

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**Mestrado em Estudos de Linguagens**

**Lucas Mariano de Jesus**

**DO FANDOM PARA A SALA DE AULA:**  
**Uma proposta de escrita colaborativa envolvendo *fanfictions***

**Belo Horizonte - MG**  
**2019**

**Lucas Mariano de Jesus**

**DO FANDOM PARA A SALA DE AULA:  
Uma proposta de escrita colaborativa envolvendo *fanfictions***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

**Área de Concentração:** Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro

**Belo Horizonte (MG)  
2019**

J58d Jesus, Lucas Mariano de.  
Do fandom para a sala de aula : uma proposta de escrita colaborativa envolvendo fanfictions / Lucas Mariano de Jesus. – 2019.

118 f. : il.

Orientadora: Ana Elisa Ferreira Ribeiro

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

Bibliografia.

1. Fan fiction. 2. Escrita. 3. Letramento. I. Ribeiro, Ana Elisa Ferreira. II. Título.

CDD: 372.4

**Lucas Mariano de Jesus**

**DO FANDOM PARA A SALA DE AULA:  
Uma proposta de escrita colaborativa envolvendo *fanfictions***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 20 de maio de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro - CEFET/MG-Orientadora

---

Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva - (UFMG)

---

Profa. Dra. Paula Renata Melo Moreira - (CEFET/MG)

---

Profa. Dra. Raquel Lima de Abreu Aoki - (UFMG)

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, que me ensinaram a simplicidade da vida, mas não me privaram da complexidade da academia. Apesar da distância e da saudade, sempre me apoiaram em caminhos que eles nunca trilharam.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus por me amparar e me dar forças em todos os momentos desta trajetória.

Meus pais e a minha irmã pela inesgotável fonte de ânimo, aconchego e compreensão em minhas ausências, por vezes, constantes.

Agradeço à CAPES por financiar e tornar possível a realização deste estudo.

O CEFET-MG pela acolhida tão importante e ao POSLING por tornar muitos dos meus sonhos realidade.

A minha orientadora profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro pelas várias lições de conhecimento e de sabedoria. Agradeço também pela paciência e pela confiança depositada em mim em vários momentos desta caminhada.

Prof. Dr Francis Arthuso Paiva e Profa. Dra. Raquel Bambirra por aceitarem participar da minha qualificação e acrescentarem muito para o andamento deste trabalho.

Profa. Dra. Paula Renata Melo Moreira, Profa. Dra. Raquel Aoki e, novamente, Prof. Dr Francis Arthuso Paiva pelo aceite em dividir comigo o momento de defesa da dissertação, um momento singular de crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço muito a turma de Letras pela simpatia e respeito que sempre me receberam na sala de aula e pela preciosa colaboração na pesquisa.

Aos fãs que cotidianamente interagem comigo nos *fandoms* e me surpreendem a cada história criada. Eu admiro muito vocês.

Direciono meus agradecimentos também a todos os professores e colegas do PPG em Estudos de Linguagens pelos inúmeros momentos compartilhados e pelos aprendizados inesquecíveis. Serei eternamente grato.

*“Quem se soltar, da vida vai gostar. E a vida vai gostar  
de volta em dobro! E se tropeçar, do chão não vai passar!*

*Quem sete vezes cai, levanta oito!”*

Tiago Iorc.

## RESUMO

As *fanfictions* podem ser definidas como histórias ficcionais criadas, editadas e publicadas por fãs nos chamados *fandoms*. Os interessados por essa prática escrevem colaborativamente e criam narrativas que conjugam diferentes linguagens. Desse processo de escrita emergem estratégias de edição de textos que contribuem na manutenção e propagação das histórias publicadas. Tais estratégias foram usadas como base para a criação de uma dinâmica de escrita colaborativa de contos, a qual foi proposta e executada em uma turma de estudantes da área de Letras de uma instituição federal de ensino. Portanto, nesta dissertação são analisados os contos produzidos pelos alunos participantes da atividade, bem como suas percepções em relação a adaptação dessa prática, com o objetivo de investigar se a hipótese que considera viável a transposição dos processos de produção de *fanfictions* para sala de aula pode ser confirmada. Os pressupostos metodológicos seguem as orientações de Minayo (2007) e Hissa (2012) a respeito das pesquisas e metodologias criativas. O referencial teórico deste estudo apoia-se principalmente em teóricos que versam sobre as *fanfictions* (ALVES, 2015; PARIS, 2018; JENKINS, 2015; VARGAS, 2005), os Novos Letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2010; ROJO, 2009; STREET, 2012) e Escrita Colaborativa (PINHEIRO, 2011; CARVALHO, 2015; PAIVA, 2014; LOWRY, 2004). Os resultados gerados pela pesquisa e suas análises evidenciam que uma estratégia de escrita colaborativa baseada nos modos de produção das *fanfictions* é uma ferramenta pedagógica eficiente, pois contribuiu de forma significativa para a produção textual dos alunos envolvidos. As conclusões também apontam que as interações variadas entre os estudantes, proporcionadas pelas etapas da dinâmica, remodelaram suas posturas diante dos processos de escrita colaborativa, no sentido de gerar um maior engajamento na produção dos textos. Um ciclo de produção textual, fruto das interpretações construídas pela pesquisa, também contribuiu para a confirmação da hipótese desta pesquisa, mostrando que é viável transpor os processos de produção de *fanfictions* para a sala de aula e obter resultados significativos.

**Palavras-chave:** Fanfiction. Escrita. Letramento.

## **ABSTRACT**

Fanfictions can be defined as fictional stories created, edited and published by fans in digital environments, called fandoms. The people interested in this practice write collaboratively and create narratives that combine different languages. From this process of writing emerge strategies of texts editing that contribute in the release of the stories published. These strategies were used as baseline for the creation of a dynamics of collaborative writing, which was proposed and executed in a languages class. Therefore, this dissertation analyzes the texts produced by the students and their perceptions about the adaptation of this practice to the school environment. In order to investigate if the hypothesis that considers the viability of the transposition of fanfictions processes into a school environment can be confirmed. The methodological follow the guidelines of Minayo (2007) and Hissa (2012) about research and creative methodologies. The theoretical reference of this study is based mainly on the theoretical ones that deal with the fanfictions (ALVES, 2015, PARIS, 2018, JENKINS, 2015, VARGAS, 2005), the New Literacies (SOARES, 2004, KLEIMAN, 2010; STREET, 2012) and Collaborative Writing (PINHEIRO, 2011, CARVALHO, 2015, PAIVA, 2014 and LOWRY, 2004). The results and analyzes show that a strategy of collaborative writing based on fanfictions production methods is an efficient education tool, because it contributed significantly to the textual production of the students. The conclusions also point out that the different interaction among the students, provided by the stages of the dynamics, reshaped their positions in the processes of collaborative writing, in order to generate a greater engagement in the production of the texts. A circle of textual production, as a result of the interpretations constructed by the research, also contributes to the confirmation of the hypothesis of this study, showing that it is possible to transpose the processes of fanfictions production to the classroom and obtain significant results.

**Keywords:** Fanfiction. Writing. Literacie.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Capa da fanfiction Faroeste República .....	23
<b>Figura 2</b>	Capítulo 1 da fanfiction Faroeste República.....	24
<b>Figura 3</b>	Esquematização da taxonomia de EC. ....	40
<b>Figura 4</b>	Modos de EC.....	43
<b>Figura 5</b>	Comentário na Seção Aulas de Português .....	54
<b>Figura 6</b>	Comentário na Seção Aulas de Português .....	54
<b>Figura 7</b>	Comentário na Seção Aulas de Português .....	54
<b>Figura 8</b>	Comentário na Seção Aulas de Português .....	55
<b>Figura 9</b>	Comentário no site Nyah!Fanfiction.....	55
<b>Figura 10</b>	Transposição do fandom para a sala de aula.....	57
<b>Figura 11</b>	Sequência da dinâmica.....	60
<b>Figura 12</b>	Instrumentos utilizadas para gerar os dados .....	61
<b>Figura 13</b>	Ciclo de escrita beta-colaborativo.....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Nome e idade dos participantes da pesquisa.....	51
<b>Quadro 3</b> Categorias de intervenção .....	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
EC	Escrita Colaborativa.
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo.
NLS	New Literacy Studies.
TDICS	Tecnologias de Informação e comunicação.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>POR QUE A FANFICTION ESTÁ DOMINANDO O MUNDO?</b> .....	<b>21</b>
2.1	Fanfiction - Um Gênero Digital? .....	22
2.2	A Fanfiction e o fandom .....	25
2.3	A Fanfiction e o cânone .....	28
2.4	Dominar o mundo pode não ser tão fácil assim .....	31
<b>3</b>	<b>AS FANFICTIONS E OS NOVOS LETRAMENTOS</b> .....	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>A ESCRITA COLABORATIVA</b> .....	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO E O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	<b>47</b>
5.1	Fio Condutor .....	47
5.1.1	A turma de Letras .....	49
5.1.2	“Fandom”.....	50
5.2	Gerando os dados .....	52
5.2.1	A aprendizagem na Web e na sala de aula .....	52
5.2.2	Transpondo .....	57
5.2.3	A atividade.....	58
<b>6</b>	<b>DIÁLOGO COM OS DADOS: A BETAGEM</b> .....	<b>62</b>
6.1	Interação Individual .....	72
<b>7</b>	<b>DIÁLOGO COM OS DADOS: AS VERSÕES COMENTADAS DOS TEXTOS</b> ....	<b>74</b>
7.1	Resumo conto 1 - A 23ª geração da família Von Doellinger.....	74
7.1.1	Como se desenvolveu a discussão sobre o conto .....	74
7.1.2	Análise .....	75
7.2	Resumo conto 2 - GaLarina .....	75
7.2.1	Como se desenvolveu a discussão sobre o conto .....	76
7.2.2	Análise .....	76
7.3	Resumo conto 3 - A encomenda .....	77
7.3.1	Como se desenvolveu a discussão sobre o conto .....	77
7.3.2	Análise .....	77
7.4	Resumo conto 4 - Desejar, acreditar, realizar .....	78
7.4.1	Como se desenvolveu a discussão sobre o conto .....	78
7.4.2	Análise .....	78

7.5	Resumo conto 5 - Outra vida .....	79
7.5.1	Como se desenvolveu a discussão sobre o conto .....	79
7.5.2	Análise .....	79
7.6	Resumo conto 6 - Cinco minutos para meia noite .....	80
7.6.1	Como se desenvolveu a discussão sobre o conto .....	80
7.6.2	Análise .....	80
7.7	Resumo conto 7 - Ponteiros Banzeiros: eiras, beiras .....	81
7.7.1	Discussão sobre o conto .....	81
7.7.2	Análise .....	82
7.8	Interação coletiva e uma proposta.....	82
<b>8</b>	<b>DIÁLOGO COM OS DADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA .88</b>	
8.1	O trabalho coletivo na construção do texto.....	88
8.2	As etapas do processo .....	89
8.3	Por que betamos? .....	90
8.4	Mexeram no meu texto .....	91
8.5	A importância de compartilhar .....	92
8.6	O que deduzir, então? .....	94
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>
	Questionário.....	105
	Perguntas .....	106
	Termo de consentimento .....	107
	Declaração de consentimento .....	108
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>
	A 23ª geração da família Von Doellinger.....	109
	Cinco minutos para meia noite .....	110
	Outra vida .....	112
	GaLarina .....	113
	A encomenda .....	114
	Ponteiros: Eiras, Beiras, Banzeiros.....	116
	Desejar, acreditar, realizar .....	118

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A facilidade com que nos comunicamos atualmente está relacionada à popularização da internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICS), que fizeram com que as relações interpessoais se tornassem mais dinâmicas e fluidas no mundo contemporâneo. Essa dinamicidade modificou a forma como lidamos com a escrita, com a leitura e expandiu nosso conhecimento de mundo, fazendo com que as trocas culturais, por consequência, se tornassem mais simples e facilitadas. Então, todo esse processo colaborou para a criação de novas formas de agir e interagir nos espaços sociais e digitais. Vinculada a essas novas formas de interagir, a prática de escrever e compartilhar histórias ficcionais na internet surgiu, foi tomando forma e ocupando espaço nas comunidades virtuais na medida em que os fãs foram se tornando mais participativos, interativos e ávidos por conteúdo.

Não se sabe exatamente quando esse movimento teve início. Alguns pesquisadores acreditam que as origens dessas narrativas datam de 1967, época em que o seriado de TV norte-americano *Star Trek* (“Jornada nas Estrelas”, como ficou conhecido no Brasil) começava a reunir uma comunidade de fãs. Segundo Vargas (2005), há especulações de que tenha sido nesse período que surgiu a primeira *fanfiction* conhecida, derivada do universo dessa série. Depois disso, nos anos seguintes, fãs do seriado passaram a escrever suas próprias histórias, lançando-as em jornais feitos à mão, os *fanzines*, que eram distribuídos em convenções de fãs.

Com a popularização da internet, por volta do ano de 1990, essa prática adquiriu proporções muito maiores e começou a chamar a atenção de pesquisadores. Na América do Norte, por exemplo, há registros de escritos acadêmicos sobre *fanfictions* por volta dos anos de 1992, atrelado ao “boom” dos navegadores de internet. O livro *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, publicado por Jenkins, em 1992, é uma obra seminal que deu início a várias discussões e publicações sobre o assunto.

Já no Brasil, as pesquisas sobre *fanfictions* tiveram início em meados dos anos 2000, de forma bem tímida, pois, por aqui, conhecia-se pouco a respeito desse modo de escrita que envolvia tantas particularidades. Em 2005, Maria Lúcia Bandeira Vargas publicou o que viria a ser um marco nos estudos sobre *fanfictions* no país, o livro *O Fenômeno Fan Fiction: novas*

*leituras e escrituras em meio eletrônico*, que inaugurou uma onda de pesquisas sobre o assunto, principalmente em áreas como Comunicação e Literatura.

Meu envolvimento com as *fanfictions* foi motivado pelo interesse e curiosidade em relação ao universo das ficções de fã e no desejo de estreitar dois contextos: o educacional e o *fandom*<sup>1</sup>. Então, desde o primeiro contato com esse tipo de narrativa, pude perceber que diversas características que permeiam seus processos de produção teriam potencial para ajudar, em alguma medida, o professor dentro da sala de aula.

Assim, questionamentos sobre a relação dos fãs com a prática da leitura e da escrita foram inevitáveis. Tais questionamentos se embasaram no fato de que ao participar das comunidades dos fãs, percebi que os sujeitos envolvidos na escrita das narrativas ficcionais são adolescentes, jovens e adultos que trilham os caminhos da escolarização, de nível fundamental, médio ou superior e, sendo assim, têm contato com a leitura e a escrita também nos ambientes acadêmicos. Entretanto, como sabemos, as competências de leitura e de escrita, bem como os processos de produção textual que são legitimados e realizados nas escolas de educação básica e que perpetuam no ensino superior, estão ancorados em uma cultura tradicional de práticas individuais, que por vezes, se mostram desmotivadoras e penosas para os alunos (FARACO, 2009).

Nessa linha de pensamento e me aproximando dos estudos sobre letramento, percebi ser possível o estreitamento que tanto desejava, visto que Kleiman (2007) defende a ideia de que é indispensável abrir espaço para experiências de escrita a fim de que os alunos possam participar de práticas sociais letradas, pois as competências de leitura e escrita marcam valores socioideológicos que passam pelas questões de ascensão social, visões de mundo e possibilidades de ocupar certos cargos e espaços sociais, uma vez que as sociedades atuais estão caminhando para um processo de descentralização do poder e valorização do envolvimento coletivo na criação de Novos letramentos e “criações conjugadas”<sup>2</sup> (SANTAELLA, 2007).

Nesse sentido, ao investigar por pesquisas e pesquisadores de *fanfictions* no Brasil que também se propõem a fazer esse estreitamento, verifiquei que o diálogo entre as produções de fãs e seus processos de criação estão em um processo crescente de inserção nas salas de aula

---

<sup>1</sup> Fandom é o espaço onde os fãs interagem e geram conteúdo sobre seus assuntos de interesse.

<sup>2</sup> O termo “criações conjugadas” é usado por Santaella (2007) para se referir aos processos de colaboração e construção de textos, em suas diversas formas, na era das linguagens líquidas.

do país. Um exemplo disso é o projeto “Produção de fanfics: um jeito de aprimorar letramentos”, desenvolvido pela professora Eliane Amaral Costa, de Redentora (RS), apresentado em 2015 no “Seminário Internacional Escrevendo o Futuro: da cultura local à sala de aula”. O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa que contribui para a melhoria no ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo o país e seleciona projetos de escrita de forte impacto social para serem apresentados em seu seminário.

Segundo a própria professora Eliane, o projeto valoriza a multiculturalidade e os multiletramentos existentes na comunidade de Redentora (RS), por meio de um trabalho colaborativo realizado com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, que envolve três escolas estaduais: Escola Indígena Davy Rigjo Fernandes, Escola de Educação Básica Feliciano Jorge Alberto e Escola de Ensino Médio Américo dos Santos. O ponto de partida são as tradições: poemas, músicas, danças do Grupo Tenência Gaúcha e também dos indígenas do Guarita, mas o ponto de chegada é a produção de *fanfics*<sup>3</sup>. As *fanfics* produzidas são publicados em um blog específico e em um site. Há também divulgação por meio do jornal da Escola Feliciano Jorge Alberto e pela rádio comunitária local, Nova 104.9.

Além do cenário educacional, as ficções de fã também movimentam um cenário editorial que se encontra em ascensão no Brasil. Cada vez mais *fanfictions* têm se tornado livros. Fãs escritores, que iniciaram o processo de criação dentro dos *fandoms* e conquistaram outros fãs, são convidados a publicar suas histórias em outro formato. Dessa maneira, o que antes era restrito apenas aos participantes do *fandom*, ganha outro status e começa a se expandir. Muitos leitores leem os livros publicados e não imaginam que eles são originários de uma ficção criada por um fã.

Essas movimentações também são frutos de um avanço nos estudos sobre fãs. Oliveira (2015) ao realizar uma pesquisa sobre a cultura de fãs e o *fandom* como elemento das práticas participativas de consumo de mídia, traça um pequeno panorama das fases dos estudos sobre essa cultura voltada para os *media* fãs. Dessa forma, a autora elenca três fases, ondas ou, segundo Jenkins (2006), gerações de estudos e estudiosos da cultura fã. Na primeira fase, estariam estudiosos que priorizavam o distanciamento do objeto pesquisado, ou seja, estudiosos que não se permitiam navegar como fãs e, ao mesmo tempo, pesquisar sobre eles.

---

<sup>3</sup> Como também são conhecidas as *fanfictions*.

Jenkins (2006) acrescenta que às vezes havia uma tentativa, por parte dos pesquisadores, de se afastarem da comunidade de fãs no final da escrita e dizer que eles não reconheciam sua própria atividade política

A segunda geração foi marcada pela tentativa de se escrever em equilíbrio. Os estudiosos da segunda geração, já mais imersos nas comunidades de fãs, limitavam o que gostariam de escrever com aquilo que seria aceito pelos avaliadores, ou seja, a primeira geração. Sendo assim, Jenkins (2006) pontua que:

Os editores decidem se eles [seus manuscritos] serão publicados ou não, a faculdade decide se nós seremos contratados. Então, você acaba lutando para negociar entre o que quer escrever e o que é possível dizer naquele momento em particular, na tentativa de levar seu trabalho a público de algum modo. (JENKINS, 2006, p.11)

Derivada das gerações anteriores, a terceira geração foi marcada por uma mescla das duas fases que a precederam. Dessa forma, os *fandoms* passaram a ser estudados pelos *aca-fans*, os acadêmicos e pesquisadores que também são fãs. Essa geração de estudiosos poderia então escrever sem a preocupação de ter de defender os *fandoms* ou, de certa forma, buscar uma maneira de atacá-los. O diálogo havia ficado mais aberto e questões que não poderiam ou não haviam sido levantadas pelas gerações anteriores, agora, tinham espaço e estudiosos dispostos a discutir sobre. Há constatações como a de Lawrence Grossberg (1992), por exemplo, que diz:

Os fãs estão constantemente lutando para não somente compreender o que uma produção significa, mas para fazer com que esta tenha um significado conectado a suas próprias vidas, experiências e desejos. (GROSSBERG, 1992, p.52)

E tais constatações poderiam ser debatidas e ampliadas por outros estudiosos, como o próprio Jenkins (1992):

O ato de escrever, produzir conteúdo, torna-se, portanto, uma atividade social para o fã, funcionando não somente como uma forma de expressão pessoal, como, também e ao mesmo tempo, uma fonte de identidade coletiva, ou seja, parte daquilo que significa ser um fã. (JENKINS, 1992, p.157)

A identidade coletiva mencionada por Jenkins é noção fundamental para a legitimação e o reconhecimento dos produtos produzidos por fãs. Com isso, o termo subcultura (Cruz, 2008), muito usado para se referir à cultura fã, foi sendo deixado de lado por alguns

pesquisadores e, dessa forma, foi possível observar grandes avanços sobre o assunto, como o projeto da professora Eliane, por exemplo.

Indubitavelmente, na posição de *aca-fan*, penso ser importante uma reflexão sobre os aspectos que alimentam essa cultura. Portanto, ao fazer um recorte na direção das narrativas ficcionais escritas e publicadas nos *fandoms* e refletir sobre uma forma de direcionar metodologicamente os seus processos de escrita, tendo em vista que isso pode se mostrar eficaz para a ressignificação das posturas e empoderamento dos sujeitos que se envolvem com as atividades de escrita em ambientes formais de aprendizagem, cheguei a hipótese desta pesquisa que considera viável a transposição dos processos de produção de *fanfictions* para sala de aula.

Na busca de comprovar essa hipótese, uma dinâmica de escrita colaborativa com base nos processos que acontecem no interior dos *fandoms* foi elaborada e aplicada em uma turma do curso de Letras de uma instituição federal de ensino. Ter conhecimento a respeito desses processos foi algo adquirido com a imersão dentro da comunidade e no contato, desde 2015, com fãs-autores, leitores, participantes e observadores de *fandoms*. Saber de fato o que ocorre dentro da comunidade contribuiu para a compreensão de que trabalhar em uma adaptação das atividades que ocorrem no interior do *fandom*, não é, de forma alguma, deslegitimar o que os fãs constroem diariamente com suas produções, pelo contrário, compreendi que expandir o que ocorre lá é também, de certo modo, contribuir para a propagação dessa cultura.

Assim, tendo em vista o meu contato com o ambiente acadêmico do CEFET-MG, a oportunidade de realizar meu estágio docente e a chance de oferecer uma disciplina em parceria com a minha orientadora na turma de letras supracitada, o cenário propício para realização da dinâmica de escrita colaborativa foi se configurando. Então, envolvido por esse contexto, foi possível aplicar a dinâmica e abordar aspectos da produção coletiva de textos com a turma de estudantes, observar o desenvolvimento do trabalho em grupo e fomentar novas habilidades de interação entre os estudantes.

Pensar nas competências de leitura e escrita, bem como a cultura fã por meio desses objetivos, é também compreender o letramento e suas práticas para além de uma visão puramente técnica e pragmática. Extrapolar essa visão do letramento é situá-lo como parte de processos sociais mais amplos, nos quais a participação dos sujeitos em coletividade molda suas próprias estratégias e formas de produção na medida em que se auto colaboram e

empreendem uma formação mais crítica e responsiva. Tal formação é essencial nos dias atuais, em que não basta apenas saber ler e escrever, mas também criticar o que está lendo.

Portanto, o que está disposto nas páginas desta dissertação são saberes teóricos e empíricos estudados e descobertos ao longo de uma pesquisa que me ensinou muito, e que além de respostas, encontrou também possibilidades. Possibilidades que buscam um diálogo com a academia, mas também com professores de educação básica, que vivenciam diariamente as dificuldades de ser educador neste país. Busco um diálogo também com alunos, pessoas que leem, escrevem e publicam *fanfictions* e sujeitos que, assim como eu, acreditam no poder transformador da educação.

À vista disso, as discussões desta dissertação têm início no capítulo 2, no qual procuro realizar a teorização sobre as *fanfictions* e elucidar o seu estado da arte por meio de algumas perspectivas de estudo que envolvem essas produções. Na minha visão, restringir a discussão sobre as ficções de fã é limitar suas várias formas de entendimento, portanto, tentar compreender as suas nuances por meio dessas perspectivas foi uma decisão relevante no sentido de ressaltar a pluralidade de estudos que podem contribuir para o crescimento desse fenômeno.

No terceiro capítulo, exponho a teoria dos Novos Letramentos, perspectiva teórica adotada para tratar a *fanfiction* em relação aos objetivos propostos por esta pesquisa. Então, procuro relacionar os dois campos e apresentar como a *fanfiction* pode ser compreendida também como uma nova prática de letramento.

No capítulo 4, discorro sobre o papel da Escrita Colaborativa (EC) neste estudo e seus pressupostos teóricos, na intenção de compreender como o modo de produção de *fanfictions* pode se relacionar com os estudos sobre a Escrita Colaborativa no campo educacional e ao mesmo tempo situá-lo em um âmbito sistematizado para assim criar uma dinâmica de escrita coerente e fundamentada.

Já no quinto capítulo, apresento os objetivos deste estudo, o percurso metodológico, os processos que foram realizados para a geração dos dados, bem como o contexto em que a pesquisa foi realizada e o perfil dos participantes que contribuíram para a realização deste estudo.

Nos capítulos 6, 7 e 8, realizo os diálogos com os dados: no capítulo 6, por meio de algumas categorias de análise, empreendo uma discussão com base nos excertos dos textos elaborados pelos estudantes; no capítulo 7, amplio a discussão para as versões completas dos

textos produzidos e, em seguida, no capítulo 8, procuro dialogar com as percepções dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, realizo algumas considerações finais na intenção de “concluir” a discussão proposta por este trabalho.

## 2 POR QUE A FANFICTION ESTÁ DOMINANDO O MUNDO?

*Lembra-se do poema de Drummond sobre o fulano que amava sicrana que amava beltrano e por aí vai? As coisas estão mais ou menos assim hoje: fã produz conteúdo original baseado na obra do autor que, por sua vez, não autorizou o uso, mas vê nitidamente que aquelas “extensões” aumentam a audiência e as conversas sobre o seu conteúdo que, por sua vez, é exibido no canal de TV que não sabe se deixa a coisa rolar ou se segue a recomendação do departamento jurídico de não dar corda para algo que possa estar próximo do desrespeito aos direitos autorais.*

*Henry Jenkins*

*Cultura da Conexão, 2015*

Teorizar as *fanfictions* por meio de perspectivas distintas é uma forma de explicar melhor esse “fenômeno” e não correr o risco de limitá-lo apenas aos propósitos deste estudo. Esse modo plural de compreensão sobre as *fanfictions* também é utilizado por Anne Jamison e os ensaístas de uma obra publicada em 2017 chamada *Fic- Por que a Fanfiction está dominando o mundo?* Nessa obra, a pertinência desse tipo de teorização é discutida segundo uma premissa de que as *fanfictions* irão exercer um papel de destaque no futuro do mercado editorial e na transformação da literatura como um todo. Os autores defendem que o universo construído por meio dessas narrativas é muito mais do que um “simples puxadinho literário para fãs”, mas que está intimamente ligado às discussões sobre tecnologia, cultura e comunidade. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo explorar e explicar o universo das *fanfictions* de forma plural e descentralizada.

