP, 15385-000,
e-mail: lucianedepaula1@gmail.com

Raquel Santos Zandonadi**²

** Universidade Estadual Paulista, UNESP, Ilha Solteira - SP, 15385-000,
e-mail: raquelzandonadi@yahoo.com.br

Resumo: Ao se partir da premissa de que a sociedade se torna cada vez mais digital e que as pessoas cada vez mais leem e escrevem no ciberespaço, esta proposta visa refletir acerca do gênero *fanfiction* e relacioná-lo às práticas de ensino, tendo em vista que a escola não fique alheia à diversidade de linguagens e culturas do mundo tecnológico, e que aborde os gêneros discursivos como práticas sociais, a fim de formar cidadãos multiletrados. Trata-se de uma reflexão acerca de uma pesquisa qualitativa, calcada numa intervenção desenvolvida, fundamentada tanto nos estudos bakhtinianos para se pensar sobre os gêneros; quanto nos estudos sobre os multiletramentos e ainda na noção de cultura participativa, de Jenkins. Os resultados demonstram a urgência do trabalho com gêneros multimodais em sala-de-aula e a necessidade de adequação da escola ao contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. Cultura participativa. Multiletramentos.

Abstract: Based on the premise that society becomes more digital and that people increasingly read and write in cyberspace, this proposal aims to reflect on the fanfiction's discursive genre (fan writing) and relate it to teaching practices, considering that the schools should not be unaware of the diversity of languages and cultures in the technological world, and that it should address discursive genres as social practices in order to form multi-literate citizens. This is a reflection on a qualitative research, based on both the Bakhtinian studies to think about genres; as well as on multiliteracies studies and on Jenkins' notion of participatory culture. The results demonstrate the urgency of working with multimodal genres in the classroom and the need to adapt the school to the contemporary context.

Keywords: Discursive genres. Participatory culture. Literacies.

¹ Docente do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação (DELLE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Assis, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) do Câmpus de Araraquara e ao ProfLetras UNESP. Coordenadora do GED – Grupo de Estudos Discursivos (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1727-0376>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9546185363173636>. E-mail: lucianedepaula1@gmail.com

² Mestra em Letras pelo ProfLetras UNESP, docente da rede estadual de ensino e membro do GED – Grupo de Estudos Discursivos (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0577-6858>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7128386442833838>. E-mail: raquelzandonadi@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O advento da internet reconfigurou, de certo modo, a forma com que as produções culturais passaram a ser fruídas, já que ouvimos música, assistimos a filmes, séries e fazemos leituras, as mais diversas, pela rede. As barreiras entre produtor e receptor, público e obra, eu e outro, tornaram-se ainda mais frágeis. Nas últimas décadas, com um desenvolvimento cada vez mais crescente das tecnologias virtuais, também as relações e as práticas de leitura e escrita foram redesenhadas, uma vez que a sociedade, guardadas suas exceções, vive, mais ou menos, inserida em uma cultura digital letrada. Dessa premissa, saber ler e escrever nesses espaços passou a ser um dos ingredientes fundamentais para o exercício da cidadania.

A partir da criação de plataformas que desenvolvem ambientes virtuais onde há interação e participação dos usuários, popularmente conhecida como *Web 2.0*, as relações das pessoas com a rede se reconfiguraram ainda mais. Na antiga *Web 1.0*, os usuários das redes eram passivos e as informações eram direcionadas de um para muitos. Os sites, a partir da *Web 2.0*, abrem espaço para que o usuário tenha a possibilidade não só de participar, mas também o de criar, ou seja, interagir com os conteúdos – mesmo que tenham sido gerados por outros – e com outros usuários. Também têm a possibilidade de criar páginas pessoais, nas quais se personaliza os conteúdos disponibilizados, selecionando o que cada um julga ser importante ou necessário, como ocorre nas redes sociais. Os usuários, ativos das informações e não querendo apenas a fruição, desejam participar e se tornam, também, produtores.

Jenkins (2008) concebe a ideia de participação como uma propriedade da cultura oriunda da expansão das tecnologias digitais interativas, cujos conteúdos circulam, principalmente, por meio do compartilhamento. Para o autor, a criação e o compartilhamento são a essência da cultura participativa e, pela leitura feita e aqui apresentada, pode-se dizer que a relação dialógica (eu-para-mim, eu-para-o-outro e outro-para-o-outro), entre enunciados e sujeitos, tal qual concebida pelos estudos bakhtinianos, marca essa interação.

Ao trazer essa reflexão para a educação, Levy (2000) defende que não há como ignorarmos esse novo espaço de comunicação, já que o crescimento do ciberespaço proporcionou aos jovens do mundo inteiro formas diferentes de interação. Dessa perspectiva, caberia à escola o intento de integrar tal configuração ao seu interior, já que esse novo espaço é utilizado em larga escala, o que, para além desse fato, deveria nos

levar a reflexões, também, acerca dos novos modos de se relacionar na contemporaneidade, dentre eles as relações com o texto. A partir da *web 2.0*, temos uma imensa multiplicidade textual, seja verbal, vocal/sonora, imagética ou sincrética e multimodal [o que Paula *et ali* (2017a, 2017b, 2017c, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2020) tem chamado de verbivocovisualidade] que nem sempre é considerada na escola. Essa diversidade de gêneros e semioses exige do leitor uma postura diferente daquela que se tem diante de um livro impresso ou com caneta e papel. A postura necessária essencial é proativa, em que o sujeito desbrava o caminho necessário a percorrer para chegar até seu objetivo. Isso não quer dizer que os letramentos convencionais (também chamados de “letramento da letra”, voltados para leitura e produção de textos escritos – privilegiados pela escola) não sejam mais necessários, a questão é que só eles já não bastam para abarcarmos as novas práticas que circulam na contemporaneidade.

Uma vez que estamos imersos em práticas interativas com o uso da linguagem e a escola tem por princípio a introdução dos aprendizes em práticas sociais letradas, esse cenário nos impulsiona – ou pelo menos deveria, como propõe Paula *et ali* (2019d, 2020) – a pensar em novos paradigmas para a educação. Um desses paradigmas se relaciona ao mote da *web 2.0*, a interatividade, ou, como diria Jenkins (2008), a cultura participativa, que envolve “habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática” (Lemke, 2010, p. 07) e que, apesar de se relacionarem às habilidades tradicionais de produção textual/discursiva³ e de leitura crítica, sem a prática contextualizada nossos alunos correm o risco de serem tão marginalizados quanto aqueles chamados “analfabetos”⁴.