As ficções de fã, a grosso modo, podem ser definidas como narrativas criadas, editadas e publicadas por fãs em ambientes digitais. Elas são uma das formas que os fãs encontraram de se relacionar com os seus “*favorites characters*”<sup>4</sup> e com outros fãs que compartilham do mesmo sentimento pelos mesmos objetos de apreciação. As narrativas não têm intenção de lucro financeiro ou de quebra de direitos autorais das obras em que são inspiradas e além de prolongarem ou recriarem algum enredo original já existente, mesclam e exploram possibilidades de aglutinação de personagens, cenários de histórias distintas e ícones que fazem parte tanto da cultura pop quanto de uma cultura de leitura e escrita vinculada a cânones literários. O modo como as *fanfictions* são elaboradas permite que elas

---

<sup>4</sup> A tradução literal para *favorites characters* é personagens favoritos, porém, o termo *characters* no contexto das *fanfictions* ganha um significado mais amplo e pode ser usado para se referir a uma canção ou a um jogo de videogame, por exemplo.

sejam construídas por várias mãos. Sendo assim, a autoria das narrativas é fluida e descomplicada. Um fã-autor, por exemplo, é coautor, crítico e leitor de várias outras histórias. Outro aspecto que favorece essa fluidez é a diversidade de categorias presentes dentro do ambiente de circulação das *fanfictions*, isso permite que os fãs tenham uma diversidade maior no que diz respeito ao tipo, extensão, características textuais e temáticas nos textos.

Nitidamente, o número de trabalhos realizados no Brasil, que têm as *fanfictions* como temática principal, aumentou nos últimos 8 anos. Uma busca bem rápida pelo termo “*Fanfiction*” no *Google Scholar*, revela que pesquisadores brasileiros vêm lançando um olhar para as produções feitas por fãs, e em especial, para as de cunho narrativo. Estudos recentes sobre o tema revelam ainda muitas possibilidades e campos de estudos que podem utilizar a *fanfiction* como objeto de pesquisa. A seguir, apresento alguns desses campos e perspectivas.

## 2.1 **Fanfiction - Um Gênero Digital?**

A *fanfiction* é considerada, por alguns autores, como sendo um gênero digital. Miranda (2009), Piva (2015) e Clemente (2016), por exemplo, defendem a ideia de que a *fanfiction* surgiu das interações contínuas dos fãs de ficção em salas de bate-papo, redes sociais *online* e plataformas responsáveis por armazenar narrativas de ficção. Portanto, para esses autores, esse gênero estaria no bojo dos gêneros digitais, como o e-mail, o blog e o fórum eletrônico, por exemplo, que pertencem à esfera digital e estão atrelados às TDICS.

Esses estudiosos se baseiam nas premissas postuladas por Marcuschi (2004) acerca do que pode ser entendido como um gênero digital. Segundo Marcuschi (2004), esses gêneros por serem produzidos em meio digital, conseqüentemente sofrem modificações desse meio:

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (MARCUSCHI, 2004, p 17).

Para os autores que defendem essa ideia, a forma de produção de *fanfictions* é um aspecto crucial para defini-la como um gênero digital, tendo em vista que ele dispõe de uma nova forma de ler, escrever e produzir textos em processos espontâneos em uma criação

compartilhada de conteúdo que favorece a construção de saberes individuais e coletivos (COSTA, 2013). Esses “processos espontâneos”, por sua vez, se constituem como a forma que os sujeitos compreendem as atividades de leitura e escrita voltadas para a publicação de suas histórias. Costa (2013) constata que:

Mesclou-se em um só suporte um gênero que estimula o processo de leitura e produção da escrita que, incorporado à internet, torna-se uma ferramenta capaz de contribuir produtivamente para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (COSTA, 2013, p. 63).

Pesquisadores que estudam as *fanfictions* nessa visão de gênero digital, em sua maioria, buscam essa relação com o ensino-aprendizagem não só da Língua Portuguesa, mas também de línguas estrangeiras. Outra questão fundamental observada pela autora diz respeito a leitura multimodal que o caráter hipertextual, presente nas *fanfictions*, “obriga” o leitor a realizar, tendo em vista que elas são narrativas constituídas por imagens, textos verbais, vídeos e outras linguagens presentes na internet.

As duas imagens a seguir, retiradas do site *Nyah!Fanfiction*, exemplificam por que os autores defendem que a *fanfiction* é um gênero digital:

**Figura 1** Capa da *fanfiction* Faroeste República



**Fonte:** Site Nyah!Fanfiction

**Figura 2** Capítulo 1 da *fanfiction* Faroeste República



**Fonte:** Site Nyah!Fanfiction

As figuras ilustram, respectivamente, a página inicial de uma *fanfiction* e o seu primeiro capítulo. A proposta dessa *fanfiction* é narrar a história da República no Brasil em forma de poema, para isso, o fã-autor faz uma paródia a partir da música “Faroeste Caboclo” da banda Legião Urbana e cria a *fanfiction* intitulada “Faroeste República”. Como nota inicial do capítulo, o fã-autor insere um *hiperlink*. Esse *hiperlink* conduz o leitor até um vídeo hospedado no *Youtube* em que é possível ouvir a música original e seguir sua melodia enquanto lê o poema.

Essa forma de expor seu conteúdo para o *fandom*, com formas diferentes de comunicação, usando imagem (a capa), e o *hiperlink* que leva até outras formas de construção de sentido (o vídeo do *YouTube*), é característica de uma cultura digital que favorece a utilização de vários recursos multimodais na construção dos seus gêneros. A saber, a respeito dessa questão, Ribeiro (2016) pontua que:

É importante destacar que as questões de produção multimodal dos textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das linguagens à disposição, pela escolha de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer. Trata-se de elementos que acredito possam ser despertados, reconhecidos e trabalhados. E podem surpreender professores, além de ampliar o “poder semiótico” de todos. (RIBEIRO, 2016, p.105)

Nesse viés, as pesquisas que trabalham com a *fanfiction* por meio dessa perspectiva, avançam no sentido de explorar suas características enquanto gênero e suas funções comunicativas nos ambientes digitais.

## 2.2 A Fanfiction e o fandom

Por outro lado, Jenkins (1992) defende que a origem das *fanfictions* está estritamente ligada ao campo do *fandom*, ou seja, ligada a um campo em que a coletividade tem um papel crucial. Em conformidade com essa ideia, Miranda (2009) pontua que:

Se o leitor individualizado no mundo real sujeita-se a receber/perceber o cânon institucionalizado respeitando as normas e códigos que presidiram à sua sistematização, o leitor coletivizado do fandom apresenta-se muito mais independente, selecionando não só o seu cânon particular como estabelecendo novas regras para a recepção/percepção da obra literária, incluindo estratégias de leitura produtiva e criativa através dos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis no ciberespaço. (MIRANDA, 2009, p. 1)

Jenkins (2015) também afirma que o *fandom* organizado é, talvez, acima de tudo, uma instituição de teoria e crítica, um espaço semiestruturado no qual interpretações concorrentes e avaliações de textos comuns são propostas, debatidas e negociadas e onde os leitores especulam quanto à natureza da mídia de massa e sua própria relação com ela.

Esses estudiosos veem as *fanfictions* a partir de uma perspectiva estritamente voltada para o campo da comunicação e da cultura de massa. Essa característica traça uma linha de pensamento que embasa, em muitos aspectos, a teoria de manutenção dessas narrativas, pois as obras são divulgadas através dos meios de comunicação em massa, circulam e se reciclam dentro dos próprios *fandoms*. Assim, ao fazer seus registros, os fãs vão dando forma e vida para sua comunidade realizando processos comunicacionais que se atualizam constantemente.

Para essa vertente, a circulação e o nascimento desses textos se deram, a princípio, por intermédio de um discurso que alimentou também o fortalecimento dos *fanzines*, que até hoje funcionam como um suporte para que os fãs possam se expressar de forma criativa, por meio de uma linguagem plural e uma concepção gráfica tão plural quanto. Segundo Lacerda (2008), os Estados Unidos é o país onde começou toda a história das *fanatic magazines* (o termo *fanzine* só começou a ser usado no ano de 1941), essas primeiras publicações foram organizadas por clubes de fãs do gênero ficção científica e podem ser definidas como:

Produções independentes que vão de encontro a qualquer censura, pregando a liberdade de expressão, abrindo espaço para todo tipo de comentários e opiniões, sobre as mais variadas temáticas e visões. Uma das mais marcantes características desse tipo de publicação é que qualquer pessoa pode se tornar fanzineira, independentemente de seu nível cultural, social, ou intelectual, o

que importa é ter vontade e disposição para criar, produzir, montar, divulgar e distribuir seus fanzines. Afinal, todo faneditor é o faz-tudo de suas publicações. (LACERDA, 2008, p. 1)

Ainda, para o autor, a origem dos *fanzines* está atrelada a uma insatisfação com o quadro sistematizado e persuasivo da comunicação de massa. Essa característica se assemelha muito ao que a *fanfiction* se propõe: buscar interpretações diferentes para “algo já concluído”. Então, como uma forma de transgredir esse quadro e de interagir com pessoas que compartilham do mesmo sentimento é que surgem tais manifestações, que recebem a alcunha de alternativas.

A coerência dessa linha de pensamento sobre a *fanfiction* se sustenta em pilares que ora se distanciam e ora se aproximam. Um desses pilares é o *Self publishing*. Para Almeida (2016, p. 8), *Self publishing* “é a publicação de um livro ou qualquer outra mídia sem o envolvimento de uma editora, o que causa a conseqüente desintermediação de um processo que existe há vários séculos”. Claramente, a *fanfiction* é um tipo de *Self publishing*, assim como os *fanzines*. Entretanto, a *Fanfiction* não pode ser considerada uma “evolução” dos *fanzines* que circula em ambientes digitais, pois como explica Jenkins (2015), há práticas diversas na produção dos fãs e é possível encontrar trabalhos voltados para a obra original, para criações independentes e ideias pessoais dos autores. Ademais, os *fanzines* já funcionaram como um suporte para a veiculação de *fanfictions*, que posteriormente, migraram para o ambiente digital.

Essa perspectiva tende a colocar o fã no centro da discussão sobre publicação, mercado editorial e a comunicação. Com isso, é possível traçar um certo caminho para o avanço da figura do fã enquanto produtor, receptor e multiplicador de conteúdos, principalmente midiáticos, e deixar mais claras as ideias que percorrem por essa vertente.

Por exemplo, atualmente, é possível encontrar produções de fãs voltadas para games, animes, filmes, livros, bandas, cantores, músicas, autores etc; os grupos de fãs, ou seja, os *fandoms*, mobilizam-se e elegem a seu modo seus ídolos e celebridades reais ou ficcionais. Os fãs influenciam diretamente os modos como a figura ou objeto do seu fanatismo se propaga pela mídia e fora dela também. Livros como *Crepúsculo* e *Jogos Vorazes*, por exemplo, se tornaram filmes e movimentaram várias bilheterias de cinema pelo mundo. A cantora Susan Boyle é outro exemplo de atuação dos fãs. O vídeo da sua apresentação no *Britains's Got Talent* foi compartilhado em redes sociais por pessoas que possuíam as ferramentas básicas

necessárias para que o conteúdo se espalhasse. Não foi o *reality show* que a deixou famosa, mas a atuação de pessoas comuns. Só após a propagação do vídeo (que foi legendado em várias línguas pelos fãs) é que a mídia *mainstream* cobriu e ampliou ainda mais a visibilidade sobre a desconhecida cantora.

O engajamento dos fãs em processos produtivos e cada vez mais elaborados, faz com que os *fandoms* passem a ter um papel mais ativo na cultura contemporânea, visto que ao mesclar modos de expressão e de significação de culturas diferentes na criação de conteúdo dentro dos seus grupos, eles moldam um espaço de produção livre, que une cânone, cultura pop, capital social e audiência, e assim, “invadem”<sup>5</sup> outros cenários. Exemplos disso são livros que tiveram origem em *fanfictions*, tais como:

- *A infiltrada – Natália Marques.*
- *30 dias com Camila- Silvia Fernanda.*
- *A Fada – Carolina Munhoz.*
- *Híbrida – Mari Scotti.*
- *Entre a Nobreza e o Crime – Jane Herman.*
- *Flor de Lotus- Bia Braz.*
- *Sábado à noite- Bia Dewet.*
- *Função CEO - A descoberta do prazer – Tatiana Amaral.*
- *Enigma – Segredos e Mentiras- Hallice.*
- *Destinos Cruzados- Mirela Paes.*

Que chamaram a atenção de editoras, como: Editora Lio; Editora Schoba; Casa da Palavra – grupo editorial Leya; Novo Século Editora; Editora Pandorga e Qualis Editora.

Para se tornarem livros as *fanfictions* passam por um processo de edição, no qual é preciso alterar nomes de personagens e de algumas referências a obras originais das quais a história foi inspirada, para que direitos autorais não sejam violados.

---

<sup>5</sup> Henry Jenkins diz que os fãs são invasores de textos, na medida em que penetram ressignificam e dão outra vida a textos criados por outras pessoas.

Assim, dentro do *fandom*, o conhecimento particular e a habilidade cultural do leitor popular, promovem um processo de avaliação e interpretação crítica. Ao se envolverem com as práticas e processos que fazem parte desse espaço, os fãs-leitores e produtores colocam em funcionamento o exercício de uma competência popular, que não é valorizada e privilegiada em nenhum outro lugar. Então, na visão de Jenkins (2015),

Os fãs costumam demonstrar uma atenção tão grande à particularidade das narrativas de televisão que chegam a envergonhar críticos acadêmicos. Nos domínios da cultura popular, os fãs são os verdadeiros *experts*; constituem uma elite educacional paralela, mesmo que não tenha reconhecimento oficial nem poder social. (JENKINS, 2015, p 100).

Já Sharratt (1980) compreende essa competência popular como pseudoconhecimento, um domínio deslocado para o popular como uma “compensação” pelo conhecimento e respeito negados a esses mesmos grupos dentro do sistema político e educacional. Ressalto ainda, que tais conhecimentos podem ser totalmente compreendidos como os letramentos marginalizados, em oposição às práticas de letramento legitimadas e estimadas socialmente.

Outra abordagem de estudos sobre a *fanfiction*, trabalha com a noção de Literatura Marginal, outro pilar de aproximação entre as *fanfictions* e os *fanzines*, que é abordado a seguir.

### 2.3 A Fanfiction e o cânone

Os Estudos Literários foi uma área que se debruçou sobre as *fanfictions* muito rapidamente. Autores como Cruz (2008), por exemplo, levantam hipóteses sobre uma possível “prévia” do gênero *fanfiction* em escritos publicados no século XVII, que seriam fins alternativos para *Dom Quixote de La Mancha*, ou seja, uma narrativa ficcional embasada em outra narrativa.

*Dom Quixote* foi lançado em duas partes, a primeira em 1605 e a segunda dez anos mais tarde. Nesse intervalo, Alonso Fernández de Avellaneda, pseudônimo usado pelo autor que publicou a continuação “não autorizada” de *Dom Quixote*, criou sua versão utilizando personagens já construídos por Cervantes. Em tese, esse tipo de escrita se encaixa

perfeitamente no que considera ser uma *fanfiction* na atualidade e isso fez com que os estudiosos dessa área se interessassem pelas narrativas ficcionais dos fãs.

As pesquisas que se propõem a compreender as *fanfictions* como uma produção literária marginal nos espaços virtuais também estão fortemente ancoradas nos Estudos Culturais e em uma procura por novas formas do fazer literário. Essa discussão envolve, necessariamente, a consagração dos cânones e uma abertura para que produções periféricas encontrem lugar na discussão do campo literário. Neves (2011) amplia essa questão quando aponta que a literatura no contexto atual requer novas propostas de construção e divulgação, e que nesse sentido, a noção de cultura e, conseqüentemente, de literatura, é forçada a repensar seus parâmetros e até mesmo sua função social.

Aliada a esse contexto cultural e literário, a cultura fã traz em seu bojo fortes argumentos e uma quantidade significativa de produções e atitudes que deslocam e rompem com algumas tradições em campos como o da Edição e da Mídia, por exemplo. Oliveira (2015) lembra que é difícil delinear um marco específico para o começo da história dos estudos sobre a cultura de fãs, mas é natural associá-la ao desenvolvimento dos estudos culturais britânicos. Jenkins (1992, p.1) declara que foi inspirado pela tradição da Escola de Birmingham, “que ajudou a reverter o desprezo público pelas subculturas da juventude, na medida em que queria construir uma imagem alternativa das culturas dos fãs, uma que visse os consumidores de mídia como ativos, criticamente engajados e criativos.” Um dos aspectos mais importantes do estudo da cultura de fãs é o foco na audiência, no receptor dos produtos de midiáticos e a concordância de que os consumidores de um produto de mídia podem ser ativos e participantes em outros campos, como o literário, por exemplo.

A discussão nesse cenário não é pacífica. Há muita resistência em admitir a emergência de novos paradigmas e determinar que posição essas novas textualidades devem ocupar. O ciberespaço e suas *ciberliteraturas*, como a *fanfiction*, estão, segundo Neves (2011, p. 161) “ampliando possibilidades na construção de um novo saber ou de um saber derivado, (re) construído como forma de questionamento da originalidade do cânone e da autoria.”. Ainda assim, nota-se o esforço de alguns teóricos para entender as lógicas que estão por trás dos hipertextos informatizados, procurando desvendar como eles estão criando novos elementos e em que medida se remetem às reflexões teóricas anteriores acerca do texto literário impresso.

A *fanfiction* para esses teóricos se constitui como uma literatura de resistência, de enfrentamento e de questionamento na medida em que faz tentativas de deslocar o hegemônico e a autonomia autoral.

Em defesa desses argumentos, Lima (2017) alega que

Para uma compreensão mais aprofundada dessa literatura marginal (marginal aqui no sentido de estar à margem da mídia e do mercado editorial) é preciso que se tenha em mente o contexto de uma sociedade democrática (...), dentro dos moldes dos países capitalistas ocidentais, no ambiente das grandes cidades, na era da comunicação eletrônica e do domínio da mídia financiada pelas grandes empresas multinacionais. Em termos culturais, esse tipo de sociedade parece já reconhecer que existem divergências e não mais se concebe um padrão único de língua, tradições, lazer, religião e arte. Esta sociedade não vive sob a égide de um consenso estético, mas sob o delicado regime da convivência entre as diferenças, em que tensões e rivalidades são normais. (LIMA, 2017, p. 1).

Para reforçar essas ideias, Neves (2011) elabora questionamentos críticos e pertinentes a respeito desse assunto. O autor indaga:

Nota-se, nesse sentido, que, com o surgimento da internet, a literatura mais uma vez é posta em xeque, quanto ao seu lugar, autoria e valor. Que literatura se inventa nesse contexto volátil, fluido, hipertextual, dinâmico e desterritorializado? Qual é a importância do autor/escritor no contexto da cibercultura? Que novas criações estão surgindo nesse novo espaço? E de que forma a cultura de fã, a cultura participatória, contribui para essas transformações literárias nesse novo contexto? (NEVES, 2011, p. 155).

São questionamentos que precisam de respostas, assim como várias outras indagações existentes sobre esse tema. O que não pode ser negado é que as *fanfictions* também estão “invadindo” esse território. Exemplo disso, é a plataforma *Sweek*<sup>6</sup> um espaço de compartilhamento de livros virtuais de vários gêneros em que é possível encontrar livros de autores conhecidos e também iniciantes. A plataforma de origem Holandesa, mas que já está atuando no Brasil há algum tempo, rotineiramente organiza concursos literários que envolvem a escrita de minicontos, poesias e, recentemente, de *fanfictions*.

---

<sup>6</sup> <https://sweek.com/pt/writing-contests>

## 2.4 Dominar o mundo pode não ser tão fácil assim

É perceptível que os estudos sobre a *fanfiction* são de uma pluralidade significativa e ao mesmo tempo necessária. Procurei mostrar neste capítulo que é possível olhar para o mesmo “fenômeno” de diversas formas, sem atribuir juízo de valor entre elas, o que infelizmente vejo acontecer em alguns textos por aí, que se propõem a discutir o assunto.

Assim como os fãs interessados em fazer parte de *fandoms*, que se desenvolvem em torno de *fanfictions*, escrevem sobre temas variados, leem sobre diversos outros e editam narrativas entre si, penso que os pesquisadores que se interessam pela ficções de fã poderiam aproveitar a pluralidade de possibilidades de pesquisas que as *fanfictions* podem favorecer ao invés de se posicionarem em torno de uma linha de pensamento e ignorar a existência de outras. Dessa forma, acredito que os estudos que envolvem a cultura fã caminhariam de forma mais harmônica e de fato se fortaleceriam. Nesse sentido, uma quarta geração de estudiosos e estudos sobre a cultura poderia ser evitada.

Se a primeira geração foi marcada por um distanciamento do objeto pesquisado, a segunda por uma escrita censurada e a terceira por uma liberdade sobre aquilo que se deseja escrever, a quarta geração não necessariamente precisa ser formada em torno de pesquisadores que limitam as produções dos fãs de acordo com os seus interesses e teorias, sem observar o que está sendo desenvolvido por outros pesquisadores de outras áreas. Essa dispersão de ideias sem consenso ou diálogo enfraquece o que eu prefiro chamar de prática de escrever histórias ficcionais, pois a prática envolve o gênero digital, o literário, o ficcional e o *fandom*, sem excluir ou restringir o que os fãs produzem.

Portanto, encaminho a discussão para o segundo capítulo desta dissertação, no qual procuro, após explanar vários pontos de vista sobre as *fanfics*, apontar como essa discussão também pode se fazer presente no entendimento de um novo *ethos* e em sua disseminação por meio das TDICS, elementos fundamentais para a compreensão das práticas dos Novos Letramentos e sua relação com a sala de aula nos dias atuais.

### 3 AS FANFICTIONS E OS NOVOS LETRAMENTOS

*Talvez ela possa ser entendida como um dos letramentos que emergiram da necessidade cada vez mais intensa de uma geração que não se restringe apenas ao que lhe é ofertado.*

*Elizabeth Alves  
Fanfictions e Práticas de Letramento na internet, 2009*

É fato que devido ao crescente desenvolvimento tecnológico muitas mudanças socioculturais vêm ocorrendo em diversas instituições sociais que temos hoje. Os ambientes acadêmicos e escolares fazem parte dessas instituições e também passam por mudanças. Novos valores, princípios e atitudes passam a ser propagados, mesmo que mais lentamente quando se trata desses ambientes, e fazem com que novas práticas de letramento se tornem mais comuns enquanto práticas consolidadas passem por transformações. (FERRAREZI, 2015),

Atreladas a esse contexto, as demandas sociais contemporâneas requerem cidadãos capazes de exercer com criticidade a sua cidadania. Isso significa que ao observar a realidade que os circunda eles devem ser capazes de agir, articular fatos e ter percepções próprias em relação aos acontecimentos que interferem nas suas vidas, na sua cidade, no seu país e no mundo. Assim, em uma sociedade que dispõe de vários recursos semióticos, mas ainda é muito centrada no uso da escrita, ler e escrever são atividades fundamentais para o exercício da cidadania e, portanto, se constituem como práticas sociais.

Ao abordar a escrita por meio dessa concepção, encontramos o conceito de letramento. Os estudos que envolvem o letramento e suas perspectivas já avançaram de forma considerável. Resultados desse avanço podem ser vistos em diversos trabalhos publicados aqui no Brasil (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2010; ROJO, 2009) e em âmbito internacional (STREET, 2012, 2003, 1984; GEE, J.P. et al. 1996; GEE, 2009, 2000; COPE, B.; KALANTZIS, 2000; KRESS, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011). Ao lançarmos o olhar sobre esses estudos é claramente visível o aglomerado de conceitos que, em sua maioria, se assemelham muito, mas que em alguns casos indicam concepções e perspectivas diferentes em torno do mesmo conceito. Em vista disso, o viés teórico adotado nesta pesquisa para tratar as *fanfictions* está ancorado nos Novos Estudos do Letramento - New Literacy Studies (NLS).

Encontramos em Gee (1991) os primeiros vestígios do termo ‘novo’ nos estudos do letramento. Esse atributo pretendia descrever uma nova forma de olhar para o fenômeno. Uma

forma que pudesse focar no lado social do letramento em relação ao seu lado cognitivo e tecnicista, abordagem que predominava nos estudos do letramento. Portanto, o atributo “novo” está relacionado a virada social, ou em outras palavras, está relacionado a uma abordagem sociocultural do letramento, que segundo Gee (2000) e Lankshear (1999), representou uma mudança de paradigma. Essa mudança pretendia fazer com que as práticas de leitura e escrita fossem visualizadas e consideradas a partir do contexto das práticas sociais onde elas se realizavam e não mais, exclusivamente, a partir da mente do indivíduo. Dessa forma, os estudos de letramento passaram a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e as mudanças constantes sofridas por eles.

A virada social também contribuiu muito para as pesquisas em várias áreas do saber, pois foi a partir de estudos que buscaram investigar práticas de letramento em seus contextos variados, que autores como Heath (1983), Street (1984) e Scribner e Cole (1981) trouxeram à tona a forte relação existente entre letramento, cultura e poder. Com isso, a virada social deu origem a perspectivas teóricas, como a teoria sociocultural e o Interacionismo Sociodiscursivo, presentes na área de Linguística Aplicada, por exemplo.

A corrente sociocultural, segundo Buzato (2009), emergiu do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, a Etnografia da fala, dentre outras, que reagem contra a tendência cognitivista que imperava nas discussões sobre letramento.

O letramento como objeto de estudos a partir de uma perspectiva sociocultural, também é foco de outras teorias, como a dos multiletramentos, por exemplo. Entretanto, as formas de abordagem que as duas teorias utilizam são diferentes. A relação entre as duas é tão próxima, cronologicamente e teoricamente, que pode se dizer que os multiletramentos são constituídos pelos Novos Estudos do Letramento.

Já o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um aporte teórico que compreende a linguagem como produto da interação social. Segundo Baltar *et al*, (2008):

O ISD, em suma, postula que as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, considerando a linguagem como principal característica da atividade social dos homens, que interagem no intuito de se comunicar, por meio de atividades (coletivas) e ações (individuais) de linguagem, concretizadas por intermédio de textos de diferentes gêneros. Dentro desse quadro, o termo agir é utilizado para designar toda a forma de

intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo.  
(BALTAR, 2008, p. 187)

Dessa forma, o ISD define a atividade de linguagem como um fenômeno coletivo e prática de circulação dos textos. Há outras particularidades e conceitos que perpassam o ISD e o relacionam com a virada social, particularidades essas que não serão abordadas nesta pesquisa.

A fim de particularizar a teoria dos NLS, apresento a seguir, conceitos chave que são fundamentais na compreensão de como essa teoria se dirige ao letramento.

Os conceitos de letramento autônomo/ideológico: são duas concepções de letramento elaboradas pelos estudos dos NLS. O letramento autônomo diz respeito a uma visão de letramento que desconsidera o contexto social, pois ele se centra no ensino de aquisição de habilidades. Kleiman (1995), com base nos estudos de Street (1984), afirma que muitas das práticas de uso da escrita na escola sustentam-se por meio dessa concepção autônoma, ou seja, partem do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”, que não consideram que os eventos de letramento variam de acordo com o contexto social. Assim, a concepção autônoma do letramento é aquela em que o problema da não aprendizagem é uma questão individual, sendo atribuída ao sujeito a responsabilidade da não aprendizagem.

Em contraposição à perspectiva autônoma, os NLS propõem a visão de letramento ideológico. Segundo essa perspectiva, na prática, o letramento varia de um contexto para o outro. Assim, o letramento passa de uma habilidade neutra para uma prática social e o modo com que as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita passa a ser visto pelo prisma da representação que as pessoas fazem do conhecimento, (STREET, 2003).

Ao admitir a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção, essa visão rompe definitivamente com a divisão entre “o momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”. Instaure-se, dessa forma, segundo Soares (1998, p.59), uma “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, e que portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”, resultado de uma nova concepção de gramática, de seu papel e função no ensino de português.

É possível perceber então, que a partir desses estudos, o letramento abrange dimensões diversas a partir do foco priorizado: dimensão individual e dimensão social. Pode-se dizer que leitura e a escrita na concepção individual de letramento diz respeito às habilidades linguísticas e psicológicas, que perpassam, desde a habilidade individual de decodificar palavras, até a capacidade, também individual, de compreender textos escritos em diversos suportes, como livros, revistas, jornais, etc. A dimensão social não considera o letramento como um atributo individual, mas procura compreender como as necessidades, os valores, as práticas sociais estão relacionadas com as habilidades de ler e escrever.

Os Eventos e Práticas de letramento: o conceito de Evento de Letramento abarca situações particulares nas quais a escrita ou outro tipo de linguagem tem um papel. É importante que nessas situações exista uma unidade concreta que seja passível de observação, e, portanto, passível de descrição. Lopes (2004, p. 47) enfatiza que os eventos de letramento “podem desenvolver-se numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um grupo delas, seja para elaborar uma peça escrita ou para ler alguma previamente produzida”. Os eventos de letramento são observáveis e singulares, pois dependem de um contexto de ocorrência. As ações dentro desse contexto podem variar de acordo com os agentes que estão participando do evento, dos papéis sociais desses e dos objetivos que se propõem na situação. Não se pode descartar ainda as finalidades que se cumprem, ou não, em cada evento.

Já as Práticas de Letramento dizem respeito, como afirma Street (1995, p. 57), “tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita”. As práticas de letramento têm um sentido mais amplo do que os eventos de letramento, pois elas não focam em uma situação em particular, mas referem-se à maneira como um determinado grupo faz uso da escrita e de outras linguagens. Segundo os autores, esses usos revelam concepções sociais, valores, ideias e crenças sobre a cultura. Dessa forma, Soares (2003), norteadas por Street (1995), define práticas de letramento como sendo:

comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular (SOARES, 2003, p. 105).

Nessa lógica, se faz importante acrescentar, segundo Lankshear e Knobel (2003), uma interessante percepção e tensão na ideia dos Novos Estudos do Letramento, que é pensar que os novos estudos do letramento podem se referir também às novas formas de letramentos, ou

seja, um Estudo dos Novos Letramentos. Assim, ao invés de referir-se a uma nova forma de olhar para o fenômeno do letramento, essa segunda ideia tende a observar novas formas de letramento (LANKSHEAR E KNOBEL, 2003). A partir dessa “tensão”, instaurou-se a ideia de que os estudos de novos letramentos não tratam apenas de uma nova forma de olhar para o letramento, mas também buscam olhar para as novas práticas de letramento.

Tomando cabo deste segundo ponto de vista, é possível perceber como ele está relacionado com o modo e as condições que vivenciamos a contemporaneidade. Novas práticas de letramento surgem na medida em que precisamos nos engajar em eventos de letramentos cada vez mais modernos e diversificados. Esses novos tipos de letramentos fogem a uma concepção mais formal, padronizada e escolarizada de letramento. Isso depende, claro, da instituição ou ambiente que circunda a prática do letramento. Por conta disso, temos práticas de letramento mais valorizadas e reconhecidas do que outras.

Lankshear e Knobel (2003) trazem contribuições valiosas a respeito dos estudos dos Novos Letramentos. Para os autores, quando há um engajamento mais sério em novas práticas que envolvem novas formas de uso da leitura e da escrita, nascem novos letramentos. Nesse sentido, esses letramentos são novos por conta de suas características, seu tipo e sua forma de existir, mas também são cronologicamente novos, pois surgiram depois que os estudos "mais formais" sobre o letramento foram desenvolvidos. Por estudos mais formais, entende-se os estudos que focavam em uma ideia de letramento que visava exclusivamente as instituições de ensino como únicas promotoras de práticas capazes de fomentar o letramento. Tais instituições têm esse papel sim, mas não são os únicos espaços onde esse fomento ocorre.

Estudos como os de James Paul Gee (2003 e 2004) indicam a presença desses outros espaços de fomento na medida em que criticam a escolarização tradicional e mostram como outras formas, que hoje são vistas como não convencionais de ensino e aprendizagem, podem contribuir para fomentar os letramentos. Paul Gee trata de jogos digitais variados. Nesse sentido, estão incluídos jogos de violência, ação, aventura, simuladores, enfim, jogos que pertencem a plataformas como *Xbox*, *Playstation* e computadores. Jogos que em um primeiro momento não foram criados com objetivos didáticos e educacionais, mas que, para o autor, têm sua parcela de contribuição nos NLS.

Nessa perspectiva, cabe pontuar que nem todas as práticas letradas podem ser classificadas como Novos Letramentos. Tendo em vista, novamente, as características da vida contemporânea, alguns "novos" letramentos surgem e desaparecem muito rápido e não se

instauram, enquanto outros, surgem e vão se desenvolvendo e se modificando. Portanto, há nessa seara um grande risco em se identificar exemplos de novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Na tentativa de facilitar essa identificação, Lankshear e Knobel (2003; 2006; 2013) elencam algumas categorias para o termo “novos”. Uma dessas categorias está relacionada aos letramentos pós tipográficos, ou seja, letramentos que estão associados às TDICS. Tais letramentos envolvem as diferentes maneiras de atuar e pensar resultantes das novas mídias. Pois, para os autores, a palavra “novos” não implica apenas o uso de novos suportes ou mídias, mas também rupturas com as formas convencionais de ler o mundo e de atuar nele. Certamente, essas diferentes maneiras de atuação abarcam a criação de conteúdo pelo público amador e os novos tipos de engajamento em relação aos conteúdos que circulam na mídia. Engajamentos participativos, colaborativos e distribuídos que são característicos da prática de escrever *fanfictions*.

Nesse sentido, o ponto central que difere os Novos Letramentos de outras perspectivas teóricas não é simplesmente a utilização das novas tecnologias, mas a existência de um novo *ethos* em seu manejo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Elas [tecnologias digitais eletrônicas] mobilizam tipos de valores, prioridades e sensibilidades muito diferentes do que os letramentos aos quais estamos familiarizados. A importância das novas tecnologias relaciona -se, sobretudo, com a forma como elas possibilitam as pessoas a produzirem e participarem das práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas, procedimentos e assim por diante em relação àquelas que caracterizam os letramentos convencionais. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7). Tradução minha.<sup>7</sup>

Faz parte também do uso das práticas dos Novos letramentos, segundo Knobel e Lankshear (2014), a frequência com que os sujeitos que fazem uso delas buscam estabelecer relações com outros sujeitos em comunidades e espaços mútuos. Eles procuram atender aos interesses e conhecimentos dos outros membros que fazem parte da comunidade e

---

<sup>7</sup> They mobilize very different kinds of values and priorities and sensibilities than the literacies we are familiar with. The significance of the new technical stuff has mainly to do with how it enables people to build and participate in literacy practices that involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures and soon from those that characterize conventional literacies.

reconhecem que a qualidade do conhecimento é criada pelo grupo. Essa ideia descentraliza o poder e, de forma coletiva, a diversidade de opiniões é respeitada nos momentos de tomada de decisões. (LANKSHEAR E KNOBEL, 2014).

A prática de escrever *fanfictions*, mais uma vez, se encontra amparada por esses pressupostos tendo em vista que os fãs escrevem, editam e interpretam textos de forma autônoma, longe de instituições de ensino. Sendo assim, nesses ambientes, as práticas como a escrita de *fanfictions* não são legitimadas, pois não fazem parte de discursos já cristalizados em que as práticas de uso da língua, validadas no âmbito social pela escolarização formal, possuem certo prestígio.

Souza (2011, pág. 36) denomina as configurações de práticas como a de escrita de *fanfictions*, como sendo de reexistência, uma vez que implicam para os sujeitos envolvidos nelas assumir e sustentar novos papéis e funções “nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato”. Esse modo de compreensão sobre essa prática contribui para que reflexões a respeito de mudanças em processos mais amplos em outras instâncias, como as de ensino, por exemplo, que ainda se mostram excludentes em alguns aspectos, possam ser feitas.

Essa perspectiva de trabalho com os Novos Letramentos não legitimados, mas que fazem sentido e são significativos para os sujeitos envolvidos neles, pode ser proveitosa para que novos olhares sejam lançados sobre o letramento escolar e acadêmico, por exemplo, tendo em vista que os ambientes onde estão eles estão presentes são palco de diferentes culturas, e seus envolvidos, mesmo tendo consciência da existência delas, muitas vezes, não sabem dialogar com elas tampouco inseri-las em seu cotidiano.

Depois de apresentar o estado da arte sobre as *fanfictions* por meio de algumas perspectivas, explicar a forma como elas têm sido compreendidas e relacioná-las com os estudos dos Novos Letramentos, no capítulo seguinte, abordo a Escrita colaborativa e seu papel neste estudo.

#### 4 A ESCRITA COLABORATIVA

A Escrita Colaborativa (EC) pode ser definida como um processo no qual cada produtor em sua singularidade interage e colabora na elaboração de um determinado documento. A produção de um texto nesses moldes é um processo que exige um confronto de ideias constante e uma negociação respeitosa. Dessa forma, a EC contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e consciente, pois na medida em que a escrita está sob constante monitoramento, automaticamente, a responsabilidade sobre o que está sendo editado se eleva.

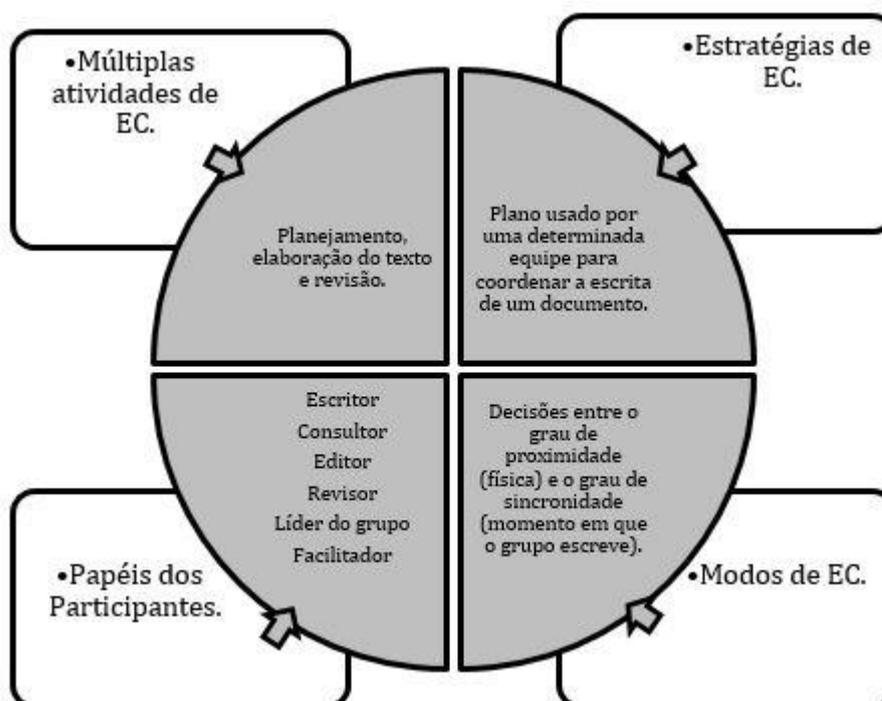
A EC é utilizada em vários campos, mas nesta pesquisa, o foco está no campo educacional. Pinheiro (2011, p.4) advoga que “dado seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação.” Castilho (2007) alerta para o fato de que nos tempos atuais a escrita sai da dimensão da autoria individual para a dimensão da construção coletiva, na qual conhecimentos e perspectivas se combinam para a criação de um trabalho mais rico, complexo e diversificado. Tais características estão em consonância com o que dizem Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) quando salientam que ao trabalhar colaborativamente, os aprendizes são levados a refletir sobre o processo de (re) construção textual e priorizarem, assim, a orientação para o processo, com o produto final no segundo plano, livres da angústia de produzir um texto pronto no início de qualquer atividade. Ainda nesse sentido, segundo Serafim, Pimentel e Sousa (2008) as práticas colaborativas podem propiciar aprendizagens diversificadas e proporcionar uma circulação massiva de informações.

Com o auxílio das TDICS e, principalmente, com os recursos trazidos pela *Word Wide Web*, as práticas que envolvem a EC puderam ser melhor exploradas. Dentro desse contexto, a tecnologia *wiki* se apresenta como um exemplo claro e prático de EC envolvida pelas tecnologias digitais. Segundo Paiva (2014), *wiki* é um sistema de produção colaborativa de textos em ambiente web de forma cumulativa, ou seja, permite que diferentes autores participem do processo de criação dos textos, cujas edições podem ser alteradas e expandidas pelos usuários. A *Wikipédia*, famosa enciclopédia colaborativa, é um exemplo de plataforma *wiki* bem conhecida e acessada por várias pessoas todos os dias.

Novais, Ribeiro e D'Andréa (2011), ao apresentarem possibilidades de uso dos ambientes *wikis* para atividades de produção textual voltadas para a sala de aula, demonstram que existem várias possibilidades em que a EC pode ser usada, e que qualquer pessoa interessada, pode criar seu próprio ambiente *wiki*.

O campo de atuação da EC é algo amplo, portanto, para compreender como o modo de produção de *fanfictions* poderia se relacionar com esses estudos no campo educacional, fez-se necessário buscar uma descrição mais sistematizada a respeito dessa forma de escrita. Tem-se então a taxonomia proposta por Lowry *et al* (2004), que se baseando nos trabalhos de Horton *et al.* (1991), propõem uma classificação mais didática em relação às terminologias que explicam os possíveis processos de EC. A descrição do processo feita pelos autores cumpre sua finalidade principal: ser aplicável ao campo interdisciplinar. Assim, a taxonomia está fundamentada em quatro eixos principais: Múltiplas Atividades de EC, Estratégias de EC, Papéis dos Participantes e Modos de EC, como mostra o esquema a seguir.

**Figura 3** Esquemática da taxonomia de EC.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As Múltiplas Atividades de EC são as atividades que ocorrem durante o processo de elaboração de um texto em grupo. São atividades que perpassam desde a escolha do gênero e coleta de informação sobre o que será escrito até a avaliação final do texto feita pelo grupo. Os autores ressaltam que essas atividades envolvem outras subdivisões, por exemplo, atividades de rascunho, *brainstorming*, revisões iniciais, dentre outras.

As Estratégias de EC dizem respeito às formas como cada equipe decide conduzir a escrita. Essas formas de condução possuem vantagens e desvantagens. Os autores elencam quatro formas de como as estratégias mais comuns de escrita colaborativa podem ser descritas: quando um grupo elege um único escritor para o texto todo dá-se o nome de - *group single-author writing*- para a estratégia, quando a escrita é realizada em sequência chama-se *sequential writing*, em paralelo - *parallel writing*, quando é reativa - *reactive writing*. As estratégias variam de grupo para grupo.

A escrita de feita por um único autor (*group single-author writing*) ocorre quando uma única pessoa é responsável por escrever em nome de todo o grupo. De acordo com os autores, essa estratégia é comumente usada quando há um consenso entre os participantes do grupo sobre o que será escrito. Essa é considerada uma estratégia de escrita colaborativa na medida em que há uma interação prévia consensual sobre o que deve de fato ser escrito por um dos integrantes

O segundo tipo de estratégia de escrita colaborativa é a escrita em sequência (*sequential writing*). Nessa estratégia, cada membro do grupo contribui com a tarefa escrevendo suas próprias contribuições. Um membro começa o texto e os outros membros inserem suas contribuições nesse texto inicial até chegar em um texto final. A vantagem desse tipo de estratégia está justamente na organização do grupo, pois cada parte do texto pode ser delegada para um membro, mas os autores também alertam para as desvantagens dessa estratégia, pois, tendo em vista que cada componente vai inserir ao seu modo as contribuições no texto, pode haver, diferente da primeira estratégia, uma falta de consenso sobre o cada um escreveu. Além disso, pode haver uma sobreposição de textos dos participantes subsequentes e assim cause uma falta de controle sobre o texto.

O terceiro tipo de estratégia é a escrita em paralelo (*parallel writing*). Essa estratégia ocorre quando o grupo divide o trabalho de escrita em unidades para que cada membro trabalhe em paralelo e seja responsável por uma unidade. Diferente da escrita em sequência, na qual os membros do grupo aguardam um texto inicial para dar sequência, na escrita em

paralelo os membros podem trabalhar como múltiplos escritores, pois as tarefas já são divididas desde o início da produção do texto. Para os autores, esse tipo de estratégia é muito vantajosa em razão de atribuir maior autonomia para os participantes do grupo e, se for executada em conjunto com as ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona existentes atualmente, os problemas de comunicação que poderiam advir dessa autonomia podem ser evitados.

A estratégia de escrita reativa (*reactive writing*) ocorre quando o texto a ser redigido é criado em tempo real e os participantes vão reagindo e editando o documento de acordo com as contribuições que os membros do grupo inserem no documento. Assim, nessa estratégia não há um planejamento prévio e nem uma coordenação explícita, o texto vai sendo moldado de acordo com as reações dos participantes do grupo. Segundo os autores, o nome dessa estratégia é escrita reativa justamente porque a reação é o único modo condutor desse tipo de escrita, que pode envolver consenso, contradição, disputa e reflexão no momento da elaboração do texto. Dessa forma, quando um dos autores do texto escrevem um tópico, por exemplo, os demais podem revisar, rever o que foi escrito e acrescentar mais tópicos em resposta a esse; dialogando ou contradizendo com o que já foi feito, simultaneamente.

Segundo Lowry *et al.* (2004), a vantagem desse tipo de escrita está na livre expressão de cada membro do grupo gerada por meio de um consenso construído simultaneamente, agregando a isso o fato de que a criatividade dos participantes também é fortemente desenvolvida. Já as desvantagens dessa estratégia estão na ausência de coordenação em relação às contribuições feitas pelos participantes e a falta de consenso do grupo em relação ao texto final, dessa forma, o número de participantes que podem executar esse tipo de estratégia deve ser bem reduzido.

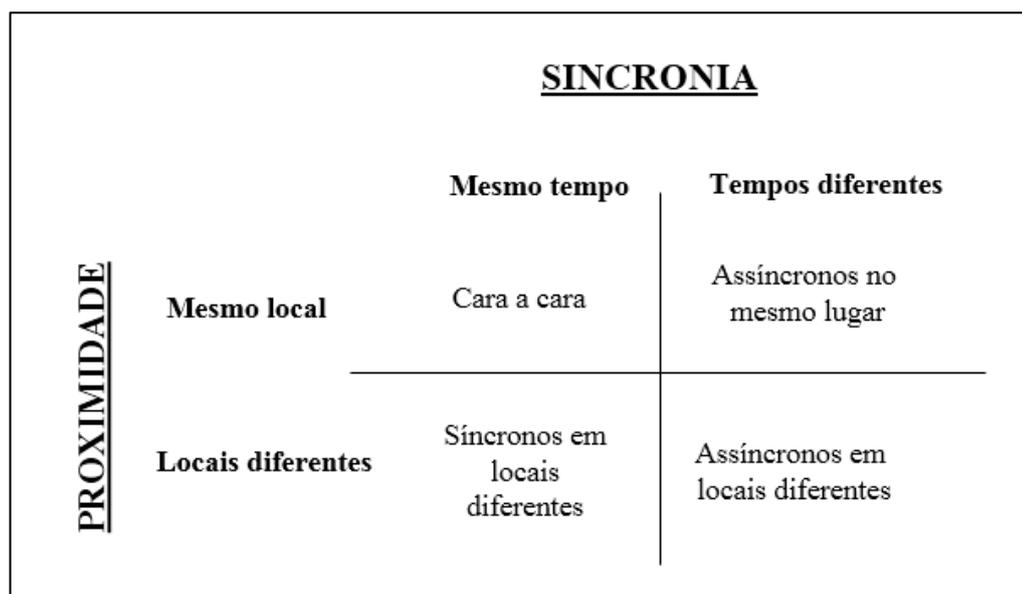
No que se refere a terceira descrição do processo de EC, como o próprio nome já diz, são os papéis mais comuns que podem existir em um processo de escrita colaborativa. Assim, de acordo com a taxonomia, tem-se vários papéis na escrita colaborativa, porém, os mais comuns seriam o de escritor, que pode ser singular ou múltiplo e representa as pessoas responsáveis por de fato escrever alguma parte do conteúdo de um documento dentro do processo de escrita colaborativa; de consultor, uma pessoa que fornece conteúdo para a escrita, mas não tem responsabilidade com a produção do conteúdo e geralmente é externa ao grupo; de editor, que tem responsabilidade com a produção como um todo e pode fazer alterações tanto de conteúdo quanto de estilo; de revisor, que revisa o conteúdo e fornece

*feedbacks* pontuais sobre ele, o revisor pode ser externo ao grupo; líder do grupo, um condutor, que necessariamente deve fazer parte da equipe, e participar completamente dos processos de revisão e planejamento de ideias; de facilitador, que conduz o grupo em processos apropriados, mas não dá retorno em relação ao conteúdo que o grupo está desenvolvendo, o facilitador é uma pessoa externa ao grupo. Assim, cada papel desempenha uma função no texto, mas também no grupo, mesmo não sendo membro da equipe.

Em relação aos Modos de EC, são definidos quatro: mesmo local e mesmo tempo, locais diferentes e mesmo tempo, mesmo local e em tempos diferentes, locais diferentes e tempos diferentes. Ou seja, dois modos síncronos e dois modos assíncronos.

A figura a seguir explica melhor a ramificação dos modos:

**Figura 4** - Modos de EC



**Fonte:** Adaptado de Lowry *et al* (2014).

É possível perceber que dependendo do local, do tempo, da proximidade e da sincronia em que as atividades são executadas, pode existir diferença no tipo de relação entre os participantes. Os quatro modos de Escrita Colaborativa podem influenciar ainda no que Moll *et al.* (1996) chamam de consciência de grupo que é experienciada por cada membro que compõe a equipe. Cada indivíduo desenvolve sua consciência de grupo ao compreender suas atividades com base na compreensão das atividades dos outros membros do grupo. Assim, na

medida em que os modos de escrita colaborativa se alteram, a consciência de grupo também se altera, pois, as diferenças relacionadas à sincronia e proximidade do grupo podem alterar diretamente a forma como a equipe compreende o trabalho como um todo.

Outra consideração importante levantada pelos autores, diz respeito à escolha das ferramentas para a executar o processo de escrita colaborativa. Os autores argumentam que “uma boa ferramenta de EC deve ter algum tipo de recurso que permita *brainstorming*, suporte a diferentes estratégias, incluindo a possibilidade de execução da escrita em paralelo e assim por diante” (tradução minha).<sup>8</sup>

A proposta da taxonomia é servir de guia para que trabalhos na área da EC possam ser desenvolvidos com mais clareza, portanto, os autores não apontam um único caminho a ser seguido em relação aos componentes da taxonomia, mas direcionam para várias possibilidades de desenvolvimentos de projetos na área da EC, com descrições precisas e críticas sobre algumas características que permeiam esses processos.

Tomando como norte a taxonomia, é possível dizer que nos processos de criação de *fanfictions* as estratégias, os modos de produção, os papéis dos participantes e as atividades de escrita são mais fluidos, e essa fluidez, de certa forma, caracteriza os processos que ocorrem no *fandom* no sentido de promover a interação entre os fãs. Além disso, o próprio ambiente de circulação e as regras definidas pela comunidade que movimenta as *fanfictions* fazem parte de uma cultura mais flexível; diferente da cultura que perpassa o campo educacional, por exemplo, no qual, geralmente, os papéis precisam ser rigorosamente marcados e as regras, nos processos de escrita, rigorosamente seguidas e mantidas: como o papel do professor enquanto único avaliador do texto do discente, por exemplo.

Porém, até que ponto alimentar esse tipo de cultura nas instituições de ensino é proveitoso? Cercear a criatividade nos processos de escrita na sala de aula impede que os estudantes vejam algo além das normas gramaticais e modelos prontos nos quais devem “encaixar” o que escrevem. Impede também que relações transtextuais (GENETTE, 2010) possam ser promovidas na escola, espaço legitimado socialmente como agência de letramento. A transtextualidade é um conceito amplo postulado por Genette em 1982.

---

<sup>8</sup> A good CW tool must have some kind of brainstorm-ing tool, support for different strategies, including parallel work, and so forth. Lowry *et al.* (2004, p 89)

Segundo o autor, transtextualidade<sup>9</sup> é o que faz com que um texto se relacione com outros textos. Nessa concepção, incluem-se tipos de relações como a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitextualidade, por exemplo. Esses tipos de relações não são estanques, pelo contrário se comunicam e se entrecruzam no contínuo diálogo entre os textos literários ou não.

Assim sendo, tanto a taxonomia proposta por Lowry *et al* quanto as ideias de Genette sobre a transtextualidade indicam que a criação de textos no *fandom* é um processo bem articulado, consciente e transtextual na medida em que arquiteta e intertextualiza produções midiáticas, literárias e ficcionais.