Um exemplo da relação com a leitura e a escrita que a configuração da rede proporcionou são as *fanfictions*, histórias publicadas em plataformas digitais onde se reúnem fãs – de obras literárias, séries televisivas, *games*, histórias em quadrinhos ou

³ A opção pela designação conjunta gênero textual/discursivo, prática textual/discursiva e texto/discurso ocorre porque não há discurso sem texto, assim como não se lê, fala, ouve ou escreve um texto como um conjunto organizado/estruturado de palavras, mas sim, por meio de um texto (em seu sentido mais amplo possível – verbal, vocal/musical, visual ou multimodal), os sujeitos interagem socialmente. As práticas interativas são práticas discursivas de ato de linguagem e esses atos se configuram pela unidade global da situação: corpo, gesto, entoação, expressão, encenação etc, o que revela vozes e valorações sociais. Um determinado gênero discursivo se configura em dada textualidade que, por sua vez, estrutura-se em um gênero textual. Não se limita, ao se trabalhar na escola, aos elementos linguísticos que compõem o texto, mas eles não devem ser esquecidos. Ao contrário. Como propõe Bakhtin e o Círculo, parte-se do linguístico ao metalinguístico/translinguístico (a depender da tradução da obra bakhtiniana lida e citada), ou seja, do texto ao discurso. Um gênero discursivo sempre se materializa num gênero textual e o gênero textual é constituído, enunciativamente, por mais do que as unidades linguísticas que o compõe, pois, nele e por meio dele, vozes e práticas sociais se concretizam em ato.

⁴ Não vamos, aqui, por falta de espaço e por não ser o objetivo da reflexão proposta, adentrar na discussão tão complexa a esse respeito.

personalidades – que leem e escrevem histórias criadas nessa plataforma, a partir do universo de seus ídolos. São contos ou romances que não fazem parte do enredo oficial da obra a que se referem, mas que dela utilizam personagens, parte da história e a recriam (mudam o final, inserem outros personagens ou simplesmente dão continuidade à trama, como se houvesse um desejo de prolongar a narrativa com a qual esses usuários mantêm uma relação de fã). Ainda pouco discutidos no meio acadêmico brasileiro, esses *websites* são conhecidos por parte dos jovens, principalmente aqueles ligados às ofertas culturais difundidas nos meios de comunicação.

Nesse panorama cada vez mais tecnológico e digital, pesquisadores como Buzato (2007) e Rojo (2009, 2012, 2015, 2019) destacam a valia de se pensar em novos letramentos que possam ir além do tradicional, não priorizando apenas as práticas de leitura e escrita convencionais, mas que considere, também, a colaboração para a criação de uma postura proativa e crítica dos usuários da rede. Esses multiletramentos precisam levar em conta essas práticas sociais que se manifestam no ciberespaço, visto que, quando são introduzidos gêneros no cotidiano social no ensino-aprendizagem, outros processos de letramentos⁵ são necessários na escola. Rojo traz para o debate o termo multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, que já nessa época apontava a necessidade de a escola abordar os letramentos emergentes da sociedade contemporânea devido às novas TICs (Tecnologias da informação e da comunicação). Tal grupo ressaltava que: “[...] essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico”. (ROJO, 2012, p. 13).

O termo multiletramento engloba a multiplicidade semiótica dos textos/discursos da era digital e a multiplicidade cultural existente na sociedade contemporânea. A autora destaca que o conceito de letramentos múltiplos é diferente do conceito de multiletramentos, já que o primeiro aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas e o segundo para a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos enunciados. A multiplicidade cultural se refere à diversidade de produções que circulam na sociedade, sobretudo se olharmos

⁵ Na esteira dos estudos atuais sobre os letramentos, entendemos como processos de letramentos os processos de desenvolvimento de leitura como ato social interativo. Advindo de uma versão adaptada do termo “literacy” [originário do latim “littera” (letra) + o sufixo “cy”, que denota qualidade, fato de ser, condição e estado], o conceito de letramento(s) se refere ao estado ou condição do sujeito no ato prático de leitura e produção (escrita ou oral). Assim, os processos se referem às condições de desenvolvimento de letramentos, em qualquer esfera, situado às práticas sociais de interação.

para o contexto digital, caracterizadas por uma mescla entre tradicional e moderno, culto e massivo, erudito e popular; e denominadas por Canclini (2015) de hibridização da cultura. Esse hibridismo a que se refere o autor se relaciona à ideia de que novas formas culturais são fruto da combinação ou união de outras formas diferentes. Essa união/combinação não é isenta de embates (o que coaduna com a noção de signo ideológico dos estudos bakhtinianos, que apresentam uma visão de língua e de linguagem fincada no solo social e negam a suposta neutralidade abstrata e artificial do signo, uma vez que o concebem como e em ato de linguagem, na concretude vivida, materializada em enunciados), mas colabora para que as culturas percamos a vinculação restrita com seu território e não estejam circunscritas a classes sociais específicas. Já a multiplicidade de linguagens se relaciona à diversidade de textos disponíveis na internet, seja verbal, vocal/sonoro, visual ou à diversidade de semioses necessárias para a compreensão e produção desses textos/discursos.

Nessa perspectiva, as culturas unidirecionais, aquelas produzidas de um para muitos – mesmo mote da antiga *Web 1.0* – perdem para as culturas das mídias, já que podemos adequar os bens de consumo ao gosto e às necessidades particulares, compondo o que Canclini (2015) chama de “coleções”. Isto é, deixamos o papel de subordinados, que, aparentemente, esperam algo pronto, (im)posto, para assumirmos uma atitude autônoma, cuja dimensão da decisão estabelece uma ruptura com formas fronteiriças e horizontalizadas de comunicação expostas há pouco. Essa nova postura levou a sociedade a práticas multiletradas.

A partir dessas considerações iniciais, faz-se essencial o debate acerca do papel da escola na construção das habilidades necessárias para a interação nesse ambiente de maneira autônoma e produtiva e, principalmente, na recepção desses novos usos da linguagem para os alunos-sujeitos que ainda não a praticam, sem que para isso, como dito, deixemos os letramentos convencionais de fora, da mesma forma que faz-se fundamental a reflexão acerca do acesso aos letramentos digitais numa sociedade tão desigual quanto o Brasil, em que muitos não têm condições econômicas infraestruturais que permitam esse acesso e a postura do sistema educacional nessa relação de embate, sem políticas governamentais preocupadas com essas e outras questões prementes.