Ter consciência sobre o que se escreve é diferente de escrever apenas para receber uma nota ou uma avaliação. Conduzir essa consciência até as instituições de ensino é também pensar em atividades e encaminhamentos pedagógicos eficientes que favoreçam o entendimento de que a escrita é um processo e que a EC também é uma possibilidade de aprimorar esses encaminhamentos.

Santana (2007), Corcelles, Cano, Mayoiral & Castelló (2017) afirmam que as práticas de escrita colaborativa assumem um papel muito importante no desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes nos vários níveis de ensino. No âmbito do ensino superior, por exemplo, é necessário reconhecer que face à complexidade das características da escrita presentes no meio acadêmico, a colaboração com colegas em algumas tarefas pode promover uma melhor conscientização do seu próprio desenvolvimento (CORCELLES *et. al.*, 2017).

Pesquisas como a de Carvalho (2015) que teve o objetivo de elaborar um texto colaborativo em um ambiente virtual, a fim de apresentar síntese dos principais temas ligados a uma disciplina ministrada por ela na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, evidenciam o potencial das estratégias de escrita colaborativa no ensino superior e alertam também para os seus limites. Segundo Carvalho (2015, p. 7), “ao realizar atividades com essas características é perceptível a dificuldade de se trabalhar dentro de uma perspectiva dialógica”, tal qual a define Freire (2013), mas que esse tipo de perspectiva se faz importante

---

<sup>9</sup> Para um aprofundamento maior em questões conceituais a respeito da obra de Genette sobre transtextualidade, sugiro a leitura de *Paralimpsestos: a literatura de segunda mão*. Obra de 2010 traduzida do texto original que foi publicado em 1982.

na medida em que permite que os alunos, juntamente com o professor, tenham contato com novos modos de produzir textos.

Posto isso, no capítulo seguinte contextualizo a pesquisa quanto ao seu percurso metodológico, objetivos e participantes envolvidos no estudo.

## 5 O PERCURSO METODOLÓGICO E O CONTEXTO DA PESQUISA

*É certo que os manuais teriam utilidade, desde que os estudantes se sentissem estimulados a compreender: que pesquisa não é burocracia; que pesquisa é hábito de permanente reinvenção criativa das rotinas de pesquisa.*

*Cássio E. Viana Hissa  
Entrenotas, compreensões de pesquisa, 2012*

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma contextualização acerca da pesquisa realizada nesta dissertação. Sendo assim, apresento os objetivos específicos deste estudo e exponho o seu tipo de abordagem. Estão presentes também o contexto de realização da pesquisa e os processos empregados para a obtenção dos dados.

### 5.1 Fio Condutor

Esta pesquisa busca testar em um contexto de sala de aula uma dinâmica de escrita colaborativa elaborada com base nos processos de edição e publicação de *fanfictions* na intenção de comprovar uma hipótese que considera viável a transposição desses processos para sala de aula.

A partir dessa hipótese, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- Abordar aspectos da produção coletiva de textos com a turma de estudantes do curso de Letras que se envolveu com a atividade em sala de aula.
- Observar o desenvolvimento do trabalho em grupo.
- Fomentar novas habilidades de interação entre os estudantes.

Na busca por um fio condutor para encaminhar a metodologia desta pesquisa, pressupostos convencionais que descrevem classificações, abordagens, naturezas e procedimentos para pesquisas foram analisados com cautela. As ideias abrangentes de Minayo (2007) sobre a definição de metodologia foram um primeiro passo para que o desenho dos pressupostos metodológicos deste trabalho, bem como seus métodos, pudesse ser visto de outra forma. Minayo (2007, p. 44) define metodologia da seguinte maneira:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p.44)

“O caminho do pensamento” que o objeto desta investigação requer está atrelado à abordagem qualitativa de pesquisa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Foi aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, e já tem um vasto campo de atuação em áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Então, definida a abordagem, têm-se a natureza desta pesquisa, que é Aplicada, tendo em vista que factualmente a transposição da prática de escrita das *fanfictions* busca gerar conhecimentos para aplicação prática (MINAYO, 2001, p.15). Entretanto, ao tentar alocar esta proposta aos pressupostos que dizem respeito aos seus objetivos e procedimentos, os padrões convencionais de denominação limitavam o que a pesquisa procurava propor ou direcionavam para muitos caminhos, que não raramente, descaracterizavam a proposta deste estudo.

Autores como Gil (2001), por exemplo, apontam a classificação com base nos objetivos que delimitaria três grandes grupos: pesquisas exploratórias, pesquisas descritivas e pesquisas explicativas. Já a classificação com base nos procedimentos e técnicas adotadas marcariam as pesquisas bibliográficas, pesquisas documentais, pesquisas experimentais, levantamentos, estudos de caso e pesquisa-ação. Essas e outras definições não parecem dar conta do que esta pesquisa se propõe. Nesse sentido, a “criatividade do pesquisador”, mencionada por Minayo (2007), foi endossada pelos pressupostos trazidos por Hissa (2013). O autor propõe que façamos um desembaraço dos modelos convencionais de metodologia e que não há como prever um modelo padrão que “sirva a todos sujeitos, a todos os temas e a todos os objetos teóricos de pesquisa” Hissa (2013, p. 67). Para ele:

Equívocos estão presentes no discurso oral que atravessa os corredores da Universidade-fábrica: pesquisas relevantes são definidas pela sua utilidade; pesquisas teóricas têm pequena utilidade, ou nenhuma; estudos empíricos de casos têm pouca relevância; pesquisas aplicadas são mais úteis e relevantes. Utilidade para que propósito e para quem? O que distancia uma pesquisa dita teórica de outra denominada empírica? A distinção que classifica as pesquisas é inconsistente e destituída de argumento convincente. [...] para tanto, a universidade deverá se reinventar de modo a recriar possibilidades mais amplas de motivar pesquisas criativas. (HISSA, 2013, p.180)

O convite do autor é para que os pesquisadores sejam inovadores e assim criem pesquisas que possam ser caracterizadas como criativas, sem necessariamente se amarrarem por obrigação a um modelo de projeto já estabelecido. Ele acrescenta que “desembaraçar-se dos modelos convencionais é construir amadurecimentos e, mais adiante, alternativas de leitura mais criativas e críticas do mundo” Hissa (2013, p.67). E é nessas condições que o autor concebe as metodologias criativas como forma de sintetizar o pensamento de que cada pesquisa corresponde a um conjunto de alternativas metodológicas, nas quais não há receitas e nem caminhos prontos, mas construções de aportes metodológicos especificamente concernentes ao assunto estudado, pois a metodologia está gravada na pesquisa e a pesquisa cria metodologias enquanto cria interpretações.

Nesse sentido, esta pesquisa é conduzida com base nessas proposições e pode ser definida como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com seus procedimentos e objetivos de cunho criativo, segundo Hissa (2013), criados na e pela pesquisa.

Desse modo, na subseção seguinte apresento a turma de alunos que se envolveu nos processos da dinâmica elaborada para testar a hipótese deste estudo.

### **5.1.1 A turma de Letras**

A dinâmica de escrita colaborativa foi realizada em uma turma do curso de Letras de uma instituição pública federal de Belo Horizonte, mais precisamente em uma disciplina optativa ofertada com o objetivo de discutir como as tecnologias digitais podem oferecer ferramentas importantes para o estudo de textos literários e em quais plataformas digitais é possível ter contato com esses textos, em diversos formatos.

A turma era composta por 9 alunos, todos do último período do curso. A maioria deles trabalhava durante o dia e estudava no período noturno. Eram alunos que, de um modo geral, possuíam perfis bem semelhantes: se interessavam por tecnologia, por livros e não possuíam muito tempo livre para se dedicarem aos estudos da forma como queriam. Essas características fizeram com que a forma de condução das atividades fosse mais cadenciada, visando contribuir para a formação dos estudantes sem fazer com que desistissem de participar das atividades da disciplina e conseqüentemente da pesquisa. Alguns deles, por exemplo, não podiam cumprir o horário integral das aulas por residirem longe da instituição e fazer uso de transporte público. Essas e outras questões de cunho pessoal dos alunos contribuíram para moldar a forma como a disciplina se desenvolveu, sem perda de conteúdos ou de discussões, mas de forma adaptada à realidade deles.

A disciplina, em momentos diferentes, ocupou dois espaços físicos distintos da instituição. No início do curso, as aulas aconteciam em uma sala de aula comum, com lousa e carteiras. A segunda metade da disciplina aconteceu em um laboratório de informática devidamente equipado que deu um suporte excepcional no desenvolvimento das atividades, sem empecilhos de caráter técnico nos equipamentos. As aulas aconteciam uma vez por semana sempre às segundas-feiras e foram pensadas de forma que pudessem cadenciar textos teóricos, exemplos práticos e atividades práticas, como a dinâmica que deu origem a esta dissertação.

Na subseção seguinte, apresento os perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **5.1.2 “Fandom”**

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, como já mencionado, são alunos do curso de Letras, com idade entre (23 e 53) anos. Os motivos que os levaram a se matricularem na disciplina foram variados: alguns se interessavam muito pelo tema e outros necessitavam de horas complementares para a conclusão do curso.

Em relação às *fanfictions*, três alunos já as conheciam, bem como os seus modos de produção e, apesar de nunca terem escrito ou colaborado na criação de uma, já haviam visitado alguns sites e fóruns destinados a discussões sobre ficções de fãs. Os demais alunos não conheciam os modos de produção e nem a prática de escrever histórias ficcionais na internet.

Dos 9 alunos que cursaram a disciplina, apenas 1 não participou efetivamente da atividade de escrita colaborativa, não sendo possível analisar seu processo de escrita.

Portanto, o quadro abaixo mostra os nomes fictícios dos sujeitos que participaram efetivamente deste estudo e suas respectivas idades. Os nomes apresentados são fictícios e foram sugeridos pelos próprios alunos.

**Quadro 1-** Nome e idade dos participantes da pesquisa

Nome	Idade
Breno	27 anos
Sabrina	23 anos
Silvia	25 anos
Celina	53 anos
Caroline	23 anos
Lírio	-
Lori	-
Fátima	24 anos

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Também, por causa do contexto do curso de Letras, os estudantes se envolviam muito com questões ligadas à área de edição e publicação de textos. Esse interesse contribuiu no sentido de facilitar e instigar os diálogos nas aulas, bem como harmonizar o conteúdo da disciplina e a forma que a dinâmica foi executada.

Isso posto, a seção seguinte tem como objetivo descrever quais processos foram realizados para que os dados desta pesquisa pudessem ser gerados. São descritas as etapas da dinâmica, suas relações com a escrita de *fanfiction* e suas justificativas. São apresentados também os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

## 5.2 Gerando os dados

Para que os dados pudessem ser gerados, primeiramente, foi preciso organizar didaticamente as questões relacionadas aos processos de escrita que acontecem nas *fanfictions*. Esses processos de escrita, no ambiente digital, acontecem por meio de etapas coletivas desde o primeiro capítulo de desenvolvimento da narrativa até sua publicação e continuação. Essa característica foi a espinha dorsal da dinâmica criada para esta pesquisa. Desse modo, é necessário explicitar como funciona o processo de escrita de *fanfictions*, para assim justificar as escolhas feitas no momento de construir a proposta da dinâmica de escrita colaborativa para sala de aula.

### 5.2.1 A aprendizagem na Web e na sala de aula

Ao dar início à sua história, um fã procura outro membro do *fandom*, ou seja, outro fã para ajudá-lo na construção do texto. Essa ajuda é chamada de betagem e o fã que colabora com o texto é chamado de leitor beta ou somente beta, que basicamente cumpre um papel de primeiro leitor, crítico e revisor do texto. A betagem, ou seja, a colaboração, ocorre antes do texto ser publicado no site hospedeiro de *fanfiction* e a relação entre o fã-autor e o leitor beta é mediada por suportes variados, que são escolhidos por eles. Alguns suportes mais comuns são o e-mail e o chat instantâneo: suportes que possibilitam o envio de documentos de texto.

Quem escolhe o beta é o próprio fã-autor. O que une os dois sujeitos é o fato de participarem do mesmo *fandom*. Assim, por compartilharem de sentimentos semelhantes em relação ao mesmo objeto, a interação entre eles é, na maioria dos casos, muito amistosa. Cabe lembrar que o mesmo fã-autor que procurou um colaborador para o seu texto pode, ao mesmo tempo, ser o leitor beta em outra história, ou seja, exercer dois papéis distintos em textos diferentes, pois os papéis de “autoria” dentro de um *fandom*, principalmente nas *fanfictions*, são dinâmicos e não há um autor em absoluto, mas uma rede de autores, coautores, revisores e editores que assumem posturas diferentes em momentos diferentes.

Por conseguinte, após as devidas intervenções do beta, o primeiro capítulo da *fanfiction* é publicado (todas as narrativas são publicadas por capítulos, salvo aquelas que fazem parte do gênero *one shot*, que são histórias mais curtas de capítulo único). Depois disso, os outros membros do *fandom* podem interagir com a história, elogiando, criticando e

principalmente sugerindo alterações, de forma assíncrona, por meio de comentários feitos em cada capítulo publicado.

O fã-autor após receber o retorno do *fandom*, decide quais alterações fazer no texto, porém, como ele depende de uma audiência que o acompanhe e leia suas histórias, há sempre uma “negociação” com seu público e muitas sugestões são agregadas ao texto. Dessa forma, as narrativas vão ganhando vida até serem finalizadas.

O que fica bem claro durante todo esse processo é o engajamento dos fãs na criação e manutenção da história ao longo do tempo. Obviamente, o engajamento está ligado ao fato de que os envolvidos gostam muito do mesmo assunto a ponto de se sentirem motivados a colaborar com algo relacionado ao seu objeto de fanatismo. Por conta disso, é pertinente refletir sobre a adaptação desse processo para a sala de aula e quais suas implicações.

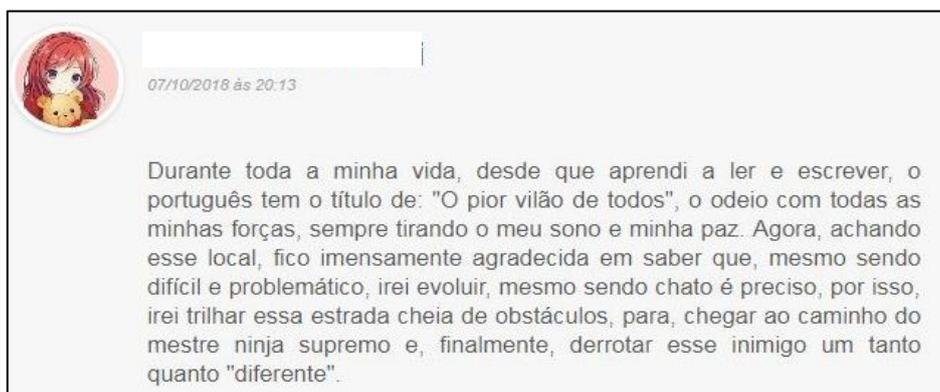
No que tange a adaptação para a sala de aula de uma prática que pertence ao ambiente virtual, a transposição dessa prática precisa ser ajustada à realidade do novo espaço, respeitando os seus limites e suas especificidades. Compreender que os dois ambientes são únicos e possuem suas singularidades é um aspecto importante para que as propostas de transposição de atividades que acontecem no ciberespaço não sejam apenas cópias ou recortes soltos e sem sentido de onde foram inspiradas, mas sim criações que se sustentam e expandem o que existe em outro espaço, no caso, o virtual, sem deslegitima-lo.

Os estudos que defendem essa ideia se embasam em pressupostos que entendem as linguagens híbridas, os hipertextos e as interações que ocorrem no ciberespaço como potencializadores do ensino e aprendizagem. Compreendendo, portanto, a importância da leitura e escrita validadas em livros didáticos, por exemplo, mas também as múltiplas culturas e modos de leitura e escrita existentes em espaços online.

Carvalho (2009) afirma que dependendo da forma como os recursos forem explorados, eles podem constituir um excelente meio para suportar o desenvolvimento de diversas atividades, favorecendo a comunicação e a interação. Isso condiz com o que Carvalho & Costa (2006) enfatizam ao mencionarem a importância de aproveitar o potencial que as TDICS encerram em termos de estimulação e suporte de aprendizagem. É válido ressaltar ainda, que a dinâmica elaborada nesta pesquisa é a adaptação de uma prática que além de publicar textos na internet atua também como um processo de aprendizagem informal para as pessoas que se envolvem com ela. O contexto, é claro, funciona de forma diferente daquele, normalmente, envolve as salas de aula, mas a seu modo aprimora competências de leitura,

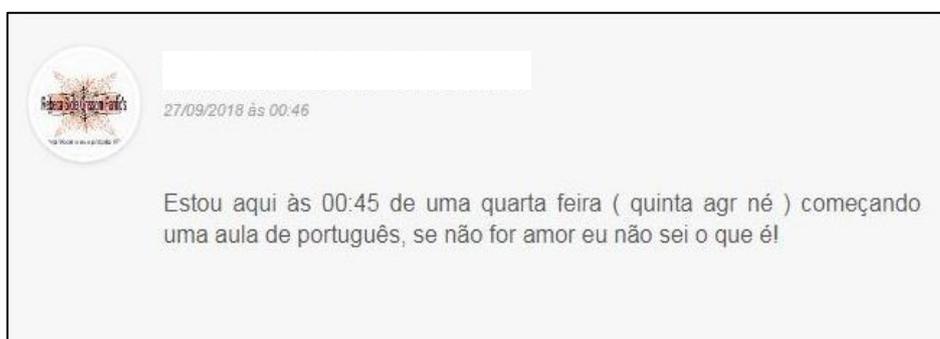
escrita e edição de textos, como pode ser visto nos comentários a seguir feitos pelos frequentadores do site Nyah!Fanfiction na seção Aulas de Português:

**Figura 5** Comentário na Seção Aulas de Português



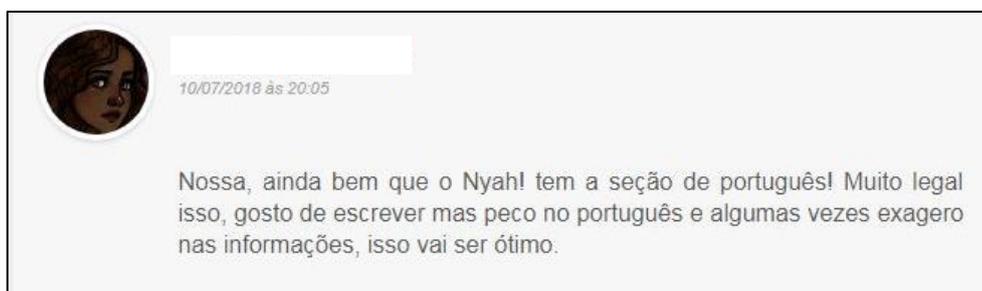
**Fonte:** Site Nyah!Fanfiction

**Figura 6** Comentário na Seção Aulas de Português

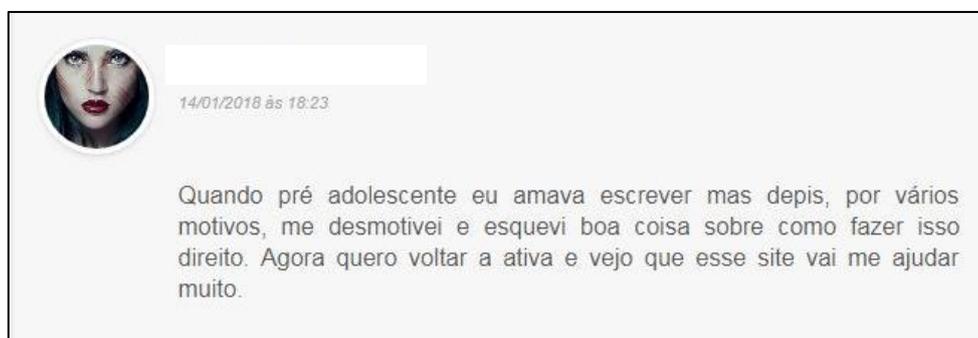


**Fonte:** Site Nyah!Fanfiction

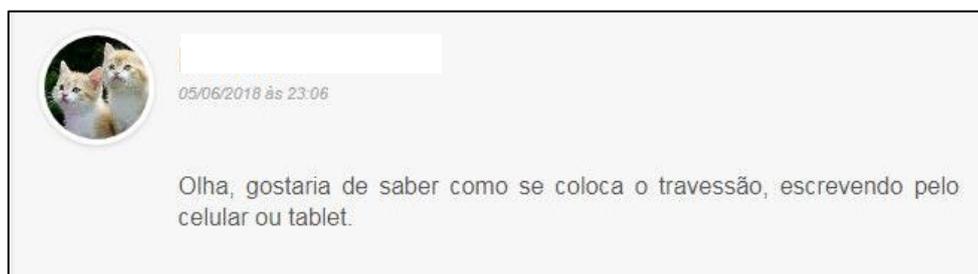
**Figura 7** Comentário na Seção Aulas de Português



**Fonte:** Site Nyah!Fanfiction

**Figura 8** Comentário na Seção Aulas de Português

**Fonte:** Nyah!Fanfiction

**Figura 9** Comentário no site Nyah!Fanfiction

**Fonte:** Site Nyah!Fanfiction

Por meio dos comentários, é possível afirmar que ao se envolverem com essa nova prática de letramento os frequentadores do *fandom* são estimulados a buscar por saberes em um contexto novo. Nessa conjuntura, para Azevedo e Rowell (2010), a aprendizagem pode ser promovida por meio de duas formas de educação: a educação informal e a educação formal (o ensino nas escolas). A educação informal se origina na relação do sujeito conhecedor com a natureza e com os outros sujeitos e tem por características: (a) a não-sistematicidade, uma vez que não é planejada nem regida por preceitos didático-pedagógicos; (b) a espontaneidade, já que acontece por causa da necessidade, nos diferentes grupos e relações sociais; e (c) a circunstancialidade, visto que o processo não tem local e hora previamente definidos.

Assim, para as autoras, o processo educativo informal é o grande responsável pela propagação de valores de uma cultura, crenças, mitos e regras de convivência. Por outro lado, a educação formal (o ensino), de acordo com Azevedo e Rowell (2010), com ambiente e horários pré-fixados, profissionais especializados, currículos estabelecidos e material

planejado especificamente para esse fim, assume a configuração de processo: (a) sistemático, metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido; (b) programado, com objetivos e ações planejados previamente e conteúdos hierarquicamente dispostos ao longo de um currículo; e (c) situado artificialmente. Em oposição à circunstancialidade que define o processo de educação informal, a educação formal tem tempos e espaços definidos, ocorre por meio da criação de ambientes de aprendizagem, antecipando necessidades e conflitos que supostamente fazem parte da vida em sociedade.

Tendo isso em mente, Azevedo (2010) pontua, que nessa perspectiva, e para se manter coerente com seus fins, a educação formal (o ensino nas escolas) deve ser uma espécie de simulacro do processo educativo informal, ou seja, faz parte dos processos da educação formal simular “situações conflitivas” na forma de situações de aprendizagem, para que o aprendiz possa se apropriar de conhecimentos produzidos social, cultural e historicamente pela humanidade. Concordando com tais colocações, Azevedo e Rowell (2010, p. 218) atentam para o fato de que o professor “mesmo ciente da artificialidade que tal simulação implica, poderá aproximar ao máximo a aprendizagem escolarizada da aprendizagem cotidiana, tornando-a significativa e, portanto, efetiva e eficaz”.

Ao refletir sobre essas ideias, testar uma dinâmica de escrita colaborativa inspirada nos processos de escrita das *fanfictions* pode ser entendido então como uma transposição como um ato “de tirar algo do seu lugar normal implantar em outro” Ribeiro (2009, p. 20). Ora, se escrever, editar e publicar *fanfictions* pode ser considerado uma forma de educação informal e, a seu modo, promove a aprendizagem dentro de uma cultura cada vez mais presente em nossa sociedade atual, é conveniente refletir e propor uma transposição dos seus processos para a sala de aula, transposição essa ressignificada e direcionada, com objetivos e contextualização próprios.

### 5.2.2 Transpondo

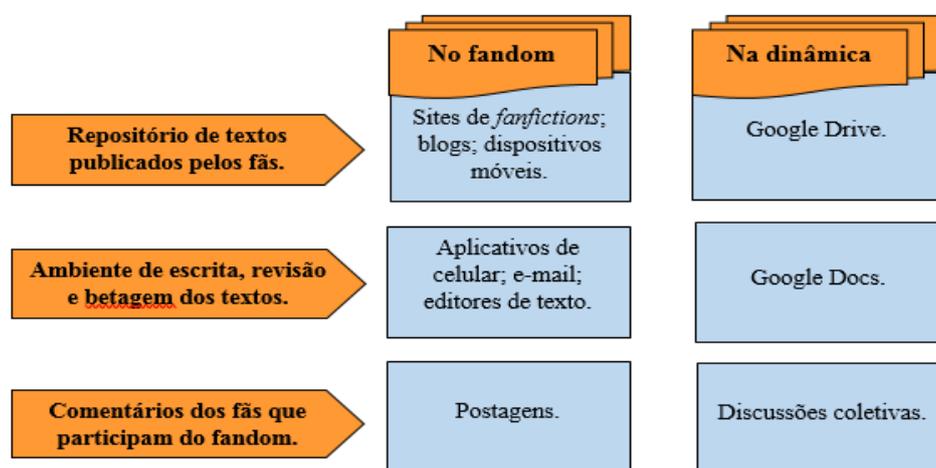
O processo de transpor o processo de produção de *fanfictions* para a sala de aula foi executado por etapas, que interligadas, constituíram-se no todo da dinâmica. O primeiro passo foi a escolha do gênero conto, que foi feita no início da pesquisa. O critério utilizado para a escolha do gênero se pautou no entendimento de que ele deveria fazer parte do contexto dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o gênero foi selecionado levando em consideração o âmbito do curso e currículo dos sujeitos que participaram da pesquisa.

A ferramenta *Google Docs* foi utilizada como plataforma digital para escrita dos textos e o *Google Drive*, serviço de armazenamento e sincronização de arquivos do *Google*, foi utilizado como espaço de armazenamento dos contos. Ribeiro (2011) ao fazer considerações sobre a EC e a ferramenta *Google Docs*, menciona que usá-la, faz com que o escrever colaborativamente seja realizado com mais flexibilidade e controle sobre os processos de escrita, pois esses ficam mais visíveis, transparentes e passíveis de acompanhamento. A escolha de tais ferramentas foi pautada nessas constatações, pois para analisar os resultados da dinâmica fez-se necessário acompanhar, por meio dessas próprias ferramentas, particularidades dos seus processos.

Além das ferramentas digitais, discussões coletivas sobre os contos também fizeram parte da dinâmica de EC.