Se esses websites são alimentados por parcela dos jovens de maneira espontânea, por que não levar essa plataforma como objeto de ensino e inclusão digital para dentro da sala de aula, estendendo-a para fora de seus muros e, assim, expandir o uso dessas redes e incentivar novos usuários da escrita digital? Ou ainda, se parte da

população (alunos e professores) não têm acesso às novas tecnologias, por que a escola não o possibilita como forma de inclusão? E, com isso, incentivar, também, a escrita dita tradicional, uma vez que incluir práticas que considerem o gosto dos estudantes e as necessidades sociais pode colaborar para uma participação na produção como um todo e numa formação de sociedade mais equânime e menos injusta, que amplia possibilidades de cidadania.

Relacionado a esse último ponto, o gosto dos alunos, ele também se volta a uma queixa dos professores de Língua Portuguesa quanto à falta de interesse pela leitura por parte dos alunos. Dados do Ibope de 2016 mostram que 44% da população brasileira é considerada não leitora. Segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2015, feita pelo Instituto Pró-Livro, dos entrevistados considerados leitores, 25% justificam que a motivação é “o gostar” (mais que outras, como crescimento pessoal, conhecimento geral, atualização profissional ou exigência escolar). Se a escola tem pretensão de formar leitores e produtores de textos/discursos, precisa criar um ambiente de aprendizagem onde o gosto pela leitura e pela escrita seja construído, tanto como prazeroso quanto como necessário.

Pensando que as *fanfictions* tratam de temas de interesse de uma parcela dos jovens e que são produções espontâneas, feitas durante suas horas de lazer, extraclasse, e que refletem e refratam⁶ uma prática social contemporânea, trazê-las para o interior das práticas escolares (que também são, claro, práticas sociais, ainda que de outro tipo) constitui uma estratégia possível na formação de leitores e escritores.

Outro ponto cuja problemática faz coro à situação da leitura, também queixa recorrente dos professores de língua portuguesa, trata-se da recusa da produção textual/discursiva escrita por grande parte dos alunos. Embora não tenhamos, aqui, como centro de nosso interesse a leitura em si, acreditamos que inserir o gênero *fanfiction* nas aulas de Língua Portuguesa ajuda a escola a lidar com a falta de interesse

⁶ Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem é ato material concreto (prático), mas não apenas reflete uma dada sociedade, pois não a “imita” (como se pode pensar na mimese aristotélica) a “realidade” *ipsis litteris*, mas a reflete como um espelho, em inversão que não ocorre sozinha ou isoladamente. Para os estudos bakhtinianos, todo ato reflexivo é, também, um ato refratado, uma vez que a linguagem desloca a realidade e faz ver, como um prisma, outras vozes, sons e cores, a partir do atravessamento que proporciona com sua construção. Nesse sentido, reflexo e refração compõem um par indissociável. Termos inspirados na física e trazidos pelo Círculo aos estudos da linguagem para pensar o quanto ela (a linguagem) não tem uma relação direta com a realidade, uma vez que, a partir dela, cria uma outra. “Ceci n’est pas une pipe”, a famosa expressão inscrita no quadro *A traição das imagens*, de Magritte, já demonstrou o quão a linguagem constrói uma realidade a partir de uma referência, sem ser, necessariamente o objeto nomeado (narrado, descrito, dissertado).

não só pela leitura, como também, a depender das atividades desenvolvidas, pela produção textual/discursiva escrita.

Ademais, como a sociedade se torna cada vez mais digital⁷ e cada vez mais lemos e escrevemos nesse ambiente, pensar em gêneros que remetam ao mundo digital pode colaborar para que as práticas de ensino não fiquem alheias à diversidade de linguagens e culturas, bem como do mundo tecnológico, e que se direcionem para pensar os gêneros nas práticas sociais dentro desse universo, o que pode colaborar para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas e discursivas e, como consequência, uma postura crítica e analítica diante dessa diversidade de enunciados que circulam pela internet.

Dito isso, este artigo se propõe a pensar sobre o uso da *fanfiction* e do seriado televisivo como gêneros discursivos calcados na narratividade que podem ser usados como mote de ensino-aprendizagem de língua (sistema linguístico verbal) e linguagens [outros sistemas, como o vocal/musical e o visual, pois a multimodalidade dos gêneros em questão pede letramento do audiovisual e considera o que Paula (2017a, 2017b, 2019a, 2019b) designa como verbivocovisualidade].

Este artigo divulga resultados de uma pesquisa de mestrado de intervenção (ZANDONADI, 2019). A escolha pelos gêneros *fanfiction* e *seriado* foi feita a partir do interesse dos alunos (a partir de uma roda de conversa feita com eles), bem como com qual seriado trabalhar (*La Casa de Papel*). A pesquisa foi realizada numa escola pública de Praia Grande – SP, com três salas de 9º ano. Foram trabalhadas leituras de diversos textos/discursos, de gêneros variados, tendo como foco, sempre a questão da narratividade, até chegarmos ao seriado. Alguns episódios de *La Casa de Papel* foram lidos/assistidos em conjunto, na sala de aula, depois foram desenvolvidas diversas atividades de leitura e produção, tendo como foco a interpretação da série até, por fim, chegar ao gênero *fanfiction*, ao letramento digital⁸ e à produção textual/discursiva escrita de *fanfics* em ambiente virtual, bem como à produção de um fanzine no final.

⁷ Mesmo ao considerarmos a desigualdade, pois o Brasil possui uma grande parcela da população que ainda não tem acesso às novas tecnologias, por um lado, por outro, também não podemos negar que as práticas têm se tornado cada vez mais digitais (comércio, *home office*, atividades não presenciais etc). Não tratar desse descompasso significa excluir ainda mais essa população sem acesso por falta de condições econômicas, bem como tapar os olhos para uma realidade injusta que assola a formação social mundial e do país.

⁸ Entendemos o letramento digital voltado ao domínio das habilidades e competências das novas tecnologias, diferentemente dos multiletramentos, que vão além dos letramentos digitais, pois preveem o domínio de letramentos amplos e variados, desde o canônicos, voltados à escrita, como predominantes na escola, até os cotidianos, muitas vezes, não prestigiados, utilizados por parte da população não escolarizada, por exemplo. Nesse sentido, o letramento digital é um dos multiletramentos.

Zandonadi (2019), em sua dissertação, propôs, com base em Rojo (2009, 2012, 2013, 2015, 2019), um protótipo e analisou a experiência vivida. Aqui, a proposta é a de refletir sobre a *fanfiction* como um gênero produtivo para atividades de leitura e escrita em sala de aula, tendo como foco os multiletramentos e os gêneros na prática social. Não se trata de uma proposta de análise de dados produzidos, mas sim de uma reflexão teórico-analítica sobre o gênero *fanfiction* como um exemplo de possibilidade de letramento digital, em sala de aula, elaborado a partir do trabalho de leitura com o seriado e, por fim, como resposta ao processo, a produção, a posteriori, de outros gêneros, como foi o caso do fanzine.

1 FANFICTION: A LITERATURA “PARA SE FICAR VIVENDO”

Clarice Lispector, em seu conto *Felicidade Clandestina*, narra a aflição de uma garotinha apaixonada por leitura que vive um martírio pelo desejo de ler o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, cujo empréstimo lhe foi prometido pela amiga. Para a narradora-personagem – o conto é em primeira pessoa – “era um livro grosso, [...], era um livro para se ficar vivendo, comendo-o, dormindo-o”. No entanto, o obstáculo entre o desejo e sua realização manifestava-se na própria figura daquela que lhe envenenara o espírito, a colega, filha do dono da livraria e possuidora da obra, que odiava ler e era, nas palavras da narradora, feia e má. A colega, dessa maneira, tortura a protagonista com uma série de desculpas para cada vez que ela ia à busca do livro, peregrinação aflita que se prolonga por boa parte do conto. A desilusão e a esperança manifestam-se simultaneamente em seu coração. A tortura se repete por dias a fio e só termina quando a mãe da menina má, estranhando a presença diária da colega da filha em sua porta, resolve questioná-la e descobre a perversa travessura. Horrorizada, empresta-lhe o livro “por quanto tempo quiser” e encerra aquele calvário. A narradora, então, com o livro em sua posse, vive o deleite da leitura.

Tendo como tema central o prazer da leitura, esse conto revela que tal sentimento deve ser vivenciado calmamente e alongado o máximo possível. A personagem se vale de inúmeras estratégias para prolongar seu gozo pela leitura, pela narrativa, pelos personagens de Monteiro Lobato, já que a ela foi dada autorização para ficar com o livro pelo tempo que desejasse; assim, ela o deixava no quarto e “fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter”. Passado um tempo, lia algumas partes,

fechava o livro novamente e ia fazer outras coisas, fingindo que não sabia onde guardava o livro, achava-o, lia novamente. A narradora “criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade”.

Quem nunca se sentiu assim, apaixonado por um livro e o leu devagar para que não acabasse? Ou desejou que o escritor fizesse outro volume, continuando aquela narrativa findada? Ou ainda, partindo para outras artes, assistindo àquele filme não desejou que o personagem tomasse outro rumo? Ou ainda não ficou imaginando qual seria a continuação de uma história? Ou como viveria aquele personagem do séc. XIX nos dias de hoje? Foram desses sentimentos, não só de paixão, mas de desejo de prolongar o contato com o objeto ficcional, que surgiram as *fanfictions*.

Traduzido literalmente como “escrita de fã”, o termo inglês *fanfiction* é resultado da junção de duas palavras: *fan* e *fiction*, que se constitui como uma escrita ficcional feita por um fã a partir de uma obra original. Tal termo foi inserido no vocabulário de muitos jovens brasileiros, que também usam uma versão mais curta da palavra, *fanfic* ou até mesmo *fic*. O termo se relaciona diretamente com a origem do termo fã: fanático. Para escrever uma *fanfiction* não basta gostar de escrever, é necessário possuir um sentimento de fã a ponto de não conseguir ser passivo às histórias, é preciso ser fanático. Nesse sentido, o envolvimento e o prazer são basilares para a difusão das *fanfictions*, já que os fanfiqueros, sem pretensões estéticas ou mercadológicas, leem e escrevem sobre aquilo que gostam. Nesse contexto, a personagem clariciana não precisaria adiar a leitura do tão almejado livro no intuito de prolongar sua relação com ela. Poderia lê-lo e continuar vivenciando a narrativa ao mergulhar no mundo paralelo criado pelos fãs, o fã-clube que, hoje, estrutura-se nas redes.

Segundo Murakami (2016), apesar de ter se popularizado com a expansão da internet, as primeiras *fanfics* surgiram ainda na década de 60, quando fãs de *Jornada nas estrelas*, nos Estados Unidos, começaram a publicar em *fanzines*, revistas onde se reuniam histórias alternativas baseadas no enredo e personagens dessa série.

Conforme Jenkins (1992), a origem da *fanfiction* se relaciona às comunidades de fãs, conhecidas também por uma palavra em língua inglesa: *fandom*, diminutivo da expressão em inglês *fan kingdom*, que significa “reino dos fãs”, na tradução literal para o português. Para o autor, essas produções se relacionam às obras mais difundidas pelos meios de comunicação. Coppa (2006, apud MORAES, 2009) afirma que as *fanfics* surgiram na mesma época em que as *fanzines* se popularizaram nos EUA, quando do

surgimento dos seriados de TV, ou seja, no final da década de 60. Segundo a autora, a primeira *fanzone* a trazer uma *fanfiction* foi *Spocknália*, referência ao Dr Spock, personagem da série de TV *Jornada nas estrelas*. Essas revistas serviam de circulação para *fanfics*, *fanarts* e toda e qualquer troca de ideias dos fãs dentro daquela comunidade de *fandom*.

Com a consolidação da internet, as *fanzones* se espalharam e houve um imenso crescimento das produções de *fanfictions*. Hoje, elas são publicadas e compartilhadas em *websites*. Os escritores são, em sua maioria, amadores e jovens, apesar de já existirem obras que começaram como *fanfic* e entraram no mercado editorial, como é o caso da saga *Cinquenta tons de cinza*, publicada originalmente como *fanfic* do livro *Crepúsculo*.

Muito praticada nos EUA, as *fanfics* se tornaram mais populares no Brasil depois do lançamento da série de livros *Harry Potter*. Tanto é que os maiores *websites* brasileiros surgiram a partir de 2000, ano do lançamento do primeiro livro no país.

Todos os depositórios de *fanfics* apresentam-se como redes sociais. Neles é necessário um cadastro e criação de perfil para ter direito à navegação completa no *site*. Além disso, os usuários não só leem e escrevem *fanfics*, como também comentam as histórias lidas, tiram dúvidas de língua portuguesa e participam de fóruns de debates sobre as histórias ou sobre a escrita. O *Spirit Fanfics e Histórias*, um desses *websites*, exibe abas para dar acesso às publicações recentes do *site*, às aulas de língua portuguesa, aos “betas”, às categorias, aos “destaques”, que são aquelas *fanfics* que foram mais visitadas e receberam mais comentários, e aos “capistas”, usuários que se disponibilizam a criar capas de *fanfics* para outros usuários. Outro *website*, o *Nyah! Fanfiction*, mostra os “melhores leitores da semana”, usuários que não só leem e comentam os textos, mas cujos comentários são selecionados pelo autor como “melhor comentário” do capítulo. Isto é, os melhores leitores são aqueles que dão melhores *feedbacks*, que atuam de maneira ativa e se posicionam sobre dado conteúdo.