O esquema seguinte ilustra a transposição:

**Figura 10** Transposição do fandom para a sala de aula



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O primeiro indicador do esquema corresponde aos repositórios mais populares de *fanfictions*. No *fandom* são usados sites destinados à comunidade de fãs, blogs e aplicativos em dispositivos móveis, que na adaptação para a sala de aula foram transpostos para *Google Drive*. Essa ferramenta foi escolhida pelo alto nível de segurança em relação ao armazenamento dos dados e por permitir que todos os aprendizes tivessem acesso aos textos a qualquer hora e a qualquer lugar.

O segundo indicador diz respeito aos suportes de escrita, revisão e betagem dos textos. Os fãs utilizam diversas ferramentas para escrever e realizar a betagem nas narrativas, as mais comuns são os editores de textos, o e-mail e aplicativos de celular. Esses suportes na dinâmica são reunidos na ferramenta *Google Docs*, pois além de permitir interações entre os aprendizes, o *Google Docs* permite também que essas interações sejam verificadas. Ademais, os a edição dos textos pode ser feita a qualquer momento por meio do aplicativo disponível para dispositivos móveis.

O terceiro indicador aponta para as interações coletivas entre os fãs após a publicação do texto. Nos *fandoms*, os fãs interagem por meio de comentários postados nas histórias. Dessa forma, as discussões coletivas em sala de aula são as correspondentes desse processo na dinâmica. A escolha pela discussão coletiva dos contos se justifica pelo próprio contexto de sala de aula presencial para o qual a dinâmica foi pensada. Nos ambientes virtuais, dificilmente um *fandom* inteiro que interage por meio das *fanfictions* conseguiria se reunir ao mesmo tempo e no mesmo local para discutir as suas produções, pois geograficamente, milhares de quilômetros separam os fãs. Porém, em uma sala de aula, esse processo didatizado se torna um momento de contação de histórias, prática presente nos ambientes escolares, majoritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **5.2.3 A atividade**

A dinâmica de escrita se iniciou com cada estudante escrevendo um conto e compartilhando o arquivo no *Google Drive* da turma. Os contos poderiam estar “concluídos” ou não no momento da postagem. Além disso, o tema do conto poderia ser escolhido livremente.

Após esse primeiro passo, todos os alunos deveriam ir até a pasta fazer a leitura de todos os contos e escolher um deles para ser o leitor beta, ou seja, leitor que deveria dialogar com o autor do conto e realizar intervenções de qualquer caráter no texto. Esse processo poderia ser feito de forma assíncrona. Não necessariamente todos os alunos tinham que escolher um conto ao mesmo tempo. Porém, uma vez que um conto fosse escolhido por um beta, ele não poderia mais ser betado por outra pessoa nessa primeira fase. É importante ressaltar que os alunos não foram orientados em relação ao tipo de intervenção que deveria ser realizada nos contos. Não houve indicação, por exemplo, que eles deveriam revisar o texto. As ferramentas foram apresentadas e o objetivo da dinâmica também: construir de forma colaborativa as narrativas.

No *fandom*, o fã-autor seleciona o seu leitor beta. Na dinâmica, o leitor escolheu seu autor. Essa escolha se justifica pelo fato de que no ambiente das *fanfics* os textos de um *fandom* específico giram em torno do mesmo assunto, assim todos os leitores que participam daquele *fandom* estão interessados em intervir na narrativa. Na sala de aula, cada autor escreveu a respeito de um assunto, portanto, os leitores poderiam escolher o conto por diversos motivos, inclusive pelo assunto que mais se sentissem atraídos, para assim, se engajarem até o fim da betagem.

Após escolher o conto, o beta deveria de fato intervir na narrativa escolhida usando os recursos do *Google Docs*. Os autores, posteriormente, iriam decidir quais modificações acatar e aguardar a última fase do processo.

Após todos os leitores beta realizarem o processo de betagem, os autores receberam o *feedback* e editaram seus textos, concordando ou não com as modificações, que foram visualizadas por meio do histórico de modificações do *Google Docs*. Então, foram feitas as discussões em grupo. Dois a três contos foram selecionados para serem discutidos por aula. Esses textos eram lidos previamente por todos os alunos. Eles poderiam fazer novas intervenções de qualquer caráter no texto, mas deveriam fazer a exposição delas apenas no momento da discussão em sala para que todos pudessem ouvir e participar nas intervenções propostas. Assim, na discussão em grupo, cada aluno fez sugestões, opinou e entrevistou novamente nos contos em questão. Só após a discussão é que os autores puderam de fato entregar as “versões finais” dos contos.

A figura a seguir ilustra as etapas do processo criado:

**Figura 11-** Sequência da dinâmica

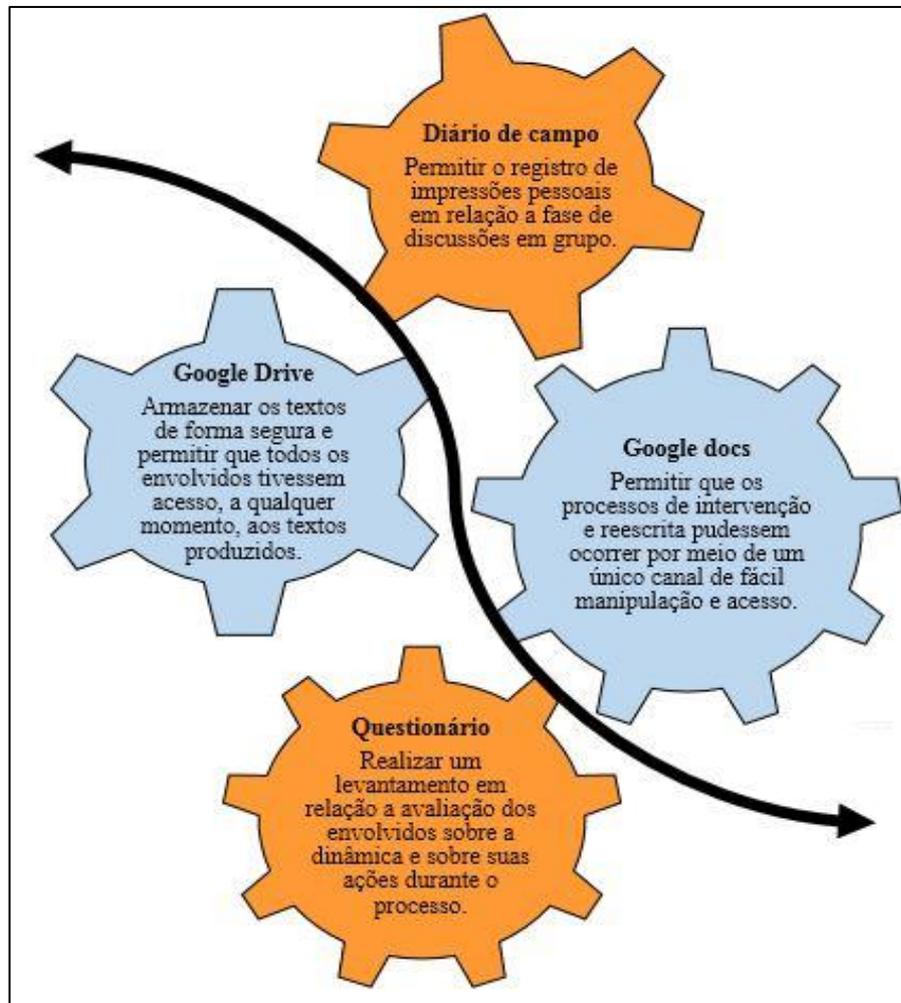


**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Como mostra a figura, a dinâmica contou essencialmente com 3 fases. Sendo que uma funcionou como complemento da outra. As ferramentas do *Google* foram utilizadas para compor a proposta de atividade de escrita, mas também como instrumentos de geração e análise dos textos produzidos. Além delas, como forma de registrar algumas impressões durante as discussões em grupo, um diário de campo foi sendo produzido durante as aulas em que os contos foram discutidos. Assim, as impressões anotadas no diário de campo também contribuíram para compreender o que a atividade proporcionou. Por último, um questionário respondido anonimamente pelos estudantes também foi usado como instrumento para gerar dados, pois ao analisar as respostas dadas ao questionário é buscou-se também entender, para além dos textos produzidos, como os sujeitos envolvidos na pesquisa avaliaram a atividade.

A ilustração seguinte mostra todos instrumentos utilizados para geração dos dados da pesquisa:

**Figura 12** Instrumentos utilizadas para gerar os dados



**Fonte:** Elaborado pelo autor..

Após expor o percurso metodológico, o contexto de realização da pesquisa e os sujeitos envolvidos, encaminho a discussão para o capítulo 6, no qual tem início o processo de discussão dos dados.

## 6 DIÁLOGO COM OS DADOS: A BETAGEM

O objetivo deste capítulo é dialogar com alguns excertos dos textos usando algumas categorias de análise. Sendo assim, o foco do diálogo neste capítulo está na primeira e segunda etapa da dinâmica de escrita colaborativa. Essas etapas foram as responsáveis pela escrita e pelo primeiro contato dos alunos com os textos produzidos. Ou seja, foi nela que eles, de forma assíncrona e remota, escreveram seus contos e, posteriormente, decidiram em qual conto fariam a intervenção.

Na intenção de apontar qual foi o foco principal das interposições e suas implicações no andamento da dinâmica, as ações realizadas pelos participantes da pesquisa durante esse primeiro processo são analisadas com base em três categorias de análise: gramatical, de enredo e outra composicional. Na categoria gramatical são observadas as interferências relacionadas à gramática do texto, ao léxico, à ortografia e pontuação. A categoria de enredo tem o foco voltado para os acontecimentos descritos nas histórias e seu conteúdo. A categoria composicional, por sua vez, trata da estrutura formal<sup>10</sup> do conto.

O quadro a seguir ilustra de forma quantitativa as intervenções realizadas nos contos, em sua totalidade e por categoria, na segunda etapa da dinâmica.

**Quadro 2** Categorias de intervenção

Categoria da intervenção	Número de intervenções realizadas
Gramatical	106
Enredo	5
Composicional	20
Total	131

**Fonte:** O pesquisador

<sup>10</sup> Por estrutura formal, busca-se uma relação com a classificação de gênero discursivo veiculada por Bakhtin (2003), na qual faz-se necessário que sejam considerados alguns aspectos para classificar um gênero, tais como: conteúdo temático (assunto), **plano composicional (estrutura formal)** e estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical).

Por meio do quadro é possível visualizar em termos numéricos a quantidade de intervenções realizadas em cada categoria pelos sujeitos da pesquisa. Ao todo, 131 intervenções foram computadas, considerando que cada comentário, dica ou revisão feita pelo leitor beta na segunda parte da dinâmica constitui-se como um dado para a construção do quadro.

A seguir, apresento alguns excertos extraídos dos textos dos estudantes. São trechos que representam os tipos de intervenções que foram mais presentes na atuação dos alunos quando betaram os textos individualmente e a forma como foram interpretadas. Os trechos estão fragmentados em 3 partes: a primeira versão do trecho, escrita pelo participante da pesquisa; a versão com as intervenções, intervenções feitas pelo leitor beta; e a “versão final”, resultado do aceite ou recusa das intervenções feitas pelo leitor beta.

## Excerto 1

### Primeira versão

Após formar em história, a moça passou a trabalhar em um museu e depois de três anos trabalhando lá, uma inquietação começava a se formar em seu interior. Talvez fosse aquele quadro.

Em um verão muito quente, o museu recebeu uma exposição de obras surrealistas, como curadora Laura passava grande parte do tempo com as obras. Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A *Galarina*.

### Versão final

Após formar em história, a moça passou a trabalhar em um museu. Três anos se passaram e uma inquietação começava a se formar em seu interior. Talvez fosse aquele quadro.

Em um verão muito quente, o museu recebeu uma exposição de obras surrealistas. Como curadora, Laura passava grande parte do tempo com as obras. Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A *Galarina*.

FONTE: Screenshots da interface.

### Intervenção

Após formar em história, a moça passou a trabalhar em um museu. Três anos se passaram e e depois de três anos trabalhando lá, uma inquietação começava a se formar em seu interior. Talvez fosse aquele quadro.

Em um verão muito quente, o museu recebeu uma exposição de obras surrealistas. Como, como curadora, Laura passava grande parte do tempo com as obras. Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A *Galarina*.

Neste excerto, o leitor beta utilizou a ferramenta de revisão do Word para realizar as suas intervenções no texto. A primeira intervenção está no campo da categoria gramatical, tendo em vista que aspectos de própria construção do texto receberam atenção. A sugestão do leitor beta não altera significativamente o sentido no texto, porém, mesmo assim foi acatada pelo autor do conto. A segunda intervenção também tem caráter gramatical. O mesmo recurso do Word é utilizado para a inserção de um sinal de pontuação que corrige o sentido correto de duas orações.

## Excerto 2

### Primeira versão

Tudo se intensificou depois daquele quadro. As noites sem dormir, os sonhos, os reflexos. A moça passou a detestar seu reflexo. Algo em seus olhos tinha mudado, a profundidade sumira, o brilho agora lhe parecia opaco. Laura atribuía seus problemas à garota do quadro, que depois de tanto observar, passou a se sentir observada. Havia momentos que era como se a moça do quadro lhe olhasse de volta, desafiando-a.

### Intervenção

Tudo se intensificou depois daquele quadro. As noites sem dormir, os sonhos, os reflexos. ~~Ela~~~~A moça~~ passou a detestar seu reflexo. Algo em seus olhos tinha mudado, a profundidade sumira, o brilho agora lhe parecia opaco. Laura atribuía seus problemas à garota do quadro, que depois de tanto observar, passou a se sentir observada. Havia momentos em que ela poderia jurar que a mulher do quadro olhava de volta~~que era como se a moça do quadro lhe olhasse de volta~~, desafiando-a.

### Versão final

Tudo se intensificou depois daquele quadro. As noites sem dormir, os sonhos, os reflexos. Ela passou a detestar seu reflexo. Algo em seus olhos tinha mudado, a profundidade sumira, o brilho agora lhe parecia opaco. Laura atribuía seus problemas à garota do quadro, que depois de tanto observar, passou a se sentir observada. Havia momentos em que parecia que a figura lhe olhava de volta, desafiando-a.

Neste excerto também há intervenções gramaticais, porém, diferente do excerto 1, as sugestões dadas não foram totalmente acatadas. Como exemplo, o trecho: “Havia momentos em que ela poderia jurar que a mulher do quadro olhava-a de volta” foi modificado para “Havia momentos em que parecia que a figura lhe olhava de volta, desafiando-a”. Essa intervenção não pode ser considerada como uma intervenção de enredo, tendo em vista que a ação não sofreu alteração. Mesmo assim não foi totalmente acatada.

FONTE: Screenshots da interface.

### Excerto 3

#### Primeira versão

Desde então não conseguia pensar em outra coisa, a caminho do trabalho havia a sensação de excitação e medo. No fundo, temia que a moça do quadro saísse a qualquer momento e tomasse sua vida. Cada vez mais, Laura pensava que sua vida estava ficando estática, sentia-se presa. Uma figura deslocada no espaço.

Os dias começaram a passar com uma lentidão excruciante, as horas pareciam anos, mas por mais assustada que estivesse, era sempre atraída pelo quadro. Se pegava observando-o horas a fio, por vezes até conversava quando ninguém estava por perto. Cada vez se sentia mais seduzida pela garota do quadro.

Ir para casa deixou de ser um alívio, em casa ficava só. Sua solidão só era atenuada na presença do quadro, queria unir-se à moça, sua única companheira. Sentia o olhar da moça a atravessar, como se só ela a visse de fato.

Quando chovia era pior, a sensação de solidão era então substituída pelo pânico de não estar sozinha em seu próprio corpo. Uma voz fina e melodiosa

#### Intervenção

Desde então, não conseguia pensar em outra coisa.; aA caminho do trabalho, havia o misto de a-sensação-de excitação e medo. No fundo, temia que a moça do quadro saísse a qualquer momento e tomasse sua vida por inteiro. Cada vez mais, Laura observava pensava-que-sua vida estava-ficando estática.; sSentia-se presa. Uma figura deslocada no espaço.

Os dias começaram a passar com uma lentidão excruciante, as horas pareciam anos, mas por mais assustada que estivesse, era sempre atraída pelo quadro. Se pegava observando-o por horas a fio.; pPor vezes, as duas mulheres até mesmo conversavam até conversava quando ninguém estava por perto. Cada vez se sentia mais seduzida pela figuragarota do quadro.

Ir para casa deixou de ser um alívio, em casa ficava só. Sua solidão só era atenuada na presença do quadro, queria unir-se à moça, sua única companheira. Sentia o olhar dela atravessando-ada-moça-a-atraversar, como se só ela a visse de fato.

Quando chovia, era pior. A-a sensação de solidão era, então, substituída pelo pânico de não estar sozinha em seu próprio corpo. Uma voz fina e melodiosa

#### Versão final

Desde então, não conseguia pensar em outra coisa. A caminho do trabalho, havia o misto de excitação e medo. No fundo, temia que a moça do quadro saísse a qualquer momento e tomasse sua vida por inteiro. Cada vez mais, Laura observava sua vida ficando estática. Sentia-se presa. Uma figura deslocada no espaço.

Os dias começaram a passar com uma lentidão excruciante, as horas pareciam anos, mas por mais assustada que estivesse, era sempre atraída pelo quadro. Se pegava observando-o por horas a fio. Por vezes, até conversava quando ninguém estava por perto. Cada vez se sentia mais seduzida pela figura do quadro.

Ir para casa deixou de ser um alívio, em casa ficava só. Sua solidão só era atenuada na presença do quadro, queria unir-se à moça, sua única companheira. Sentia o olhar dela atravessando-a, como se só ela a visse de fato.

Quando chovia, era pior. A sensação de solidão era, então, substituída pelo pânico de não estar sozinha em seu próprio corpo. Uma voz fina e melodiosa ressoava no fundo de sua

Neste excerto também é possível perceber o predomínio das intervenções gramaticais. Apesar de ser um trecho que narra eventos que se completam, não há nenhuma intervenção relacionada a eles. Pelo contrário, o foco está voltado para modificações gramaticais que higienizam e acrescentam expressões que não modificam a ordem e o rumo dos acontecimentos.

## Excerto 4

### Primeira versão

Não era hora de rezar, e sim, de picar aquele brutamente todinho! Até o valente Razunga que dizia não acreditar no santo, gritou por socorro. Mais um momento perdido, pois, com aquele alvoroço o bicho peludo fugiu.

Já parecia tarde, mas isso fazia parte daqueles dias em que a chuva convida para recolher, na verdade, ainda era momento de reunir para comer biscoitos fritos, milhos assados, caldos quentes que Joselha fazia no fogão à lenha. O velho Ariovaldo tocava o violão, e todos se aqueciam, porém, Razunga não esquecia e nem perdoava o seu desatento. Será que o monstro estava na chuva, ou aproveitava para rir as escancaras daquele que lhe jurara a morte! Nem as canções naquela hora lhe aplacou a fúria, o desejo era tão grande de mostrar sua honra que se esqueceu do furo no pé! esse sentimento era mais para mostrar que era na verdade "macho".

### Intervenção



Não ficou claro para mim o momento em que Razunga encontra o monstro.



Quando você escreveu "no silêncio da noite" fiquei com a impressão de que seria tarde da noite, por isso fiquei um pouco confusa quando li que "ainda era momento de reunir". Apesar de iniciar o parágrafo com "Já parecia tarde, mas isso fazia parte", talvez seja interessante deixar mais claro essa questão do tempo.

Não era hora de rezar, e sim, de picar aquele brutamente todinho! Até o valente Razunga que dizia não acreditar no santo, gritou por socorro. Mais um momento perdido, pois, com aquele alvoroço, o bicho peludo fugiu.

Já parecia tarde, mas isso fazia parte daqueles dias em que a chuva convida para ~~recolher~~. Na verdade, ainda era momento de reunir para comer biscoitos fritos, milhos assados, caldos quentes que Joselha fazia no fogão à lenha. O velho Ariovaldo tocava o violão, e todos se aqueciam, porém, Razunga não esquecia e nem perdoava o seu desatento. Será que o monstro estava na chuva, ou aproveitava para rir as escancaras daquele que lhe jurara a morte!? Nem as canções naquela hora lhe ~~aplaeou~~ ~~aplacaram~~ a ~~fúria~~. ~~Q~~o desejo era tão grande de mostrar sua honra que se esqueceu do furo no pé! ~~Esse-esse~~ sentimento era mais para mostrar que era na verdade "macho".

Eu acho que foram apresentados muitos personagens com características distintas e situações próprias, o que me deixou um pouco confusa em saber quem-era-quem, tendo de voltar para saber quando o personagem foi apresentado e como. Acho que o texto é muito curto para apresentar tantos com traços tão particulares.

## Versão final

Não era hora de rezar, e sim, de picar aquele brutamente todinho! Foi um momento perdido, pois, com aquele alvoroço, o bicho peludo fugiu.

Já parecia tarde, mas isso fazia parte daqueles dias em que a chuva convida para recolher, - Na verdade, ainda era momento de reunir para comer biscoitos fritos, milhos assados, caldos quentes que Joselha fazia no fogão à lenha. O velho Ariovaldo tocava o violão-e todos se aqueciam, porém, Bento não esquecia e nem perdoava o seu desatento. Será que o monstro estava na chuva, ou aproveitava para rir as escancaras daquele que lhe jurara a morte? Nem as canções naquela hora lhe aplacaram a fúria. O desejo era tão grande de mostrar sua honra que se esqueceu do furo no pé! Esse- sentimento era mais para mostrar que era na verdade “macho”.

FONTE: Screenshots da interface.

Este excerto também revela uma preocupação com questões gramaticais, principalmente com os sinais de pontuação. O beta também usou o recurso de revisão do Word, mas o autor parece não compreender muito bem o uso dessa ferramenta. A palavra “Aplacaram” foi reescrita com uma fonte diferente, isso revela que o vocábulo foi reescrito por ele, e não “aceito”, como alteração indicada. Além da intervenção textual, é possível notar também intervenções de enredo e composicional.

No que diz respeito à intervenção de enredo, o beta sugere que o autor seja mais claro em relação ao tempo em que os acontecimentos se desenrolam no texto, a intervenção é realizada por meio de um comentário bem explicativo sobre a problemática no conto. Esse tipo de intervenção revela também que o leitor beta busca um diálogo com autor do conto. A intervenção relacionada à composição aponta o excesso de personagens e o excesso de características que o autor empregou em cada deles.

Ao mencionar que “Acho que o texto é muito curto para apresentar tantos personagens com traços tão particulares” o beta faz menção às características ao “plano composicional” do gênero (BAKHTIN, 2003). Essa última intervenção foi feita no final do texto, depois das intervenções textuais e de enredo.

## Excerto 5

### Primeira versão

└ O homem não disse especificamente sobre o sonho, mas disse a ela que vivemos muitas vidas e quando dormimos podemos fazer viagens pra lugares onde já estivemos e que sempre reencarnamos próximos de pessoas com as quais estivemos juntos em outra vida. Não importava pra ela que ele não tivesse dito nada específico pra ela, ela sabia que era real, ela sentira.

### Intervenção

└ O homem não disse especificamente sobre o sonho, mas disse a ela que vivemos muitas vidas e quando dormimos podemos fazer viagens pra lugares onde já estivemos e que sempre reencarnamos próximos de pessoas com as quais estivemos juntos em outra vida. Não importava pra ela que ele não tivesse dito nada específico pra ela, ela sabia que era real, ela sentira.



### Versão final

└ O senhor não disse especificamente sobre o sonho, mas disse a ela que vivemos muitas vidas e quando dormimos podemos fazer viagens para lugares onde já estivemos e que sempre reencarnamos próximos de pessoas com as quais estivemos juntos em outra vida. Não importava para ela que ele não tivesse dito nada específico, ela sabia que era real, ela sentira.

Este excerto revela que os sujeitos envolvidos na pesquisa lançaram mão de outros recursos presentes no aplicativo *Google Docs* para realizarem as intervenções gramaticais. De forma bem direta e imperativa, o beta sugere as modificações que são acatadas pelo autor, como pode ser visto na versão final do conto. Os comentários neste dado foram as únicas ferramentas usadas para comunicação e intervenção no texto. Apesar de apresentar um discurso mais direto, curto e que pode parecer monológico, ainda assim é possível perceber que o leitor beta pressupõe a presença do outro e realiza uma comunicação.

FONTE: Screenshots da interface.

## Excerto 6

### Primeira versão

Não disse a ninguém por um bom tempo sobre o sonho, pensou em contar para sua colega Anna que fazia um curso com ela, pois ela reconhecera a alma de Anna em um dos corpos naquele sonho, mas teve medo, pensou ser bobagem de início, coisa que não deveria ser falada afinal quem sonha que viveu outras vidas e sai contando por aí? Mas é claro que ela ficava cada vez mais intrigada quando pensava em tudo que tinha acontecido naquela noite em seu sonho. Anna tinha muitas tatuagens pagãs – lembrou Mariana do dia em que sua colega contou a ela o que significava cada símbolo tatuado em seu corpo, que ela antes pensara que tivesse a ver com coisas malignas. Mariana decidiu que não pensaria mais naquele sonho, mas não era isso

### Intervenção

Não disse a ninguém por um bom tempo sobre o sonho, pensou em contar para sua colega Anna que fazia um curso com ela, pois ela reconhecera a alma de Anna em um dos corpos naquele sonho. Mas, teve medo, pensou ser bobagem de início, coisa que não deveria ser falada, afinal quem sonha que viveu outras vidas e sai contando por aí? Mas é claro que ela ficava cada vez mais intrigada quando pensava em tudo que tinha acontecido naquela noite em seu sonho. Anna tinha muitas tatuagens pagãs – lembrou Mariana do dia em que sua colega contou a ela o que significava cada símbolo tatuado em seu corpo. Antes ela pensava que tivesse a ver com coisas malignas.

Faria um parágrafo, aqui para fluir mais a leitura.

Tirar

Aí

Mas, quanto mais o tempo passava, cada vez mais, Mariana ficava mais intrigada...

### Versão final

Não disse a ninguém por um bom tempo sobre o sonho, pensou em contar para sua colega Anna que fazia um curso com ela, pois reconhecera a alma de Anna em um dos corpos naquele sonho. Mas, teve medo, pensou ser bobagem de início, coisa que não deveria ser falada, afinal quem sonha que viveu outras vidas e sai contando por aí? Mas é claro que ela ficava cada vez mais intrigada quando pensava em tudo que tinha acontecido naquela noite em seu sonho. Anna tinha muitas tatuagens pagãs – lembrou Mariana do dia em que sua colega contou a ela o que significava cada símbolo tatuado em seu corpo.

Este excerto também revela o uso dos comentários nas sugestões feitas pelo beta. Diferente da intervenção no excerto 5, o beta não foi direto e impositivo. É possível dizer que há intervenções gramaticais e uma intervenção composicional. As intervenções gramaticais foram direcionadas para correções e termos de referenciação. A intervenção composicional está presente no comentário: “Faria um parágrafo aqui”, que sugere modificações nos blocos de texto narrativo.

## Excerto 7

### Primeira versão

Mariana decidiu que não pensaria mais naquele sonho, mas não era isso que o universo queria dela, depois do primeiro sonho com vidas passadas outros como aquele começaram a aparecer, sonhou com momentos pessoas de dois colegas e decidiu contar a eles e descobriu que havia acontecido com eles exatamente o que ela sonhara, não sabia explicar o porque de tudo isso, sonhou também com outra vida, essa um pouco mais recente, reconheceu outra alma a de seu irmão Alexandre. Os sonhos com suas vidas passada a garota não contou pra ninguém, mas os outros os quais ela acertou acontecimentos contou para alguns de seus amigos, eles ficavam boquiabertos quando ela mencionava o que ela ainda não tinha dado um nome e pensava ser um dom, embora não ousasse dizer a palavra dom em voz alta, soava presunçoso demais.

### Versão final

Depois de muitas noites mal dormidas Mariana decidiu que não pensaria mais naquele sonho, mas não era isso que o universo queria dela, depois do primeiro sonho com vidas passadas outros como aquele começaram a aparecer, sonhou com momentos pessoais de dois colegas e decidiu contar a eles e descobriu que havia acontecido com eles exatamente o que ela sonhara. Não sabia explicar o porquê de tudo isso. Até que sonhou novamente com uma outra vida, essa um pouco mais recente, em que reconheceu outra alma a de seu irmão Alexandre. Os sonhos com suas vidas passada a garota não contou pra ninguém, mas os outros os quais ela acertou acontecimentos contou para alguns de seus amigos, eles ficavam boquiabertos quando ela mencionava o que.

FONTE: Screenshots da interface

### Intervenção

 Ficou um pouco fora de contexto a decisão de não pensar mais no sonho. Talvez você poderia começar a frase com "Depois de muitas noites mal dormidas..."

Neste excerto é possível identificar uma intervenção de enredo. É uma intervenção sutil, mas de certa forma altera um acontecimento no conto. A intervenção é feita por meio de um comentário que sugere uma modificação, acatada pelo autor do conto.

## 6.1 Interação Individual

A primeira característica observada neste primeiro momento de confronto com os dados diz respeito ao excesso de intervenções que priorizaram a adequação à norma padrão da língua portuguesa e uma preocupação com aspectos da escrita, pois foi possível observar a ocorrência de intervenções textuais em todos os excertos extraídos.

Esse excesso indica que nesta etapa da dinâmica os leitores beta se preocuparam muito mais com os aspectos gramaticais e formais dos contos do que com os aspectos discursivos. Além disso, apesar de usarem ferramentas que propiciavam intervenções diversificadas nos textos, como os comentários, por exemplo, houve um predomínio do uso da ferramenta de revisão, o que reforça o caráter de intervenções voltadas para as questões gramaticais dos contos escritos.

Apesar das orientações sobre a dinâmica não determinarem que os alunos fizessem uma correção gramatical no texto do colega, o pedido de que eles intervissem na narrativa do outro foi compreendida dessa forma pela maioria deles. Essa característica pode ser explicada pelo discurso presente nas aulas de produção textual da educação básica e que perpetuam no ensino superior, no qual intervir em um texto é necessariamente revisá-lo gramaticalmente e não criticá-lo. Portanto, acredita-se que esse posicionamento dos sujeitos no momento dessas intervenções faz parte de um processo de letramento escolar que foi previamente construído; um processo que tem ido pouco além da revisão ortográfica e, algumas vezes de concordância e colocação pronominal. Embora isso tenha importância, não é nada comparado à correção do conteúdo e dos instrumentos utilizados pelo autor para a transmissão desse conteúdo, como a seleção vocabular, a estruturação coesa do texto e a coerência discursiva. (FERRAREZI, 2015).

A respeito dessa questão, é pertinente retomar Carvalho (2015), que ao realizar sua pesquisa, esclarece que é recorrente nos processos iniciais de escrita colaborativa os envolvidos ainda não se apropriarem do conceito de texto colaborativo. Sendo assim, o exercício constante de diálogo com o outro e com o texto, segundo a autora, é uma alternativa para que o conceito de texto colaborativo seja construído, desenvolvido e apropriado para as futuras atividades desenvolvidas pelo grupo. Ainda, ao relacionar esse aspecto com a taxonomia proposta por Lowry *et al* (2004) em seu eixo de múltiplas atividades de EC, a

revisão gramatical está presente como uma das atividades que compõe o processo de escrita colaborativa. Mas a dinâmica desenvolvida parece mostrar que esse tipo de atividade pode funcionar muito bem de forma interativa, principalmente em ambientes como a sala de aula,

No excerto de número 4, por exemplo, é possível notar a presença dessa revisão que busca uma certa interação. Ao utilizar de recursos variados para interferir no texto do outro, o beta leitor perpassa por todas as categorias elencadas para análise (gramatical, enredo e composicional), lançando mão de comentários, recursos de revisão e uma mensagem opinativa.

A interação é um aspecto fundamental da EC, assim como conflitos e negociações também, inclusive as que ocorrem “fora do texto” (RIBEIRO, 2013), ou seja, as conversas e interações que ocorrem durante o processo de escrita, mas não necessariamente em sua materialidade. Para dar sequência a essa discussão, o 7º capítulo, ainda no campo do diálogo com os dados, aborda algumas versões dos textos que serão examinadas com base nas discussões feitas em grupo, que foram registradas no diário de campo.

## 7 DIÁLOGO COM OS DADOS: AS VERSÕES COMENTADAS DOS TEXTOS

O objetivo deste capítulo é examinar por conto as duas últimas versões escritas pelos estudantes e contextualizá-las com os fatos ocorridos na etapa de discussões em grupo. A intenção é averiguar de que forma esse momento da dinâmica colaborou para a escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sendo assim, de forma individual, um resumo do conto é apresentado com trechos destacados em itálico, que são passagens da própria narrativa em sua versão final, com a finalidade de contextualizar o leitor sobre o conteúdo da história. Em seguida, com base no diário de campo, a forma como a discussão sobre o respectivo conto ocorreu é exposta. Por fim, são feitos comentários sobre cada conto.

### 7.1 Resumo conto 1 - A 23ª geração da família Von Doellinger

O conto narra a história de um casal que está prestes a ter o primeiro filho. Já no início, a narrativa cria um ambiente de suspense a partir do momento em que um tio do casal questiona o gênero da criança que está prestes a nascer - *vou confidenciar para vocês: o que deve sair daí... O que eu tenho notado pelos padrões e pelo clima nos últimos tempos...Acho que será um ser bastante peculiar, é o que vocês terão! E vocês sabem do que estou falando, não é? Já tivemos outros assim. E foi um verdadeiro CAOS!* Depois desse acontecimento, o casal se muda para Finlândia e é na Finlândia que o parto do bebê acontece. Depois de descritos alguns detalhes sobre a sala de parto, o foco do conto se volta para o momento do parto em si - *subitamente, escuto outro grito. Ainda não sei qual emoção está impregnada naquele berro, mas ao me virar, descubro que vem do médico que está entre as pernas da minha mulher. O som vai aos poucos sumindo, ao mesmo tempo em que percebo um filete de sangue escorrendo do pescoço do médico, que logo se transforma em um jorro de sangue. O corpo cai no gélido chão, enquanto palpitava o resto de vida que lhe restara.* E assim o conto termina, deixando a dúvida do que de fato nasceu naquele dia.

#### 7.1.1 Como se desenvolveu a discussão sobre o conto

A 23ª geração da família Von Doellinger foi o primeiro conto eleito para a discussão em grupo. A sala estava agitada neste dia e os alunos curiosos para saber como essa fase do processo iria se desenvolver. Em sua segunda versão, o conto não possuía um título. Então, os

alunos começaram a sugerir títulos para ele. Caroline, a autora principal do texto, anotou todas as sugestões. Depois das sugestões sobre o título, a turma quis saber sobre o gênero do narrador, que também é personagem da história. Esse tópico abriu espaço para que uma discussão sobre a forma como a autora deixou de marcar questões de gênero no conto em relação ao narrador-personagem. Curiosamente, a maioria da turma pensava se tratar de um casal formado por um homem e uma mulher; mesmo que isso não estivesse presente no texto. Eles fizeram uma segunda leitura do conto, dessa vez procurando indícios que dessem respaldo para a afirmação da neutralidade do gênero do narrador-personagem. A discussão sobre essa questão ainda durou alguns minutos e os alunos concordaram que ao finalizar a escrita do conto essa incógnita deveria ser mantida.

Para finalizar a discussão, Lori ponderou: “Acho que esse conto merecia um final diferente”. Caroline concordou e disse que iria reescrever o final do conto.

### 7.1.2 Análise

Neste conto, as contribuições dos alunos na terceira etapa da dinâmica ultrapassaram os limites das intervenções gramaticais presentes na primeira etapa feita individualmente. É interessante observar como o foco das intervenções mudou no momento das discussões com o envolvimento do grupo. É pertinente ressaltar também que a temática do conto em si não tem relação com questões de gênero, mas o texto foi artefato disparador dessa discussão entre os alunos. Isso os instigou no momento da interação e cada um queria dar uma opinião sobre o assunto. Ao comparar as duas versões finais do conto, foi possível perceber que, de fato, Caroline modificou o final e acrescentou um título ao seu texto - **A 23ª geração da família Von Doellinger**-. A questão do narrador-personagem continuou como antes, assim como foi acordado pelo grupo.

## 7.2 Resumo conto 2 - Galarina

A Galarina é um conto sobre Laura, uma historiadora recém-formada e que trabalha como curadora em um museu. A história narra um momento melancólico vivenciado pela protagonista, que se sente estagnada na vida sem forças para sair do conforto de sua rotina. Esse quadro de melancolia se agrava com a chegada de obras surrealistas no museu e mais especificamente de um quadro - *Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A*

*Galarina*. Os acontecimentos que se seguem giram em torno da relação entre Laura e a obra. Quase que personificada, a obra fazia companhia para Laura - *Todos seus temores se concretizaram então, estava mesmo sendo atormentada pela figura do quadro. Sentia que precisava fazer alguma coisa ou se fundiria a um mundo plano, tornando-se para sempre, estática. A temporada da exposição estava no fim, sabia que precisaria agir rápido. Precisava ver o quadro mais uma vez, sozinha*. O conto se encaminha para o fim descrevendo a forma como Laura resolve o drama vivenciado por ela - *Em um ato súbito e definitivo começou a rasgar a pintura e comê-la. Não havia outra solução, estava sendo sugada*.

### **7.2.1 Como se desenvolveu a discussão sobre o conto**

O conto *A GaLarina* chegou pela metade na terceira etapa da dinâmica. Dessa forma, a discussão se desenvolveu em torno da continuação do conto. Os alunos faziam sugestões como “Ela poderia se apaixonar pelo quadro” ou “O que vocês acham de continuar com esse tom de mistério?”. Eles ficaram interessados pelo tema do conto, mas a autora não deu muitos *feedbacks* para os colegas em relação ao seu posicionamento diante das proposições feitas. Esse foi o único conto que usou uma imagem para representar algo presente na história. Em resposta aos questionamentos sobre o uso da imagem, a autora disse que pretendia criar uma esfera diferente para seu conto, fazendo com que a leitura do texto fosse feita juntamente com a análise da imagem/quadro.

### **7.2.2 Análise**

Na discussão desse conto foi perceptível que o movimento de discutir e acrescentar trechos ao conto partiu da turma e não da autora. Assim, apesar do pouco interesse dela, os alunos não deixaram de discutir sobre o texto e tomaram para si a responsabilidade de finalizar o conto, que se encontrava pela metade. Um exemplo disso é a pergunta “O que vocês acham de continuar com esse tom de mistério?” que foi direcionada para o grupo e não para a autora. Apesar de terem em mente que somente a autora poderia continuar a escrita, o consenso do que deveria ser escrito foi proposto pelo grupo e a autora apenas seguiu o direcionamento modificando o conto de acordo com as intervenções, como pôde ser visto ao comparar as versões. Esse tipo de posicionamento se assemelha muito à estratégia descrita por Lowry *et al* (2004), como sendo uma estratégia de *group single-author writing* que ocorre quando uma única pessoa é responsável por escrever em nome do que foi decidido por um

grupo. A taxonomia de Lowry *et al* (2004) prevê que essa estratégia seja definida antes do processo de escrita em si, mas no caso da dinâmica, esse artifício foi usado de forma involuntária e natural, sem uma combinação prévia. Por se manter afastada da discussão em grupo, a autora do conto apenas transcreveu o que o grupo decidiu.

### **7.3 Resumo conto 3 - A encomenda**

A encomenda é um conto sobre Isabel, uma mulher de 27 anos empreendedora e destemida. Em uma noite comum, durante uma conversa entre amigos, surge a oportunidade de Isabel expandir os seus serviços *online* para fora do país, mais especificamente para Portugal. Depois de muito hesitar, ela decide partir - *Chegou no aeroporto na hora do embarque, despachou as malas e embarcou. Agora era se distrair e tentar descansar nas próximas 10 horas de voo.* Porém, chegando em Lisboa, Isabel é abordada por policiais no aeroporto. Eles alegam que há algo errado em sua mala e que ela está envolvida com o tráfico internacional - *Oi? Tráfico? Mas não fiz tráfico nenhum! Eu disse que o senhor me confundiu! Enquanto perde seu tempo comigo a verdadeira bandida está fugindo! Não trafiquei nada, vim a Portugal a negócios, sou uma mulher honesta.* O conto chega ao fim com Isabel sendo algemada e levada para uma viatura. A história deixa várias dúvidas, principalmente em relação aos “negócios” que a protagonista trabalhava.

#### **7.3.1 Como se desenvolveu a discussão sobre o conto**

O conto chegou para a discussão em grupo cheio de lacunas. A autora estava muito empolgada em compartilhar o que já havia sido escrito e constantemente lançava perguntas para a turma, como: “O que vocês acharam da personalidade da Isabel?”. Dessa forma, vários detalhes de enredo foram sugeridos e acrescentados ao conto e sua “última versão” ficou mais completa. No momento da discussão, além de dar sugestões, ela também esperava pelas sugestões dos colegas - “Vou tentar reunir todas essas ideias. Quero escrever logo”, foram falas dela. O sentimento de grupo e a abertura dada pela autora colaborou para que o rumo do texto fosse conduzido por todos.

#### **7.3.2 Análise**

O movimento de discussão deste conto foi o inverso do conto de número 2. Notadamente, quem comandou a discussão foi a autora. Ao fazer sugestões, ela entusiasmava,

por meio de perguntas, os colegas para que participassem da discussão. A última versão do conto, repleta de particularidades interessantes, revela como esse movimento do grupo foi importante no desenvolvimento da narrativa. A autora, ao se descolocar completamente do papel de “proprietária do texto”, favoreceu a escrita colaborativa de fato.

#### **7.4 Resumo conto 4 - Desejar, acreditar, realizar**

O conto tem características infantis, fantasiosas e não possui uma trama instigante. Narra a história de cinco crianças pequenas que encontram um poço dos desejos. Cada uma das crianças faz um desejo ao poço, em seguida, todos vão embora. No dia seguinte, ao voltarem no local onde o poço se encontrava, percebem que ele havia sumido. Anos mais tarde, os amigos reencontram o poço, no mesmo lugar de antes. Assim, quase todos fazem novos desejos. Eles são atendidos e com isso o conto se encerra.

##### **7.4.1 Como se desenvolveu a discussão sobre o conto**

O conto já chegou “finalizado” para a terceira etapa da dinâmica. O autor abriu a discussão relatando como foi o processo de escrita do conto, no que se inspirou e porque pensou em escrever uma história nesses moldes. Nesse conto, os colegas não discutiram questões temáticas, mas houve algumas intervenções gramaticais. A discussão foi bem breve e branda. Foi perceptível que a temática do texto foi um aspecto que fez diferença na atitude dos alunos.

##### **7.4.2 Análise**

A discussão deste conto foi diferente em relação ao ritmo das discussões dos contos anteriores. O desenvolvimento da discussão revelou que o autor estava engajado e interessado, mas o grupo não. O assunto do conto parece não ter despertado tanto interesse e isso fez com que a turma deixasse de alimentar a discussão. Comentários como “esse conto tem características infantis” foram feitos durante a apresentação do texto. Sendo assim, o conto em sua segunda versão ficou intacto, não foram realizadas modificações significativas, apenas de cunho gramatical.

## 7.5 Resumo conto 5 - Outra vida

O conto Outra vida procura fazer uma combinação entre o universo dos sonhos e o mundo real. O conto narra a história de Mariana. Não há muitas descrições na narrativa, portanto, não é possível criar um perfil físico e psicológico para a personagem. A narrativa se inicia com as experiências que Mariana vem tendo em seus sonhos. Ela acredita que eles são memórias de vidas passadas, mas guarda consigo esses acontecimentos. Com o passar do tempo, os sonhos se intensificam e revelam coisas que aconteceram com seus amigos, a partir disso, ela decide contar para eles a descoberta desse “dom”. Dias depois, em um encontro não esperado com um Xamã, Mariana revela seus sonhos e recebe uma explicação sobre esses acontecimentos - *O senhor não disse especificamente sobre o sonho, mas disse a ela que vivemos muitas vidas e quando dormimos podemos fazer viagens para lugares onde já estivemos e que sempre reencarnamos próximos de pessoas com as quais estivemos juntos em outra vida.*

### 7.5.1 Como se desenvolveu a discussão sobre o conto

Esse foi o quinto conto a ser discutido. Nitidamente, a autora estava satisfeita em compartilhar o texto com os colegas. Em contrapartida, os alunos não corresponderam às expectativas da autora e o conto “não fez sucesso”. Mesmo “completo” na segunda versão, ainda havia possibilidades de mudanças e questionamentos que poderiam ser feitos. Apontamentos e perguntas foram feitas sobre a construção do conto na intenção de despertar o interesse dos alunos, mas sem sucesso. A autora não se mostrou frustrada.

### 7.5.2 Análise

Assim como no conto anterior, a temática do conto influenciou bastante no interesse dos alunos. Sem interesse não houve interação e nem intervenção. Nesse conto em especial, nenhuma intervenção foi feita na roda de discussão e, portanto, a “versão final” do conto ficou igual à segunda versão. A autora não ficou frustrada com o ocorrido. O que pareceu foi que, para ela, a ausência de intervenções era equivalente à ausência de erros e, sendo assim, ela encarou o compartilhamento do texto para a turma como uma avaliação e não como um momento de construção e elaboração do texto em grupo.

## 7.6 Resumo conto 6 - Cinco minutos para meia noite

O conto possui características regionalistas. A linguagem e a ambientação lembram os causos de cidades pequenas do interior e de comunidades rurais. A narrativa é sobre um mistério que ronda a fazenda do senhor Ariosvaldo. Apesar de todos os acontecimentos se desenrolarem em sua propriedade, Ariosvaldo não é o personagem principal do conto. Na verdade, não há um personagem principal, apenas os moradores da fazenda que procuram solucionar o mistério que ronda o local - *um bicho de pata preta, orelhas de abano, coberto de pelos pelo corpo, coisa doutro mundo, aparecia à noite para beber do leite de Mimosa, vaca de estima da parentela e pegar ovos das galinhas ródias que enfeitavam o galinheiro da fazenda*. Na tentativa de pegar o bicho, Bento, morador da fazenda, juntamente com seu amigo Leôncio, saem noite afora atrás do rastro da criatura e acabam descobrindo que se tratava de um anão - *Quando Leôncio lhe afasta o corpo, o bicho de olhos pretos arregalados não consegue fugir pelo muito sangue que soltava do pé. Bento olha e reconhece que era Inácio, criado anão do falecido Conrado, ex - proprietário da fazenda vizinha, morto nos tempos em que perdeu suas vacas atingidas pelo raio caído na morada das bichinhas!* Depois dessa descoberta, todos retornam para a fazenda e esclarecem a história do bicho que a rondava.

### 7.6.1 Como se desenvolveu a discussão sobre o conto

A discussão desse conto teve início com várias perguntas dos alunos sobre a forma como a autora o desenvolveu. Antes de discutir questões sobre o enredo da história, eles queriam saber porque a autora optou por aquele tipo de escrita e por aquela temática. Depois que essas questões foram respondidas, a turma apontou detalhes no texto, como a troca dos nomes dos personagens e questões de pontuação. Porém, logo em seguida redirecionaram as perguntas para a autora, mas não sobre o conto, queriam saber sobre as origens dela e se o conto estava relacionado com sua infância.

### 7.6.2 Análise

Esse conto foi o que mais passou por intervenções gramaticais no momento da discussão em grupo, apesar de não ser o conto que mais precisava desse tipo de intervenção. Curiosamente, o foco dos alunos ficou dividido entre contribuir com o conto e perguntar sobre a vida da autora, o que não ocorreu nos contos anteriores. Essa particularidade, elucidada que

escrever colaborativamente também envolve outros processos que estão fora da materialidade do texto, como a origem do autor e sua cultura, por exemplo, que é algo que contribui para a construção do texto em si, mas que dificilmente é percebida e ressaltada em processos de escrita individuais, que ocorrem frequentemente em ambientes escolares e acadêmicos, onde o produto não raramente se sobrepõe ao processo.

## 7.7 Resumo conto 7 - Ponteiros Banzeiros: eiras, beiras

O conto suscita sensações de catarse e lembranças remotas, como se um vácuo se instalasse na vida de alguém. O conto é um ideário filosófico de rememoração que aponta para as múltiplas possibilidades e ao mesmo tempo para o esquecimento, é possível notar pelas passagens da narrativa um arremetimento às lembranças amorosas possíveis, embaraçadas pela desilusão ou pela esperança do reencontro - *Meu pobre relógio está morto, talvez invernado! Tudo que consegue dizer está no passado. O óbito está em seu rosto: três e quarenta e dois; não é permitido recuperar se foi em sol ou em lua.* O autor do conto, com muita destreza, faz contrapontos entre a leveza do momento e o peso do passado. Há muitas passagens na narrativa que remetem a sentimentos de reapropriação do instante vivido e delimitado pelas memórias abandonadas, mas ativados pela pressão cotidiana da relação com o outro - *Nem sei mais o que restou daquele tempo desmanchado. Todo velho relógio precisa de um pulso que pulse. Apesar do zelo que dispensei, percebo alguns estragos. Sinto que há nele uma tristeza abundante. Foi abandonado às vistas de todos; e isso é uma vergonha para os indiferentes!* O conto em si, repleto de metáforas, expõe também as particularidades de alguém tomado por uma profunda inquietude e sem nenhuma expectativa - *Ali, tudo era denso em breu com as cortinas aparando as tochas da cidade e a atmosfera quente dos veículos à sete andares abaixo da minha janela. Sismo! Carrego a bagagem de mão até o corredor em busca de uma garantia afirmativa de segurança. E a vida é sempre coautora pragmática de um esforço mais.*

### 7.7.1 Discussão sobre o conto

A discussão sobre esse conto foi muito truncada. A linguagem usada pelo autor dificultou o entendimento de algumas pessoas sobre o seu conteúdo. A ausência de interação ocorreu por esse motivo. Nenhuma intervenção textual ocorreu, assim como nenhuma intervenção de outra categoria. O autor do conto, por ser tímido, não se abriu e não deu

muitos detalhes sobre sua composição. O leitor beta do conto, no momento da discussão, relatou que encontrou dificuldades a respeito do vocabulário empregado na escrita e o restante da turma ficou dividida entre aqueles que defendiam uma “escrita mais acessível” e aqueles que defendiam a ideia de que o conto do modo como foi escrito completava o sentimento de inquietação e complexidade que o personagem parecia vivenciar. Ao final, os alunos entraram em um consenso e ficou decidido que o conto iria permanecer com a mesma linguagem.

### **7.7.2 Análise**

Em comparação ao conto de número 6, no qual não houve intervenção no texto por causa da falta de interesse dos alunos em relação ao tema, a falta de intervenções no conto de número 7 ocorreu porque os alunos ficaram hesitantes em tecer algum comentário ou intervenção, fosse ela de qualquer cunho. A postura do autor do conto foi neutra durante a discussão: não estimulou intervenções e nem questionou o fato dos alunos quererem modificar a linguagem do conto.

## **7.8 Interação coletiva e uma proposta**

Ao dialogar com as versões comentadas dos contos, aspectos contrários aos presentes na primeira etapa da dinâmica foram percebidos. As discussões em grupo propiciaram um tipo de interação bem diferente da que ocorreu na etapa em que os leitores beta fizeram intervenções de forma individual nos textos.

Assim como as instruções dadas no primeiro momento, o propósito da terceira etapa da dinâmica também foi de intervir no texto do colega na intenção de melhorá-lo e dar continuidade à escrita, se fosse o caso. Com base no que ocorreu durante as discussões em grupo, foi notável perceber que o número de intervenções que priorizam os aspectos de enredo e conteúdo dos contos superou consideravelmente as intervenções de caráter puramente gramatical. A ausência do recurso de revisão no momento das discussões não justifica esse fator, pois os alunos fizeram a leitura dos contos previamente e poderiam anotar suas sugestões, fossem elas de qualquer caráter, e expor no momento da discussão em grupo, como fizeram no conto de número 6, por exemplo. O que poderia explicar esse fator, é que o ato de discutir os contos na oralidade e face-a-face ampliou a forma como os alunos se direcionaram ao texto e ao seu produtor. Em relação a isso, Palmiere (2005) pontua que a fala é considerada espontânea, natural, distensa, enquanto a escrita, por outro lado, seria o espaço

da norma de correção do português padrão e formal e, talvez, por isso, oralizar as intervenções e o próprio encontro face-a-face dos estudantes contribuíram para que novas formas de colaboração surgissem.

Refletir sobre essa ideia, não indica assumir uma postura em defesa da dicotomização entre fala e escrita, pelo contrário. Porém, não significa também defender um continuum entre essas duas modalidades, como defendeu Marcuschi (2002):

Não se trata de imaginar ou detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas. Tudo depende de qual escrita e de qual fala estamos tratando, afastando-se assim um olhar dicotômico sobre essa relação. (MARCUSCHI, 2002, p. 30)

A respeito disso, procura-se uma aproximação com o que aponta Kress (2003). O autor defende a ideia de que fala e escrita são modalidades diferentes e que, por isso, é preciso compreendê-las e aprender a manejá-las em suas modulações. No contexto da dinâmica, tanto as intervenções escritas quanto as intervenções orais foram importantes na construção dos textos. Portanto, têm-se que são tipos de intervenções que ocorrem em determinadas situações, com especificidades próprias, mas ambas favoreceram o processo de construção dos textos.