Vemos, dessa forma, que as *fanfics* são manifestações da cultura participativa, parte constitutiva da cultura vinda das tecnologias digitais, defendida por Jenkins (2008). No entanto, as *fanfictions* extrapolam os sentidos do enunciado-fonte, uma vez que criam novas tramas discursivas. Nessa perspectiva, a comunidade de fãs se opõe à comunidade corporativa, o que faz com que a cultura participativa se transforme em uma “convergência alternativa” (JENKINS, 2008). Os fãs se apoderam dos conteúdos, transformando-os por meio de um diálogo com a obra-fonte, com os vários narradores

que da nova narrativa participam e do contexto cultural desses fãs, com diversas interpretações e posicionamentos valorativos, sempre responsivos e responsáveis, em ato, acerca do enunciado-fonte.

Destacando a multiplicidade das mudanças em relação à comunicação, Jenkins ainda defende que a convergência, além de ser um sistema tecnológico que conecta várias funções dentro dos mesmos aparelhos, é também a mudança cultural que envolve o *marketing*, a busca de conteúdos, as leis de direitos autorais e a relação participativa dos fãs. Como há muitas plataformas, os consumidores se sentem estimulados a buscar novas informações sobre seus interesses em outras mídias, por meio da leitura e da escrita, sempre conectados. Dessa forma, ampliam suas experiências com o tema que lhes interessa e com a narrativa. Nesse contexto é que surge o fenômeno *fanfiction*.

O traço espontâneo e livre da *fanfic* nos leva a questionar acerca da didatização que esse gênero pode sofrer ante a um esforço investigativo, à luz da estrutura acadêmica. Conscientes disso, defendemos, calcadas numa perspectiva dialógica, que se desenvolva uma proposta de ensino-aprendizagem de modo a manter o máximo de sabor que o gênero possui dentro de sua esfera social. Para isso, é fundamental mantermos o ambiente de produção (os *websites* colaborativos) e a relação com o objeto ficcional, o fanatismo.

Por isso, partir dos desejos dos alunos como estímulo inicial para a abordagem e estruturação das atividades é essencial. Nesse sentido, na experiência que tivemos, iniciamos com uma roda de conversa sobre que seriado os alunos eram fãs. Eleito *La Casa de Papel*, diversas atividades de leitura e interpretação foram propostas e produzidas até chegarmos à estrutura da *fanfiction*, ao letramento digital e à produção tanto de *fanfics* individuais quanto de um *fanzine* coletivo. Tanto durante quanto depois de finalizada a intervenção, vimos os alunos se utilizarem do aprendizado referente à temática da resistência (central no seriado trabalhado) para se posicionarem acerca de suas demandas (dentre elas, algumas escolares – como o uso de uniforme, o canto do hino nacional e os critérios de homenagem a professores da colação de grau), de maneira organizada e espontânea (com o uso da canção “Bella Cio”, por exemplo). Assim, da mesma maneira que os gêneros adentraram a sala de aula, eles circularam pela escola e pela vida dos alunos.

Logo, mais do que um trabalho conteudístico ou formal, prezamos pela aula como acontecimento (GERALDI, 2010). Os gêneros discursivos/textuais entraram para a sala de aula como práticas sociais e, como tal, fizeram/deram sentido aos conteúdos

programáticos de leitura e escrita das aulas de língua portuguesa. Além disso, extrapolaram os muros das salas e da escola e se voltaram à vida, num movimento dialógico de embate valorativo. Os atos de leitura e escrita genéricos foram realizados de forma responsiva e responsável, refletida e refratada, dialético-dialogicamente (PAULA, FIGUEIREDO e PAULA, 2011) entre esferas, sujeitos e enunciados. Em outras palavras, com organicidade axiológica viva sócio, política, histórica e cultural. Não é simples e não há fórmulas. É a interação pulsante que direciona as atividades, planejadas, claro, mas sempre abertas e flexíveis [como Rojo (2019) propõe que seja um protótipo] ao acontecimento da e na aula.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM ATO

De acordo com os estudos bakhtinianos, o uso da língua se faz sob a forma de enunciados - “unidade real da comunicação discursiva” (BAHKTIN, 2017, p. 269) – situados num contexto (aspectos situacionais, históricos, ideológicos) que garante o espaço do outro na dinâmica discursiva, já que as interações são compostas por vozes⁹ de outros sujeitos. Além disso, o enunciado traz nuances das esferas sociais nas quais ele foi criado.

Bakhtin (2016) define que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis” de enunciados. Isto é, tudo que dizemos ou escrevemos, ouvimos ou vejamos concretiza-se na forma de enunciados e cada um deles apresenta-se de forma mais ou menos fixa de acordo com o propósito comunicativo. Por meio deles, expressamos toda e qualquer ação humana, seja um anúncio, seja um tratado entre países, um artigo científico, uma música, uma peça teatral, um seriado, um quadro, um poema etc.

A relatividade da estabilidade é essencial porque, como a língua, a linguagem também tem sua estrutura aberta e fechada, flexível para outras/novas composições. Assim, as rupturas, incorporações, mesclas e subversões dos gêneros são possíveis e explicáveis, dado o contato entre esferas de atividades e a criatividade dos sujeitos.

As características do gênero discurso/textual e do enunciado [conteúdo, forma e estilo (genérico e autoral)], na perspectiva bakhtiniana, recobrem-se, uma vez que não

⁹ Bubnova (2011, p. 276) afirma que o termo voz, nos estudos bakhtinianos, “(...) se identifica com opinião, ponto de vista, postura ideológica”. Assim, as vozes sociais (de sujeitos, grupos e/ou classes) se expressam nos enunciados, que as refletem e refratam em embate.

existem enunciados não genéricos, da mesma maneira que os gêneros vivem em movimento e se formam nas esferas de atividades, nas práticas sociais e, por isso, não nos interessa a mera classificação de determinado gênero ou o enquadramento de um enunciado qualquer num dado gênero. Mais que saber dissecar elementos estáveis que tipologizem as manifestações de linguagem, compreender os sentidos que elas produzem no ato enunciativo, como prática social de posicionamento axiológico do sujeito, que sabe construí-lo e interpretá-lo (produção e leitura) é o nosso intuito, assim como deveria ser o da escola.

Mais que a unidade arquitetônica autoral e genérica, constituída pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela forma composicional, é fundamental considerarmos a situação em que o enunciado foi construído, pois as diferentes relações entre os sujeitos, em diferentes circunstâncias e campos de comunicação, produzem diferentes enunciados, com seus temas, composições formais e estilos – genéricos e autorais. Dessa perspectiva, por meio dos gêneros discursivos/textuais é que a interação se constitui, por isso eles são tão inumeráveis, como também são inumeráveis as atividades humanas.