Foi nítido que oralizar o texto em grupo favoreceu o aparecimento de interações variadas. Interações essas que ultrapassaram os limites do texto escrito e criaram uma experiência coletiva na discussão de assuntos do interesse dos alunos. Assuntos que estavam ao redor do texto, mas não necessariamente em sua materialidade. Na tentativa de explicar melhor essa constatação, recorro novamente a Genette (2009), que além de contribuir com as questões sobre transtextualidade, já expostas anteriormente, constrói também uma noção de paratexto<sup>11</sup>. Genette (2009) demonstra que o paratexto é formado por duas modalidades paratextuais: o peritexto e o epitexto. Os elementos peritextuais são aqueles que circundam o texto no próprio espaço físico da obra, como o nome do autor, o título, a capa, a ilustração e assim por diante. Já os elementos epitextuais também circundam o texto, mas de forma

---

<sup>11</sup> Para Genette (1982, p.10), os elementos constitutivos do paratexto são: título, subtítulos, intertítulos; prefácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatórias, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios, [...], que propiciam ao texto um encontro (variável) e às vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende.

distinta, descontinuada; são os debates, as discussões, as resenhas e conversas com o autor do texto, bem como outros textos produzidos que tiveram como base o discurso da obra.

Assim, apropriando do conceito de epitexto postulado por Genette (2009), dizer que ao fazer uso do que pode ser nomeado de “intervenções epitextuais”, os leitores beta desempenharam diferentes papéis participantes nas etapas desta dinâmica de EC.

No que diz respeito aos tipos de intervenção e aos papéis que as executam, a taxonomia proposta por Lowry *et al* (2004) propõe que os papéis de revisor, editor, escritor, consultor e facilitador sejam individualizados. Porém, a postura dos leitores beta sugere que é possível centralizar esses papéis em uma única pessoa, em etapas variadas e com modos de intervenção diferentes, sem prejuízos no desenvolvimento da atividade. Quando o leitor beta realiza intervenções no texto escrito por meio da ferramenta de revisão e pelos comentários, ele se assemelha a um revisor e editor. Agora, quando ele discute o conto em grupo, por meio da oralidade, ele se aproxima de um consultor e facilitador, por exemplo.

Ribeiro (2016) trata das (In)distinções a respeito desses papéis, porém, em um contexto editorial, no qual as definições dos profissionais que atuam no tratamento do texto “deveriam” ser melhor especificadas, tendo em vista que se trata de um âmbito profissional. Para a autora, é notável, nas casas editoriais, a dificuldade em discernir de fato quais são as tarefas de um revisor, editor, copidesque e preparador de textos. Em relação a diferenciação entre o copidesque e o revisor, por exemplo, a autora pontua que:

A diferenciação entre o copidesque e o revisor de provas pode ser difícil de praticar, mas parece ser parte de uma prática antiga na coordenação das tarefas dos produtores de livros e outros objetos de ler. É importante que o especialista em tratamento de textos saiba intervir adequadamente, de acordo com a demanda, e possa se enquadrar em tipos distintos de prestação de serviços, a despeito de certas fusões atuais das tarefas, causadas principalmente por mudanças tecnológicas. (RIBEIRO, 2016, p.13).

Tendo em vista esse entendimento, os papéis dos participantes em uma tarefa de escrita colaborativa em um ambiente acadêmico, que não exige a rigidez de um cenário profissional, aparentemente, podem se configurar de outra forma, destacando, portanto, outras modalidades.

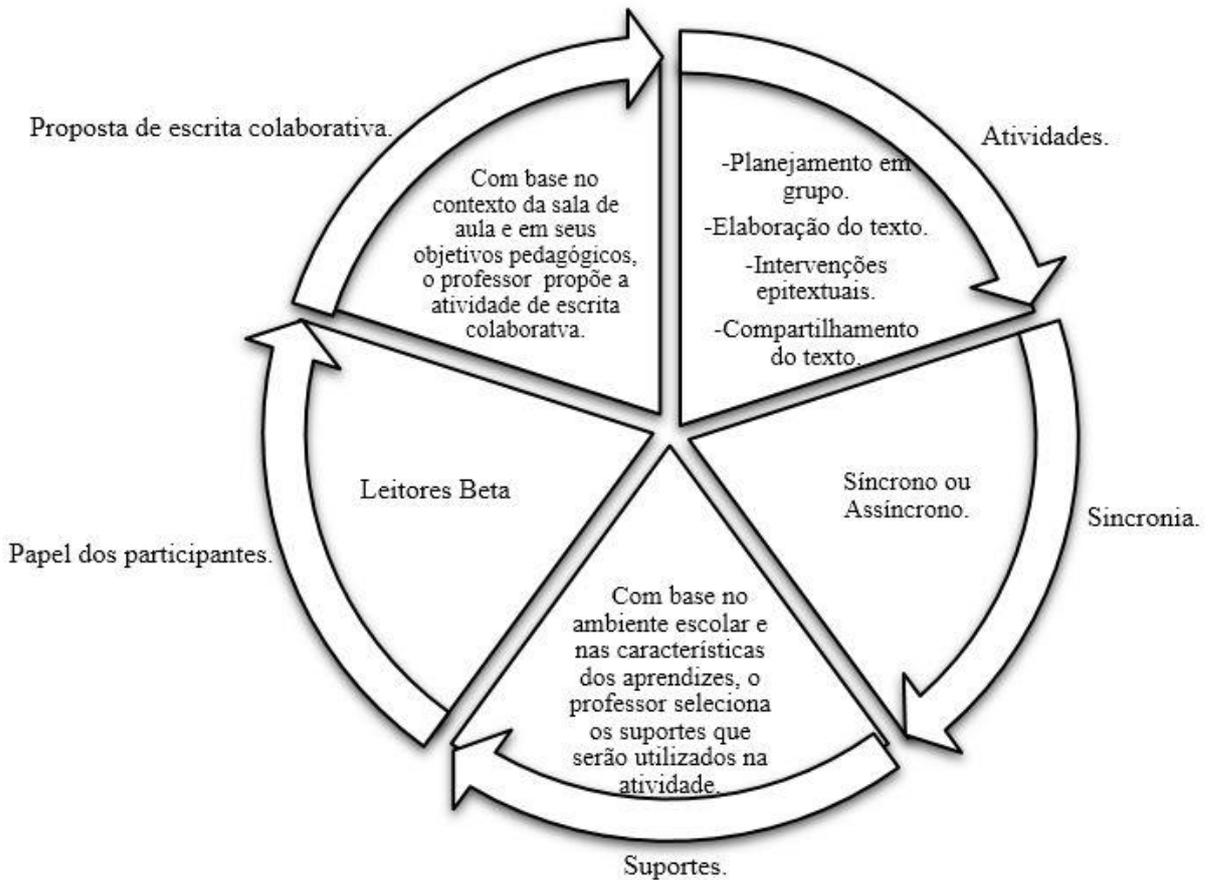
No que diz respeito à diversidade de tipos de interação durante a discussão, é relevante pontuar que cada conto suscitou e produziu efeitos e respostas diferentes. Os contos “A 23ª geração da família Von Doellinger” e “A encomenda”, por exemplo, foram contos nos quais os autores tiveram posturas opostas diante da turma e que os próprios assuntos dos contos favoreceram uma resposta mais ativa e participativa do grupo, fazendo com que a discussão fosse inflamada e rica. “A GaLarina” também foi um conto que teve sucesso na discussão em grupo por conta da temática e, apesar do pouco envolvimento por parte da autora, a turma “tomou as rédeas” da discussão e pegou para si a responsabilidade de finalizar o conto.

Entretanto, contos como “Desejar, acreditar, realizar” e “Outra vida”, não fizeram sucesso na discussão em grupo e não receberam tantas contribuições nesta fase como os outros dois contos citados anteriormente.

Tal percepção revela que o gênero conto foi um disparador interessante e que motivou os alunos a participarem da dinâmica. Porém, não foi eficaz o bastante, em alguns casos, para manter o interesse dos alunos até o fim do processo. Assim, uma estratégia interessante para esse tipo de dinâmica pode ser realizar a escolha das temáticas em grupo, antes de começar o processo de escrita, para que dessa forma, haja interação efetiva durante toda atividade, por conta da existência de consenso no grupo desde o princípio do trabalho

A partir dessas considerações, um esquema que sugere e ilustra uma forma como a EC pode ser pensada, nos moldes da escrita de *fanfictions*, para um ambiente escolar e acadêmico, está disposto a seguir:

**Figura 13 -** Ciclo de escrita beta-colaborativo



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O Ciclo de escrita beta-colaborativo propõe a divisão do processo de EC em cinco momentos. A **proposta de escrita colaborativa** é de fato - o quê- o professor pretende que a turma elabore de forma colaborativa, com base em seus objetivos pedagógicos e, como sabemos, em alguns casos, objetivos curriculares. Espera-se, é claro, que essas propostas sejam elaboradas de acordo com o contexto de cada sala de aula.

O segundo momento diz respeito **as atividades** que compõem a proposta de escrita. Como pudemos constatar, com base na atividade de escrita colaborativa dos contos, escolher a temática em grupo poderia ter sido mais eficiente para o andamento da dinâmica. Portanto, fazer um planejamento em grupo da escolha de alguns pontos importantes da atividade é eficaz.

A **elaboração do texto** é de fato o momento da escrita do que foi proposto pelo professor. É importante levar em consideração que a escrita deve ser pensada em conjunto

com os **suportes** que serão utilizados na execução da atividade e a forma como as intervenções nos textos serão feitas. Se o professor optar por utilizar o caderno dos alunos como suporte para a escrita, por exemplo, as intervenções seguramente deverão ser feitas na sala de aula de forma **síncrona**, com a troca de cadernos entre os alunos, o que não impede que elas sejam epitextuais. Caso o suporte seja digital, usando o *Google Docs* ou outro ambiente que permita o acesso remoto aos textos, as interações podem acontecer de forma **assíncrona**.

O compartilhamento dos textos também é algo que se relaciona com o **suporte** no qual foram desenvolvidos. Os textos elaborados em ambiente digital podem ser compartilhados mais facilmente entre a turma, por meio de dispositivos eletrônicos, por exemplo. Já no caso de textos redigidos em folha de papel, o compartilhamento pode ser feito por meio de cópias, agrupados e distribuídos na turma ou na escola.

O papel dos participantes durante o processo é de **leitor beta**, ou seja, escritor, leitor crítico, revisor, comentarista, editor e consultor; moldado de acordo com a situação, em prol da escrita do texto e a necessidade do grupo em sala de aula.

O Ciclo de escrita beta-colaborativo é esférico na intenção de que ele seja visto como um movimento constante. Suas partes são “soltas”, pois podem ser realocadas e reajustadas conforme o propósito do professor.

Isto posto, passo agora para o 8º capítulo, no qual o diálogo com os dados objetiva compreender o que os envolvidos no processo experienciaram. Portanto, as percepções dos alunos sobre a atividade desenvolvida são abordadas.

## 8 DIÁLOGO COM OS DADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo expõe as respostas anônimas obtidas por meio do questionário online aplicado aos participantes da pesquisa ao final da dinâmica. Sendo assim, a intenção é investigar, com base nas respostas dadas por eles, quais foram suas percepções em relação aos processos de escrita colaborativa executados. Ademais, procura-se compreender também como tais respostas podem dar direcionamentos quanto aos resultados da atividade. O capítulo está organizado de acordo com as respostas de cada pergunta, portanto, cada subseção diz respeito a uma questão do questionário.

### 8.1 O trabalho coletivo na construção do texto

Em relação ao trabalho coletivo executado pelo grupo, os alunos sinalizaram de forma positiva o envolvimento que tiveram com todos os textos. O fato de terem recebido retorno sobre a sua produção foi apontado como fator de estímulo para que o texto fosse desenvolvido. Respostas como:

Foi construtivo. Recebi poucas dicas, mas certas e efetivas.

Sim, foram muitas ideias, muitos questionamentos e muitos debates produtivos, apesar do meu texto já estar muito encaminhado quando foi colocado na roda.

Esse processo de aprendizado é importante devido ao dinamismo proposto para a turma, ou seja, estimula a habilidade da escrita e o trabalho em equipe.

Indicam que as intervenções sugeridas pelos sujeitos alcançaram uma amplitude significativa e que a dinâmica funcionou como um “ato comunicativo e não apenas como um exercício dentro da sala de aula” (Ferrarezi, 2011, p. 32).

Assim, é pertinente pontuar, segundo essas respostas, que o trabalho coletivo gerou colaboração e, portanto, dizer que a EC é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social “que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas” (Pinheiro, 2011, p.4), realmente faz sentido. Além disso, do mesmo modo, a sala de aula se constitui também como espaço de agentes de apoio e participantes ativos, igualmente como um *fandom*, que se desenvolve com base nos objetos de interesse, mas no caso da sala de aula, os objetos de interesse são as tarefas

desenvolvidas pelo professor. Assim, parece que quanto mais colaborativas e coletivas forem essas tarefas, mais significativas elas serão para os aprendizes, e também para o docente.

## 8.2 As etapas do processo

A dinâmica de escrita colaborativa empreendida, como já pontuado, foi composta por algumas etapas: escrever o conto, escolher qual conto betar, intervir no conto do outro, receber o *feedback*, editar o texto e discutir o texto em grupo.

Assim, faz sentido o questionamento a respeito de qual etapa foi considerada mais significativa para os envolvidos. Em sua maioria, discutir o texto em grupo foi considerada a etapa mais relevante:

Foi muito divertido e proveitoso discutir as demais ideias do grupo. Cada um com uma ideia diferente, contribuições diversas e certamente um ambiente leve e divertido. Cada história ali, que poderia ser individual, se tornou um trabalho do grupo, de certa forma.

Chama a atenção nessa resposta o entendimento de que sair de uma dimensão de escrita individual para uma dimensão de construção coletiva (Castilho 2007, p.3) foi um processo espontâneo que ocorreu de forma natural na medida em que as construções coletivas foram executadas.

Por construções coletivas, compreende-se não só o ato de redigir o texto, mas tudo que está em volta dele como as discussões, as trocas de ideias, as leituras, enfim, todo o processo de “dar forma” ao texto. Portanto, posicionamentos como:

As discussões sobre os contos de cada um com sugestões de toda a sala. Era interessante ver a contribuição de cada um para o texto do colega.

A escrita inicial, o debate em sala e a finalização do texto foram significativos, pois determinaram o aperfeiçoamento referente a escrita de conto.

As discussões em grupo geraram novas ideias.

Reforçam a ideia de que participar efetivamente do processo de construção coletiva do texto, sem se preocupar o tempo todo com o produto final, evita-se a “angústia de produzir um texto pronto no início do processo” (Leandro, Weissheimer e Cooper, 2013), e talvez

ajude a explicar a frustração e dificuldade que muitos alunos encontram ao produzirem textos em sala de aula.

### 8.3 Por que betamos?

A escolha do conto que gostariam de betar foi feita de forma livre pelos alunos, não foram estabelecidos critérios para a escolha, apenas a orientação de que duas pessoas não poderiam escolher o mesmo conto para ser o leitor beta. Sendo assim, a única restrição foi que a partir do momento em que um conto tivesse sido escolhido por algum colega, ele não poderia mais ser betado por outra pessoa. A intenção de fazer com que os alunos se movessem no sentido de escolher um conto por conta própria está relacionada com o engajamento em relação ao texto escolhido.

Tendo em vista que nos ambientes de circulação das *fanfictions* os betas leitores têm seus próprios critérios de seleção para betar um texto, é pertinente também sondar como esses critérios são construídos no ambiente da sala de aula, em um contexto diferente. A respeito disso, os alunos ponderaram que a familiaridade com tema e com o outro colega foram critérios importantes para a escolha do conto a ser betado:

Além de identificação com o tema, o conto que betei era de uma amiga, que imaginei que iria lidar melhor com as sugestões e alterações.

Colega de turma conhecido.

Não poderia ser um conto muito longo; a temática teria que me interessar; o conto precisava ter algo que me fizesse gostar de lê-lo.

Essas respostas contribuem para o entendimento de que os alunos se envolveram na atividade também por terem a oportunidade de escolher com quem e com o que gostariam de trabalhar, ou seja, os objetivos que levaram os estudantes a engajarem-se nesse evento de letramento foram traçados por eles próprios, e isso faz diferença durante encaminhamentos de atividades como a empreendida neste estudo.

Esse apontamento não sugere que a escolha de quais gêneros de texto trabalhar ou a forma como as atividades devem ser elaboradas e aplicadas nos ambientes acadêmicos, por exemplo, devem ficar a cargo do aluno, mas indica que propiciar um diálogo e proporcionar uma abertura para que os discentes possam também conduzir seus modos de fazer e aprender dentro das propostas pedagógicas e metodológicas elaboradas pelo professor pode se mostrar

profícuo para o engajamento deles em relação aos eventos de letramento que são realizados nesses ambientes.

#### **8.4 Mexeram no meu texto**

Assim como as percepções a respeito dos critérios usados para escolher o conto a ser betado são relevantes, saber como os alunos reagiram diante das intervenções realizadas pelo outro sobre seu texto, no caso o colega no papel de leitor beta, também pode nos dizer muito sobre a aceitação ou não desse tipo de intervenção no contexto estudado. No que diz respeito a esse papel e a pertinência das intervenções feitas pelo leitor beta, os alunos responderam que:

Sim, todas estavam cabíveis em meu texto.

Sim. Foram poucas, mas efetivas.

Não, pois não concordava com todas. Mas foram poucas observações também, pelo que me lembro.

Todas as sugestões foram seguidas. Obs.: sinalizações básicas, como conjugação de verbo.

Sim, eram pertinentes.

Quase a totalidade dos participantes que responderam a essa pergunta concordaram com todas as contribuições feitas pelo beta. Vale ressaltar que os alunos poderiam recusar as intervenções caso não concordassem ou quisessem fazer de outra forma. Assim, vale a reflexão quanto a esses tipos de exercícios no ambiente acadêmico, pois como já pontuado anteriormente, em muitos casos, o único leitor do texto do aluno é o professor e não raramente a leitura dele é feita por meio de um olhar de regulação de resultados, e não de colaboração e contribuição, percebendo seu aluno como um reproduzidor, espectador ou consumidor de um ensino formal pautado na linearidade, e não como um criador de sentidos (ALVES, 2015). Ainda nesse âmbito, ao tratar das configurações dos papéis dentro da sala de aula, Ferrarezi (2011, p. 32) problematiza a seguinte questão: O professor tem maior capital simbólico (ele sabe das coisas, por isso é professor), ele define as regras, ele exige o que quer do jeito que quer. Afinal de contas, o que um aluno poderia dizer de importante a um professor?

Tais posicionamentos dos autores e as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, parecem convergir para um contexto no qual a participação dos papéis dos participantes nos ambientes acadêmicos carecem de reconhecer que a qualidade do conhecimento é feita pelo grupo (LANKSHEAR E KNOBEL, 2014), e que ao descentralizar o poder, todos os envolvidos no processo de aprendizagem se tornam responsáveis por conduzir, de acordo com as suas percepções históricas e de mundo, os eventos de letramento que acontecem dentro da sala de aula, como ocorreu na discussão do conto 3 - **A encomenda**, na qual o sentimento de grupo e a abertura dada pela autora colaborou para que o rumo do texto fosse conduzido por todo o grupo. Ademais, o professor não “perde poder” ao abrir espaço para os saberes de seus alunos, mas reconfigura suas práticas de acordo com as demandas sociais que podem chegar até ele por intermédio de seus aprendizes.

### **8.5 A importância de compartilhar**

No ambiente de circulação das *fanfictions*, o compartilhar dos textos é feito de forma natural. Na verdade, as ficções só atingem de fato o seu objetivo se forem compartilhadas. Porém, tendo em vista que quase a totalidade dos perfis criados para compartilhar os textos fazem uso de pseudônimos, as narrativas são expostas sem medo. Já na sala de aula, por vezes, encontramos resistência por parte dos alunos em relação a expor o que escrevem.

Sendo assim, também por meio do questionário, procurou-se descobrir quais as impressões eles tiveram ao verem seus textos sendo compartilhados, lidos e discutidos por todos. Respostas como:

Usualmente, eu não me sinto muito confortável em compartilhar meus textos. Entretanto, eu consegui lidar consideravelmente bem com isso, ficando menos sem graça do que eu esperava.

Percebi que tenho muito apego às minhas criações e, por vezes, fica difícil não levar para o lado pessoal, rs. Mas é algo a ser trabalhado, porque o texto só melhora.

Confirmam o receio existente no compartilhar. Felizmente, por meio da dinâmica, o exercício de expor o que foi escrito permitiu que reflexões fossem feitas a respeito dessa questão.

Tomando emprestado o conceito de cultura de participação<sup>12</sup>, que envolve por consequência a ação de compartilhar, é pertinente dizer que o espaço da sala de aula também é lugar de uma cultura de participação, pois como evidenciam o posicionamento dos alunos diante da atividade realizada, o compartilhar promoveu o empoderamento e fez com que os estudantes vissem valor no que produziram:

Me senti empoderada para escrever mais.

Tive a impressão de que a produção foi válida.

À vista disso, é valiosa a postura de empoderamento relatada na resposta, pois os processos educacionais teriam a função de mostrar aos educandos os discursos dominantes, sem desvalorizar os discursos e os sentidos próprios dos contextos culturais deles, com o objetivo de empoderá-los a transformar relações de poder (ROGERS; O'DANIELS, 2015). Assim, empoderar também é dar voz, é antes de tudo, formar pessoas críticas e engajadas com suas ações no meio social, pessoas que possam refletir sobre temas que abrangem suas realidades sociais e contribuir para a transformação delas.

A sala de aula pode ser propulsora de empoderamento e de valorização do que é produzido pelos discentes de forma a ressignificar o conceito de cultura de participação, sem é claro interferir no seu significado primordial, mas expandindo, de certa forma, o seu sentido para ambientes que cotidianamente carecem de participações enriquecedoras, estimulantes e atuais.

---

<sup>12</sup> A postura participativa dos consumidores da mídia diante dos artefatos veiculados pela indústria cultural, é compreendida por Jenkins (2009), como parte de cultura de participação, alimentada e fortalecida pela organização da sociedade em redes digitais. Dessa forma, ao usar os dispositivos digitais para participar do mundo globalizado, os sujeitos compartilham conhecimentos e interesses.

## 8.6 O que deduzir, então?

A análise das respostas dadas ao questionário revela que a dinâmica de escrita colaborativa foi uma experiência positiva e inédita para os participantes. As respostas já citadas:

Me senti empoderada para escrever mais.

Percebi que tenho muito apego às minhas criações e, por vezes, fica difícil não levar para o lado pessoal, rs. Mas é algo a ser trabalhado, porque o texto só melhora.

Indicam que o processo foi significativo, motivador e fez com que os participantes pudessem refletir sobre a forma como se relacionam com suas produções escritas. Além disso, é possível dizer que o trabalho colaborativo, e em equipe, foi uma característica que ficou em evidência na percepção dos alunos:

Esse processo de aprendizado é importante, devido ao dinamismo proposto para a turma, ou seja, estimula a habilidade da escrita e o trabalho em equipe.

A consciência de grupo, um dos pilares da escrita de *fanfictions*, foi de certa forma apropriada pelos participantes deste estudo. A resposta já mencionada:

Foi muito divertido e proveitoso discutir as demais ideias do grupo. Cada um com uma ideia diferente, contribuições diversas e certamente um ambiente leve e divertido. Cada história ali, que poderia ser individual, se tornou um trabalho do grupo, de certa forma.

Indica que, assim como nos textos que fazem partes dos *fandoms*, discutir os contos colaborativamente gerou o sentimento de pertencimento ao grupo.

No decorrer deste capítulo, as percepções dos alunos em relação a dinâmica de escrita colaborativa foram expostas e comentadas. Assim sendo, no próximo capítulo apresento as considerações finais na intenção de concluir a discussão empreendida nesta dissertação.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou comprovar a hipótese de que os processos de escrita de *fanfictions* podem ser transpostos para a sala de aula e contribuir para o desenvolvimento da escrita nesse contexto. O percurso percorrido para dar vida a esta dissertação, em muitos momentos, ressaltou como aprimorar as competências de escrita e leitura é algo desafiador, e que esse desafio é vivenciado por muitas pessoas, diariamente, nas salas de aula, na internet e nos eventos de letramento que são criados e experienciados por elas.

Assim, no primeiro capítulo, foi empreendida uma teorização sobre as *fanfictions* por meio de perspectivas distintas na intenção de explicar melhor essa prática, sem correr o risco de limitá-la apenas aos propósitos desta pesquisa. Ao realizar um estado da arte, lançando mão de outras áreas que também estudam as ficções de fã, reafirmou-se como a *fanfiction* está “dominando o mundo” e como os estudos sobre a cultura fã podem ser mais harmônicos e irem em busca de um fortalecimento.

No segundo capítulo, a teoria dos Novos Estudos do Letramento e a forma como essa teoria compreende as práticas de leitura e escrita foi abordada. Sendo assim, a posição de que a prática de escrever *fanfictions* pode ser considerada uma prática de letramento foi adotada, pois ela se refere à maneira como um determinado grupo, os fãs, fazem uso da escrita e de outras linguagens em uma comunidade estruturada.

No terceiro capítulo, o papel da escrita colaborativa na pesquisa é retratado e a taxonomia proposta por Lowry *et al* (2004) é apresentada. Articulações entre os pressupostos dessa taxonomia com os processos de produção das *fanfics* são feitas na intenção de embasá-los teoricamente e discuti-los fora de um “senso comum”, tendo em vista que há uma variedade de pesquisas produzidas acerca da Escrita Colaborativa em contextos interdisciplinares. Portanto, estudar a taxonomia de Lowry *et al* (2004), a respeito do assunto, permitiu que esta pesquisa fosse situada dentro de um escopo consistente que discutisse essa temática de forma sistematizada, pois a escrita colaborativa é um processo mais complexo que o da escrita individual, e mesmo estando a escrita individual presente nos processos colaborativos, na escrita colaborativa há a necessidade de coordenação de múltiplos pontos de vista e de esforços de trabalho, o que demanda consenso e a complexidade da escrita colaborativa se manifesta nas complexidades sociais, intelectuais e de procedimento (LOWRY *et al*, 2004).

Já no quarto capítulo, os fios condutores que conduziram o processo de geração dos dados são colocados à mostra. Esses fios guiaram este estudo por um caminho de pesquisa Aplicada e criativa, pelo qual foi possível discutir e propor a atividade executada em uma turma de Letras, que se constituiu na criação de uma dinâmica de escrita colaborativa de contos embasada em processos existentes no universo das *fanfictions*.

Por fim, os fios condutores auxiliaram no diálogo com os dados, amarrando aspectos e percepções, até então não imaginadas.

A partir das análises dos fragmentos dos textos produzidos colaborativamente pelos alunos, nos quais houve indicações de interposições oriundas dos processos executados na segunda fase da dinâmica de escrita, foi possível evidenciar um predomínio de intervenções de caráter gramatical por parte dos beta leitores, o que revelou que o discurso presente nas aulas de produção textual da educação básica e que perpetuam no ensino superior, no qual intervir em um texto é necessariamente revisá-lo gramaticalmente e não criticá-lo, é algo marcante. Já na terceira etapa da dinâmica, na qual os participantes betaram os textos oralmente, a constatação foi inversa.