Trabalhar com os gêneros e os textos como unidades em sala de aula requer a compreensão dessa complexidade e uma postura dialógica que planeja e, ao mesmo tempo, admite as brechas e os imprevistos do evento em ato que é a aula. Daí, a importância de pensarmos em protótipos de ensino¹⁰ e não em sequências ou em atividades fechadas que sirvam como “grades” que prendem. Não. Somos pelas janelas e portas abertas, que libertam. Nesse sentido, é que propusemos o trabalho com as *finfictions* e o seriado nos 9º anos com os quais trabalhamos (ZANDONADI, 2019); na mesma direção em que Paula, Barissa e Oliveira se propuseram a pensar acerca das produções e dos produtos culturais em sala de aula (PAULA, BARISSA, OLIVEIRA, 2019d); e Paula e Gonçalves refletiram sobre o romance, a minissérie e a história em quadrinho, a partir de Dom Casmurro, como interação entre discursos de gêneros variados (PAULA, GONÇALVES, 2020).

Para Bakhtin, conforme desenvolve Sobral (2006), “esfera” funciona quase como sinônimo de “instituição”. Isso porque, segundo o estudioso, o maior ou o menor

¹⁰ Para Rojo (2013), um protótipo de ensino é uma espécie de “esqueleto” a ser preenchido. Um modelo didático digital flexível de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, por exemplo. Conforme Rojo (2019), o protótipo é um material navegável e interativo, por meio do qual é possível o professor, como mediador, conduzir os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo.

grau de estabilização do enunciado é definido pelo maior ou menor grau de formalização da esfera comunicativa. No entanto, a significação de campo (entendido como sinônimo de esfera) é mais ampla, na medida em que considera que a simples presença de duas pessoas já representa um encontro institucional, o que afasta o caráter restritivo de pertencer às relações pertinentes ao Estado. Nessa acepção, as relações cotidianas entre os sujeitos já são consideradas parte formativa essencial da sociedade, independente do grau de formalização dessa atividade. Desse ponto de vista, o sujeito é aquele que não só é formado pela sociedade, mas que a ela também dá forma, pois integrante da mesma.

As esferas da comunicação humana são inumeráveis e foram entendidas pelo filósofo russo como não estáticas, uma vez que se modificam com as transformações da sociedade, sejam elas históricas ou culturais; e não são estanques, por se relacionarem. Portanto, assim como as maneiras de interagir mudam, surgem novos gêneros advindos dessas interações. Para um enunciado se configurar como gênero é necessário levar em conta as circunstâncias temporais e espaciais, ideológicas que constituem o discurso, assim como as relações entre os sujeitos que dele participam e a esfera midiática onde estão.

Nesse sentido, se as fronteiras dos enunciados não são marcadas pelo conteúdo ou pela composição, mas sim pelos sujeitos, é por meio dessa interação e dos propósitos dentro de um contexto que há a definição de um enunciado e de um gênero. Assim, formatar os gêneros pelas propriedades estruturais, como propõe certos manuais, torna mecânico o manuseio com o texto, o que não colabora para que os alunos compreendam que a linguagem se constitui de maneira viva, em movimento, no processo de interação, e é por ela e para ela, na consideração das práticas sociais dos sujeitos, que os estudos da língua devem convergir.

O que acontece é que a escola, muitas vezes, foca seus esforços na concepção do gênero de maneira estrutural e como pretexto para a permanência da abordagem tradicional de ensino, como já salientaram Paula e Gonçalves (2020), com base em pesquisas existentes desde os anos 80 até 2000 e também nos PCNs, esquecendo-se de considerar os contextos de produção e a movimentação dos gêneros. Didatiza-os, disseca-os, tira-lhes a vida ao descontextualizá-los e apartá-los do solo social. Assim, o estudo da língua portuguesa continua centrado em uma perspectiva classificatória e normativa, sem considerar seus usos e seus falantes. Tal estudo acaba por ignorar o que,

de fato, é o gênero do discurso, que só o é se inserido dentro de seu contexto, como ato sócio, histórico, cultural.

O que é preciso, então, é trazer para a vida o que muitos manuais apresentam como algo estático, já que é “através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 201, p. 16) e essa é a nossa proposta ao pensarmos a *fanfiction*.

2.1 FANFICTION E O CIBERESPAÇO DA VIDA¹¹

O uso da linguagem se concretiza por meio de enunciados, que refletem as condições e as finalidades de seu campo de atuação, o qual, por sua vez, cria características relativamente estáveis que se expressam num determinado gênero de discurso/texto, esses, tão inumeráveis como são também as atividades humanas. Assim, quando um novo hábito surge como atividade humana, nasce também um novo gênero discursivo. Nesse sentido é que se justifica o nosso caminho de considerar a *fanfiction* como gênero do discurso, já que ela reflete as novas relações estabelecidas entre os sujeitos no ciberespaço e que, em certa medida, ultrapassa esses locais, expandindo-se para clubes de leituras e sendo mote de agrupamentos, com determinadas práticas sociais identitárias. Desse ponto de vista, a *fanfiction* pode adentrar o espaço/esfera escolar como parte da vida dos alunos que a frequentam. Para isso, a ideia de protótipo, como a concebe Rojo (2009, 2012, 2013, 2015, 2019), como “estrutura vazada”, é produtiva para que pensemos os multiletramentos em suas unidades arquitetônicas em movimento, na prática, ao considerarmos a aula como acontecimento (GERALDI, 2010), única, singular em cada interação.

A experiência de pesquisa qualitativa de intervenção que tivemos (ZANDONADI, 2019), considerou, a partir do interesse dos alunos, o conteúdo “narratividade”, e propôs, por meio de leitura (entendida como, mais que decodificação, sobredecodificação, como a concebe Barthes (1988), em que, inclusive, o leitor é considerado coautor do texto) de diversos gêneros distintos (poesia, canção, pintura, filme, dissertação, seriado, entre outros), a partir de atividades variadas, refletir sobre a

¹¹ Como Jenkins (2008) e Lévy (2000), não entendemos o ciberespaço como uma “*second life*” ou uma faceta abstrata que nada tem a ver com determinada realidade. Ao contrário. O ciberespaço é uma das maneiras de interação vividas/experienciadas pelo homem. Nesse sentido é que a *fanfiction* é pensada aqui e foi levada para a escola, para a atividade proposta, compreendida como prática cada vez mais popular entre os jovens nesse momento histórico, mesmo com as diferenças sociais e a desigualdade de acesso às novas tecnologias.

estrutura da narrativa (não necessariamente apenas com gêneros prototipicamente narrativos) até chegarmos ao uso da tecnologia e percebermos que uma iniciação ao letramento digital era necessário e partimos para isso, com explicações sobre gêneros cotidianos típicos desse ambiente (como e-mail, por exemplo), com atividades de cadastramentos, conhecimento acerca das estruturas de algumas plataformas digitais para, enfim, adentrarmos o universo das *fanfics*, com atividades de leitura e produção das mesmas.

O foco de nossa pesquisa interventiva se voltou a três gêneros específicos: a leitura do seriado *La Casa de Papel*, a produção de uma *fanfiction*, feita individualmente na plataforma *Spirit Fanfiction*, e a produção coletiva de um *zine* (da sala), ambas as escritas realizadas a partir da série lida/analizada. Todavia, para chegar à atividade de produção escrita, utilizamos, como cotejo, a leitura de diversos outros enunciados, de gêneros variados e, assim, trabalhamos não apenas os gêneros, o conteúdo de narrativa, mas também os multiletramentos, com atividades plurais que consideraram desde questões estruturais de língua portuguesa até as vozes e as práticas sociais, tanto dos textos lidos e produzidos quanto da experiência vivida pelos alunos (a partir de suas demandas) na escola.

As atividades desenvolvidas foram planejadas e também alteradas a partir da interação com a sala e demandaram pesquisas tanto individuais quanto coletivas, dentro e fora de sala de aula, tanto por parte da professora-pesquisadora quanto por parte dos alunos e envolveu outras salas, outros professores e suas aulas (como foi o caso das disciplinas de História e Artes, por exemplo), a comunidade local (em especial, a família) e ainda a Universidade, dada a orientação participativa, pelo estudo empreendido em conjunto. Dentre as atividades de leitura, consideramos os registros formal, coloquial e informal, com questões sociais de manifestação, além da oralidade e da escrita.

A elaboração das atividades levou em consideração as vozes dos alunos, seus interesses e se pautou na temática da resistência. Para isso, trabalhamos alguns elementos chave muito marcados no seriado, tais como: a cor vermelha, a máscara de Salvador Dalí, a canção *Bella Cio*, a relação entre o pseudônimo dos integrantes da equipe que invade a casa da moeda com as cidades escolhidas para representá-los, o patriarcado, o foco narrativo estar na Tóquio, a síndrome de Estocolmo, a miopatia de Hellmer, o mal de Alzheimer, entre outros. Essas questões foram realizadas por meio de atividades acadêmicas dentro e fora da escola. Algumas delas foram, por exemplo, seminários, teatralizações, painel de pesquisa colaborativa, questionários,

cadastramentos em plataformas digitais, perfis, até a escrita individual de uma *fanfiction* (que finalizasse a primeira temporada da série trabalhada ou alterasse alguma personagem) numa plataforma e a construção coletiva de um *zine*¹².

O trabalho de escrita das *fanfics* e do *zine* produzido só foi possível graças ao processo de estudo, por cotejo com outros gêneros, voltado às estruturas narrativas, desenvolvido sempre considerando, mais que seus elementos linguísticos, a sua situacionalidade (o contexto) histórica, os sujeitos que o consomem (logo, sua circulação e recepção responsiva e responsável, que, no caso da *fanfiction*, torna leitores, autores de outras/novas obras, num jogo discursivo dialógico vivo) e o seu uso, na prática social.

A escrita da *fanfiction* foi estruturada pelos elementos da narrativa e o estilo foi o elemento definitivo para a construção do enunciado genérico e autoral. Para trabalhar esse elemento, elaboramos uma espécie de “roteiro” que teve a função de “boneco” da narrativa a ser criada. Esse “esquema” teve como função direcionar a escrita, como o projeto de dizer arquitetônico de cada aluno e percebemos, pelas questões colocadas, a preocupação com o tom valorativo e a forma composicional para organizar o conteúdo temático proposto. E para marcar a autoria e sua voz autoral, os alunos pensaram em como desenvolveriam a ação com humor, suspense, terror, romance, um tom policial etc.

Avaliações verticais, horizontais e autoavaliações também foram realizadas, assim como um *feedback* sobre a pesquisa realizada. O envolvimento dos alunos com as aulas e com o projeto de leitura e escrita desenvolvido foi tamanho que vivenciamos, inclusive, a situação de um aluno ter pulado o muro da escola, de fora par dentro, para não ficar de fora das aulas. Esse ato sintomático nos revelou o quanto o trabalho com os gêneros discursivos/textuais pode ser produtivo, quando em movimento e quando faz sentido aos alunos, partindo de seus interesses e voltando-se para além dos muros da escola.

Além disso, o trabalho também nos mostrou o quão difícil é o trabalho dialógico pulsante, pois requer disponibilidade para se trabalhar com o imprevisto, para adequar as atividades a partir do acontecimento da/na aula, para pensar o cotejo de maneira

¹² Como não há espaço neste artigo para demonstrar as atividades realizadas, descrever com o aprofundamento necessário os procedimentos metodológicos da intervenção, nem ilustrar com os trabalhos produzidos pelos alunos, sugerimos a leitura do trabalho completo da dissertação desenvolvida e, em especial, o protótipo sugerido, a partir da experiência vivida pela pesquisa: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182067>

instigante, além de diversas atividades planejadas de maneira aberta e flexível, tendo em vista a obrigatoriedade do conteúdo programático a ser trabalhado a partir e por meio dos enunciados genéricos, com o objetivo de aguçar o senso crítico e promover o letramento não apenas da língua, mas de linguagens, considerando as práticas sociais, o que requer um trabalho cuidadoso e demorado que nada tem a ver com o estigma classificatório tipológico, muitas vezes, redutor e artificial, calcado na descrição de elementos gramaticais separados do uso e da construção de sentidos, esvaziado de voz e sem identidade, o que pode matar a riqueza, a produtividade dos gêneros, da língua e das linguagens, uma vez que abstrato, ao invés do ato ético e responsável de formação da cidadania.

A riqueza e a diversidade dos gêneros é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica (n)um determinado campo. (BAKHTIN, 2017, p. 262).

Sobral (2006, p.135) defende que não podemos considerar novos gêneros a cada pequena mudança na conjuntura dos enunciados, sejam elas da produção, da circulação ou da recepção, para, por um lado, não correremos o risco de tornar o gênero tão único que ele jamais se repetirá. Por outro lado, não podemos ignorar as mudanças, do contrário poderemos tornar o gênero uma forma fixa, estável e abstrata, o que mata a essência da proposta filosófica dialógica bakhtiniana. Entre a cruz e a espada, há um ponto de fuga. O autor argumenta que se os gêneros estão intimamente relacionados às esferas das atividades humanas, por isso, precisamos identificar quando essas alterações ocorrem na esfera e quando ocorrem no gênero. Se a mudança for na esfera e essa alterar de maneira significativa a relação antes existente entre os sujeitos e desses com a materialidade dessa esfera, a mudança na produção desse enunciado refletirá em novo gênero. Contrariamente, se essas mudanças não interferirem na relação entre os sujeitos ou deles com a materialidade, o gênero permanecerá o mesmo. O que ocorrerá serão as nuances que o tornam “relativamente estável”. Isso foi o que ocorreu com as *fanfics* produzidas pelos alunos. A marca de estilo autoral de cada *fanfiction* não alterou o enunciado genérico, uma vez que respeitada a sua estrutura arquitetônica.

Numa perspectiva bakhtiniana, cada esfera de atividade humana produz gêneros discursivos. Ao pensarmos na consolidação da internet como fato inerente às atividades humanas na contemporaneidade e na interação dos jovens com artes difundidas nos

meios comunicativos, podemos afirmar que a *fanfiction* é um gênero do discurso produtivo a ser inserido nas práticas escolares, pois não só reflete e refrata uma vivência social já existente no ciberespaço, como pode levar outros jovens a essa vivência. Nesse sentido, o uso do gênero discursivo *fanfiction* colabora para a inclusão de alunos no ciberespaço e, nessa interação, auxilia no trabalho com a produção discursiva/textual nas aulas de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oriunda do pressuposto de que para se ensinar língua é necessário demonstrar aos aprendizes os meandros de seu funcionamento, perdura ainda a noção de um ensino calcado em uma abordagem de suas características básicas e fundamentais. Nessa perspectiva, acredita-se que dominar uma língua significa compreender e nomear sua sintaxe. Tal concepção diz respeito ao tão criticado ensino de língua focado na gramática normativa. Um equívoco que a Linguística tratou de combater – e ainda combate.

Resquícios dessa visão persistem no trabalho com os gêneros, em consequência de tomá-los como evento dissociado dos papéis e das características dos sujeitos, do propósito comunicativo e/ou do contexto situacional de produção, circulação e recepção enunciativo. Ainda é concebido, em algumas atividades que remontam aquele tão criticado ensino da gramática, um estudo de um grupo de características estruturais que compõem determinado gênero, cuja abordagem incide em uma espécie de fórmula.

O equívoco de imaginar que para se ensinar língua é necessário dominar teoricamente seus manejos é repetido com nova roupagem. Todavia, se os alunos-sujeitos dominam as características de um gênero, isso não significa que eles sabem fazer uso dele de forma proficiente ou reflitam sobre o que aprenderam como uma fórmula. Se um gênero só funciona dentro de determinados pré-requisitos dos envolvidos em determinada interação, não faz sentido deslocarmos o texto de tudo o que o caracteriza e o faz funcionar na vida.

“Dissecar” um gênero quando não se observa a situação de produção inerente a ele apresenta-se como atividade ineficaz, pois esvaziado de sentido. Saber quais são as materialidades linguísticas estruturais que delimitam o gênero sem entender que se trata de uma atividade interativa, não configura atividade dotada de sentido, uma vez que

subjacente a qualquer gênero estão os sujeitos e é por e para eles que o texto existe, vivo, na prática.

Como demonstramos ao longo desta reflexão, concebemos o gênero como a materialização enunciativa que reflete e refrata as relações entre os sujeitos, que se posicionam axiologicamente, organizados e articulados sócio e historicamente, em certa esfera de atividade discursiva. Nesse sentido, para pensarmos em um trabalho de leitura e de escrita em sala de aula, devemos pensar em formar alunos-autores, ou seja, sujeitos eficientes e competentes que possam ser imersos em práticas sociais multiletradas e não apenas meros robôs que repetem uma dada lição, que dominam um determinado registro, especificamente escrito, ou que têm na memória estruturas linguísticas com funções esvaziadas de sentidos, como nos parece ser a proposta de diversos manuais. Em nossa perspectiva bakhtiniana, pela experiência que tivemos e temos, um trabalho profícuo com os gêneros deve considerar, além de sua estrutura arquitetônica, o seu contexto e as esferas de produção, circulação e recepção, os sujeitos envolvidos na prática social enunciada, a aula como acontecimento e a linguagem multiletrada como ato, em cotejo com outros enunciados, de mesmo e de outros gêneros, como propusemos com o gênero discursivo *fanfiction*.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV, P). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, 6 (1): Ago./Dez. 2011, p. 268-280.
- BUZATO, M. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Edusp: São Paulo, 2015.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. 1 de julho de 2016.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.
- LEMKE, J. *Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 1-17. Disponível em:

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20/04/2018
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MORAES, E. V. H. de M. *Homepage de fanfictions: um estudo bidimensional de gênero na concepção sociorretórica*. Mestrado em Língua Portuguesa. Dissertação. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.
- MURAKAMI, R. Y. *O ficwriter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016 (Mimeo).
- PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. O Marxismo do/no Círculo. *Slovo – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011, p. 79-98.
- PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica do Discurso. *Revista de Estudos da Linguagem - RELIN*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.
- PAULA, L. de. *Verbivocovisualidade: uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem*. Projeto de Pesquisa em andamento. UNESP, 2017a (Mimeo).
- PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. *Discursividades Contemporâneas – política, corpo e diálogo*. Campinas: Mercado de Letras, 2017b, p. 287-314.
- PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. In: *Ráido*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul. 2017c.
- PAULA, L. de; SILVA, T. N. *Nerve à flor da linguagem: arte e vida em jogo dialógico*. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 38-57, maio/ago. 2019a.
- PAULA, L. de; OLIVEIRA, F. A. A. de. O signo “resistência” nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil. *Entreletras* (Araguaína), v. 10, n. 2, p. 350-371, jul/dez 2019b.
- PAULA, L. de; SIANI, A. C. Gênero, raça e classe em Harry Potter: a constituição dialógica de Hermione Granger e Belatriz Lestrange. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.47-74, 2019c.
- PAULA, L. de; BARISSA, A. B. M; OLIVEIRA, N. R. de. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do Fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2071-2087, dez., 2019d.
- PAULA, L. de; GONÇALVES, J. de C. Gêneros Discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 16-52, jan./jun. 2020.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos”. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.) *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Pp. 13-36.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BAROBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo*. 2019, no prelo (não publicado).

SOBRAL, A. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

ZANDONADI, R. S. *Leituras e escritas em Língua Portuguesa: a fanfiction na sala de aula*. Dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Assis: UNESP, 2019 (Mimeo).

Data de recebimento: 30/03/2020

Data de aprovação: 29/04/2020