Ao averiguar de que forma a etapa de discussões em grupo colaborou para o progresso de escrita dos contos, foi constatado que oralizar os textos em grupo é algo produtivo para o processo de escrita colaborativa, tendo em vista que interações variadas e construtivas foram feitas em prol da elaboração e reelaboração dos enredos das histórias.

Sendo assim, ao apresentar e tomar emprestado o conceito de epitexto, postulado por Genette (2009), constatou-se ser viável dizer que fazendo uso do que podemos nomear de “intervenções epitextuais”, os leitores beta fizeram intervenções interativas nos textos uns dos outros, pois se posicionaram como revisores interativos; uma postura diferente da que muitos professores adotam ao interagirem com os textos dos seus alunos em salas de aula, então, não viram uns aos outros como juízes de seus textos.

Todas essas percepções obtidas durante esses diálogos com os dados, deu origem ao que foi nomeado de Ciclo de escrita beta-colaborativo. A proposta tem como objetivo principal ilustrar uma forma de como a EC pode ser pensada, nos moldes da escrita de *fanfictions*, para atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. O próprio design que a ilustra sugere que ela pode ser alterada, reajustada e manipulada conforme o contexto do seu uso. Assim, sua criação é um “ponta pé” para que a escrita beta-colaborativa possa tomar outros rumos, além do *fandom*.

As análises das respostas dadas ao questionário demonstraram que a interação foi um aspecto bem avaliado pelos sujeitos da pesquisa, o que promoveu resultados satisfatórios em relação aos seus textos. De acordo com as respostas, também é possível dizer que a dinâmica de escrita colaborativa foi uma experiência muito positiva para a maioria dos alunos. Ao favorecer o protagonismo dos aprendizes durante o processo, espontaneamente, eles assumiram papéis mais ativos e colaborativos. Esses comportamentos, entretanto, não significam que as etapas foram fáceis e simples de serem cumpridas. A mediação docente foi importante em alguns momentos, pois ao solicitar o envolvimento ativo de todos, as diferenças e limitações ficaram mais evidentes, o que, naturalmente, é desafiador para o professor.

É importante destacar que o estudo também apresentou limitações. Devido aos diferentes modos de interação que ocorreram com alguns contos, é pertinente alinhar temas e assuntos em grupo antes de realizar os processos arquitetados para a dinâmica na intenção de que haja um consenso entre os envolvidos e nenhum texto seja prejudicado no momento da discussão em grupo, pois as análises mostraram que o assunto de cada conto influenciou na forma como a discussão em grupo foi conduzida. Assim, a escolha dos elementos da proposta poderia ter sido pautada tanto no gênero de texto quanto nos temas que os alunos gostariam de escrever. Os leitores beta escolheram os contos para ler, de acordo com as respostas dadas ao questionário, por causa da afinidade com o tema. Portanto, escolher as temáticas previamente poderia ter sido mais produtivo para todos.

Esta pesquisa proporcionou uma aproximação mais crítica do universo plural e, por vezes, conflitante, em que os métodos alternativos de escrita de textos ficcionais elaborados por fãs se encontram e se reconfiguram continuamente. Essa aproximação reafirmou a necessidade que as práticas de escrever e publicar *fanfictions* têm de ser estudadas, e que o cenário educacional como um todo tem muito a ganhar com as descobertas provenientes das pesquisas feitas nessa área. Os Novos Letramentos, que se formam mediante às posturas dos sujeitos que precisam se engajar em eventos cada vez mais modernos, diversificados e pouco explorados, fogem à regra das práticas institucionalizadas pela escola e pelo meio acadêmico. Por conta disso, fazer com que esses Novos Letramentos cheguem até esses ambientes demanda estudo, sistematização e pesquisa.

Assim sendo, os caminhos traçados por esta pesquisa evidenciaram direções interessantes e sinalizaram potencialidades que a leitura dos leitores beta, por exemplo, possui

em outros contextos fora do *fandom*. A criação do modelo beta-colaborativo também é uma interessante potencialidade e contribuição para os estudos de escrita colaborativa e estudos sobre a cultura fã voltados para as *fanfics*.

Ademais, acredita-se que o estudo aqui empreendido reúne elementos que contribuem de alguma forma para que professores, alunos e pesquisadores se sintam motivados a repensar o modo como trabalham com a escrita na sala de aula ou fora dela, e deem espaço para novos modos de produção textual que surgem em contextos ainda pouco estudados no Brasil, como o das *fanfictions*, por exemplo.

É pertinente aplicar a dinâmica elaborada aqui com outros gêneros e tipos textuais, de forma que os envolvidos se sintam protagonistas, empoderados, motivados e, acima de tudo, façam da competência de escrever estratégia criativa nos eventos e práticas de letramento que ajudarem a construir.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariana Rodrigues Montenegro de et al. *Self-publishing como escolha ativa: como o marketing de ebooks é desenvolvido nesse cenário*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Coimbra, 2016.
- ALVES, Waldinéia Lemes da Cruz. *Letr@mento no universo fanfiction: do impresso à tela*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. São Paulo: Líber Livro, 2005. 68 p.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BALTAR, M. et al. Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 185-210, 2008.
- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLACK, Rebecca. **Language, cultura and identity in online fanfiction**. In: E-Learning, v. 3, n. 2, 2006.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: EDUC-PUCSP, 1999.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Delta**, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.
- CARVALHO, Célia Regina. A escrita colaborativa no ensino superior. In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba. Formação de Professores, Complexidade, Trabalho Docente. **Anais...** Curitiba: PUCPR, p. 10345-10355, 2015.
- CASTILHO, Wagner Francisco et al. *Escrita coletiva: Cabeças distantes, conhecimentos articulados*. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, **Anais...** 2007.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. O gênero digital fanfiction e a modernidade líquida. **Revista EducaOnline**, v. 10, n. 2, p. 104-118, 2016.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies. Literacy and the design of social futures**. Lancaster: Routledge, 2000.

CORCELLES, M.; CANO, M.; MAYORAL, P.; CASTELLÓ, M. Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. **Revista Signos. Estudios de Lingüística**, PUCV, 50 (95) 2017.

COSTA, Fernando Albuquerque; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. WebQuests: oportunidades para alunos e professores. **Actas do Encontro sobre WebQuest**, p. 8-25, 2006.

COSTA, M. J.; BULHÕES-CAMPOS, Jailma. Reflexões sobre a apropriação pedagógica do gênero digital Fanfiction para práticas de leitura e escrita, **A Palavrada**, v. 4, p. 57, 2013.

CRUZ, R. Rafaela. Fanfiction: impulsionando prática de leitura em tela e produção textual entre adolescentes. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/25384023-Fanfiction-impulsionando-pratica-de-leitura-em-tela-e-producao-textual-entre-adolescentes.html>. Acesso em: 22 jul. 2018.

DE AZEVEDO, Tânia Maris; ROWELL, Vania Morales. **Problematização e ensino de língua materna**. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). O professor, a escola e a educação. Caxias do Sul: EducS, 2010. p. 211-230

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: **Atlas**, 2000.

FARACO, C. A. **Apresentação**. In: GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. **São Paulo. Parábola Editorial**, 2015. 224 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from “socially situated” to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. **Computers in Entertainment (CIE)**, v. 1, n. 1, p. 20-20, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HEATH, S. B. Ways with words. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1983

HISSA, C. E. V. **Entrenotas: Compreensões de Pesquisa**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

JAMISON, Anne. **Fic: Por que a fanfiction está dominando o mundo**. Editora Rocco, 2017.

JENKINS, Henry. *Textual poachers: Studies in culture and communication*. Abingdon-Onthames: Routledge, 1992.

JENKINS, Henry. **Invasores do texto: fãs e cultura participativa**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2015.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Studying new literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 2, p. 97-101, 2014.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LACERDA, Tiago de Oliveira. **Fanzines - Uma faceta da comunicação alternativa na cidade de Campina Grande**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social). Universidade Estadual da Paraíba, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2. ed. Glasglow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader**. New York: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: Changing knowledge and classroom learning**. Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin. Literacies Studies in Education. In: PETERS, M. (Org.). *After the Disciplines: The emergence of Cultural Studies*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1999. p. 99-227.

LEANDRO, Diêgo Cesar; WEISSHEIMER, Janaína; COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em Inglês como Língua Adicional: produção online e presencial em contexto universitário. **Hipertextus Revista Digital**, v. 10, p. 1-18, 2013.

LIMA, Luciano Rodrigues. Guerrilha literária: a voz dos excluídos na Internet. **Revista Língua & Meia**, v. 2, n. 1, p. 201-208, 2017.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, 2004.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. **Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice**. *Journal of Business Communication*, v.41, n. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021943603259363>> Acesso em: 2 out. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua; uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro. p. 19-34 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, Fabiana Mões. **Fandom: um novo sistema literário digital. Intersecções: Ciência e Tecnologia, Literatura e Arte**. Recife: Edufpe, 2009.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NEVES, André de Jesus. A literatura marginal na internet: o fenômeno fanfiction como instrumento de disseminação e divulgação das/nas margens. **Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural**, v. 1, p. 153-166, 2011.

NOVAIS, Ana Elisa Costa.; RIBEIRO, Ana Elisa.; D’Andrea, Carlos F. Wiki: escrita colaborativa. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 17, n. 101, p. 22-29, 2011.

OLIVEIRA, C. F. A cultura de fãs e fandom como perspectiva das práticas participativas de consumo de mídia. In: BULHOES, M.; MORAIS, Osvando J. de. (Org.). **Ciências da Comunicação: Circularidades Teóricas e Práticas Acadêmicas**. São Paulo: OJM Casa Editoria, 2015, p. 630-655.

PAIVA, Francis Arthuso. **Conclusões sobre propostas de escrita colaborativa em wiki**. IV SIELP, Uberlândia-MG. *Anais do SIELP*, 2014. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2583.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2017.

PALMIERI, Denise Telles. **Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação.** In: ANAIS DO CONGRESSO DE LEITURA DE BRASIL. 2005. Disponível em [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss02\\_03.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss02_03.pdf).

Acesso em: 15 jun. 2018.

PARIS, Larissa Giacometti. **Oficina de fanfictions na escola: uma análise das práticas de revisão e reescrita.** 125 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000967959>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

PIVA, Heidi Campana; AFFINI, Leticia Passos. **Apontamentos Sobre o Conceito de FanFiction.** X CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE MÍDIA CIDADÃ E V CONFERÊNCIA SUL-AMERICANA DE MÍDIA CIDADÃ UNESP, FAAC, Bauru-SP, 22-24 abril 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Notas sobre o conceito de “transposição” e suas implicações para os estudos da leitura de jornais on-line.** Em *Questão*, v. 15, n. 2, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação) p. 125-150

RIBEIRO, Ana Elisa. Escrita colaborativa mediada por computador: relato de caso no Brasil. In: LACO, Liliana; NATALE, Lucía; ÁVILA, Mónica (Org.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional.** 1 ed. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, v. 1. p. 209-216, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla. Agency, Collaborative Writing, and ICTS: A Brief Analysis of Three Cases of Textual Production Using Google Docs. In: **New Literacies, New Agencies?: A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School.** Peter Lang Inc: International Academic Publishers. 2013.

ROGERS, Rebecca; O’DANIELS, Katherine. Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. **The Routledge Handbook of Literacy Studies.** London, New York: Routledge, p.62-78, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

SANTANA, Inácia. **A aprendizagem da escrita**. Estudo sobre revisão cooperada de texto. Porto. Porto Editora, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SHARRATT, Bernard. The politics of the popular? from melodrama to television. **Performance and Politics in Popular Drama: Aspects of Popular Entertainment in Theatre, Film and Television, 1800-1976**, p. 275-296, 1980.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. Global. São Paulo, 2004

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo. EDUC, p. 53-60, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hiphop**. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. New literacy studies. **Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu**, p. 27-49, 2012.

SCRIBNER, S. and M. COLE. **The psychology of literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SERAFIM, Maria Lúcia; PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante; SOUSA, A. P. O. Aprendizagem colaborativa e interatividade na web: experiências com o Google Docs no ensino de graduação. **2º Simpósio hipertexto e Tecnologias na Educação-Multimodalidade e Ensino**, p. 17-19, 2008.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: UPF, 2005.

## APÊNDICES

### Questionário

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **DO FANDOM PARA A SALA DE AULA: uma proposta de escrita colaborativa envolvendo *fanfictions***. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

A sua colaboração é muito importante para o andamento desta pesquisa. Grato por toda a atenção!

Lucas Mariano de Jesus (Mestrando no PPG em Estudos de Linguagens- CEFET-MG)  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro.

**Perguntas**

Como você avalia o trabalho coletivo que foi realizado na construção do seu texto?
Qual etapa do processo foi mais significativa para você? Por que?
Quais critérios você utilizou para escolher um conto para betar?
Em relação às contribuições que o beta sugeriu para o seu texto, você acatou todas? Por que?
Receber um retorno da sua produção gerou mais estímulo para que ela fosse desenvolvida?
Que impressões você teve ao ver seu texto compartilhado e comentado por todos os outros colegas?

## Termo de consentimento

### CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS Mestrado em Estudos de Linguagens

#### Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **DO FANDOM PARA A SALA DE AULA: uma proposta de escrita colaborativa envolvendo *fanfictions***.

Se decidir participar, é importante que leia antes algumas informações sobre o estudo e o sobre o papel dos informantes/participantes na investigação e, em seguida, registre, ao final desta folha, o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

O objetivo geral deste estudo é investigar se a hipótese de que os processos de escrita de *fanfictions* podem ser transpostos para a sala de aula e contribuir para o desenvolvimento da escrita nesse contexto. O estudo ainda possui os seguintes objetivos específicos:

- Abordar aspectos da produção coletiva de textos com a turma de estudantes.
- Observar o desenvolvimento do trabalho em grupo.
- Fomentar novas habilidades de interação entre os estudantes.

Sua participação envolve responder a um questionário online e permitir que os textos produzidos por você na disciplina Literatura e Tecnologia, disciplina optativa realizada no segundo semestre de 2017 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, sejam analisados.

Todas as formas de participação apontadas são voluntárias. Além disso, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, utilização esta que será sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, **em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer um dos informantes da pesquisa na divulgação dos resultados.**

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço de e-mail do pesquisador principal, assim poderá tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o projeto e sobre sua participação.

#### Contatos

Lucas Mariano de Jesus - 35 99836-3705. E-mail [marianolucas2010@gmail.com](mailto:marianolucas2010@gmail.com)

**Declaração de consentimento**

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha forma de participação.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## ANEXOS

### A 23ª geração da família Von Doellinger

#### A 23ª geração da família Von Doellinger

Em uma festa de família, um tio meu, o tio Fernando, veio falar comigo e com a Renata. Ele sempre teve fama de maluco e quando eu era criança morria de medo dele. Era só ver aqueles olhos esbugalhados que eu saía correndo!

Bom, a questão é que a Renata está grávida de sete meses e meio, com uma barriga de todo o tamanho. Mal consigo abraçá-la tocando meus dedos da mão direita na esquerda. E aquele homem, já de idade mais avançada, aproximou-se de nós com um copo de bebida equilibrado em uma das mãos.

- Vocês já sabem o que é?

A vontade de responder foi: “Sim, um neném muito saudável!”. Mas eu sabia o que ele queria dizer. Ele queria saber o sexo, como todos os outros familiares.

- Não, tio. Nós escolhemos esperar até o nascimento para sabermos se será um menino ou uma menina.

- Bah, isso é uma grande bobagem! Já fizeram ultrassom, pelo menos? Aposto que o que tem aí não é menino nem menina. Aposto como vai sair uma grande descoberta daí, daquelas que vai revolucionar o mundo. Vou confidenciar para vocês: o que deve sair daí... O que eu tenho notado pelos padrões e pelo clima nos últimos tempos... Acho que será um ser bastante peculiar, é o que vocês terão! E vocês sabem do que estou falando, não é? Já tivemos outros assim. E foi um verdadeiro CAOS! Mas o que sabe um velho homem como eu, não é? Sou apenas um louco - Tio Fernando balançava o copo em sua mão, fazendo o líquido girar com velocidade -, mas sabe que todo louco tem razão, não é? Por trás de cada dita loucura, há sabedoria. O problema é que nem todos conseguem perceber isso.

- Dito isso, deu um sorriso de canto de lábio, deu mais um gole em sua bebida, fechando os olhos por conta da ardência, e pôs-se a andar, provavelmente em busca de outra vítima - digo, de outro familiar para bater um papo. Ficamos os dois parados olhando ele se afastar, sem entender direito aquele diálogo, se é que poderia ser chamado dessa forma. Renata e eu apenas nos olhamos ainda um pouco assustados com a loucura do meu tio e com o que ele nos afirmara. Era desnecessário dizer um ao outro algo reconfortante e como aquilo simplesmente não fazia sentido. Apenas havia nos deixado um pouco desconcertados, só isso.

A última festa de família que fomos foi aquela em que tio Fernando nos contou sua grande “descoberta” sobre a gravidez da Renata. Poucos dias depois, viemos para a Finlândia. Aquela havia sido nossa despedida, estávamos apenas de passagem para vermos alguns parentes e logo tivemos de voltar à nossa nova terra.

No aconchego de nossa casa, começamos a discutir sobre as possibilidades de nomes, pois o nascimento do bebê estava cada vez mais próximo. Minha mulher me contou que desejava de todo o coração que se fosse menina, gostaria que levasse o nome de sua avó, mulher doce e de índole forte. “Simone”. Eu disse que tudo bem, desde que se fosse menino, eu escolheria o nome. “Goku”, eu brinquei, no que ela objetou imediatamente. Começamos a brincar com os nomes brasileiros e finlandeses, tentando fazer composições malucas e engraçadas, até que ficamos cansados e decidimos nos deitar.

A sala de parto é toda branca e parece haver uma luz que chama a todos nós que estão nela. Pode ser reflexo por conta dos objetos pontiagudos e prateados, eu não sei dizer. Lágrimas escorrem do meu rosto enquanto penso ser a emoção de finalmente me tornar pai - mas não, é a dor lancinante compartilhada com minha mulher após malditas doze horas de espera pela dilatação certa. Ela aperta minha mão e toda vez penso que ela irá quebrá-la. Eu tento dizer que ficará tudo bem e que ela está se saindo da melhor forma possível, mas só o que ouço são os meus gritos que acompanham os dela.

“Se estivéssemos no Brasil, poderíamos fazer uma cesárea logo de cara. Poderíamos ter escolhido a cesárea como nossa primeira opção. Mas não, cesárea não é legal pra mim e pro bebê”. ‘Vamos morar na Finlândia, será lindo’. É, com certeza. Tá sendo lindo e a melhor coisa de todas é estar no fim do mundo, com um bando de gente esquisita que fala um dialeto próprio”.

Passadas mais duas horas, o médico faz sinal de positivo para mim. Pergunto a ele em inglês se agora já será possível retirar o bebê, pegando cada gota de esforço que ainda possuo. Ele apenas diz que sim e não me dá muito papo.

Eu me viro de costas para a equipe médica e encaro Renata, completamente cansada e suada. Ela me dá um sorriso fraco, e escuto o médico gritar algo que me soa como “Força!!!”

Ela imediatamente começa a gritar e arregaçar com a minha mão, o que me obriga a gritar junto. Nossas vozes estão tão altas que penso que até tio Fernando pode nos escutar.

Subitamente, escuto outro grito. Ainda não sei qual emoção está impregnada naquele berro, mas ao me virar, descubro que vem do médico que está entre as pernas da minha mulher.

O som vai aos poucos sumindo, ao mesmo tempo em que percebo um filete de sangue escorrendo do pescoço do médico, que logo se transforma em um jorro de sangue. O corpo cai no gélido chão, enquanto palpitava o resto de vida que lhe restara.

## Cinco minutos para meia noite

### Cinco minutos para meia noite

Existiu há muito tempo, em uma cidadezinha do interior de Minas gerais, um velho senhor por nome Ariovaldo, o qual possuía muitas herdades inclusive uma velha casa onde morou sua avó Alda desde criança. O senhor Ariovaldo, apesar das vistas já bastante turvas, cuidava do belo pomar de sua avó, pois lhe havia prometido cuidados antes dela falecer. O senhor era calmo e tranquilo, vivia mais de frutas do que do próprio feijão e arroz que cultivava em sua roça, levantava pela manhã assobiando sempre uma mesma canção acompanhando os pássaros que havia na fazenda, e acabava acordando seu vizinho que chegava pela janela sempre com o mesmo “bom dia”.

Não tinha calor, não tinha frio, não tinha sol e nem chuva que fizesse o senhor Ariovaldo calar aquela cantoria. Era tão agradável aquele solfejo, que até o bebê que havia na fazenda, filho legítimo de Bento, homem valente que até os bichos tinham receio, dormia tranquilo. À noite era hora das estórias e sentia-se um gelo na barriga quando o senhor Ariovaldo cuidadosamente acendia o cigarro de palha e puxava aquela tragada e soltava a fumaça! A meninada gostava de ouvi-lo quando seus pais se reuniam para jogar buraco, ficando prontos para mais uma viagem no tempo.

Contava-se que na fazenda do senhor Ariovaldo, um bicho de pata preta, orelhas de abano, coberto de pelos pelo corpo, coisa doutro mundo, aparecia à noite para beber do leite de Mimososa, vaca de estima da parentela e pegar ovos das galinhas ródias que enfeitavam o galinheiro da fazenda. Havia medo e assombro por toda parte, mas, Bento prometia que iria ao encaço daquele miserável, ainda que fosse a última coisa que faria em vida.

Certo dia, lá pelas épocas da chuva, onde tudo se mostra mais quieto, quando parece até que os bichos se recolhem mais cedo pro seu aposento, decerto, o bicho de pata preta, orelhas de abano, coberto de pelos pelo corpo, começaria a se mexer no silêncio da noite. Já não havia quem tivesse a coragem dum valente para espantar aquele bicho assustador, nem tampouco, que prometia defesa pra aquela gente. Mas sendo informado Bento que o monstro novamente atacava a fazenda, deu uma baforada em seu charuto, engoliu a dose de pinga que acostumava tomar quando lhe afoganhavam os nervos, pegou a carabina que havia lustrado dia antes daquele e foi ao encontro do feroz. Bento com os pés na pura folha molhada que cobria o chão, arfando como um touro ao encontro do toureiro, pisa num espinho de lobeira que grita pelo santo na ideia de espantar a praga do bicho peludo.

Não era hora de rezar, e sim, de picar aquele brutamente todinho! Foi um momento perdido, pois, com aquele alvoroço, o bicho peludo fugiu.

Já parecia tarde, mas isso fazia parte daqueles dias em que a chuva convida para recolher, - Na verdade, ainda era momento de reunir para comer biscoitos fritos, milho assados, caldos quentes que Joselha fazia no fogão à lenha. O velho Ariovaldo tocava o violão e todos se aqueciam, porém, Bento não esquecia e nem perdoava o seu desatento. Será que o monstro estava na chuva, ou aproveitava para rir as escancaradas daquele que lhe jurara a morte? Nem as canções naquela hora lhe aplacaram a fúria. O desejo era tão grande de mostrar sua honra que se esqueceu do furo no pé! Esse sentimento era mais para mostrar que era na verdade “macho”.

A noite já ia às pressas, quando de repente se ouve um chirriar da coruja cinzenta que de quando em vez aparecia em cima do telhado da casa velha, onde diziam ser aviso de coisa ruim, conto dos mais velhos. Todos já imaginavam de onde viria o mal, pois o bicho peludo rondava o lugar assombrando aquela gente, e como dizia a velha história do bisavô Casemiro, “um fantasma não pode assombrar duas vezes, e de fato se isso acontecer tem que ser pego antes da meia noite”. Bento que permanecia sentado no mesmo lugar em silêncio desde que a fera lhe saiu de vista, de carabina em punho, grita com Leôncio lhe chamando para irem juntos à caça do bicho. Leôncio arregalou os olhos e disse ao prezado amigo:

- Oh amigo, vê de que não se enerve, se é de seu agrado, tenho a honra de ir contigo!

Bento acalma os ânimos e, mais que depressa, toma mais uma dose de pinga, oferece a seu amigo, que toma, pega o chapéu de couro que lhe protegia de mal olhado, e saem com coragem que nem dois cães raivosos. Ao aproximarem da porteira, a coruja cinzenta solta seu último chirriado, pois os valentes lhe juraram naquele instante que não precisaria mais ser avisados daquela malquista coisa. Não chovia mais e sobre eles caía apenas o orvalho da noite. Bento com sua carabina e Leôncio com sua faca que dizia “cortar até sombra”.

O silêncio se apoderava da noite, havia apenas o balançar das folhas pelo vento, quando os dois companheiros escondidos por detrás da castanheira, ouvem de repente um barulho como de passos sobre as folhas. Bento prepara a carabina, Leôncio retira sua faca da bainha e mira em direção do bicho assustador, quando um animal parecido com um urso preto vem arrastando as folhas com os pés ou mãos, não se sabe, e sem perceber, se aproxima dos valentes. Leôncio parte pra cima e acerta o pé do monstro com sua faca e leva um susto ao olhar na cara do brutamonte.

- Valei meu Deus, o que é isso! Farei dez vezes o sinal da cruz!

-Bento assustado grita:

- Fura o bicho! Ou sai da frente pra eu lhe picar nas balas!

Quando Leôncio lhe afasta o corpo, o bicho de olhos pretos arregalados não consegue fugir pelo muito sangue que soltava do pé. Bento olha e reconhece que era Inácio, criado anão do falecido Conrado, ex - proprietário da fazenda vizinha, morto nos tempos em que perdeu suas vacas atingidas pelo raio caído na morada das bichinhas!

- Foi um lamento, me deixa que lhes contarei tudo!

- Inácio solta um suspiro, e continua:

- Quando o velho Conrado descobre que suas crias de estima perderam a vida, lamentava todos os dias a falta delas!

Não quis possuir outras, e foi se definhando para a morte. Eu simples criado que desde criança lhe servi, me senti no zelo de lhe salvar a vida, e por isto, saía todas as noites a pegar do leite de Mimosa, dos ovos das ródias, certo que lhe curaria. Não fiz isto por maldade, mas queria a vida de meu senhor! E como de nada adiantou, a tristeza o levou às alturas dos céus! De coração amargurado sonho todas as noites ele me pedindo do leite, assim pego e jogo sobre sua sepultura.

Bento rasga o pano preto que cobria o anão e amarra seu pé impedindo que lhe saísse a vida. Leôncio lhe joga nas costas e o levam à casa velha onde encontram todos rezando para que fosse retirada a praga da fazenda. Quando viram ainda de longe o monstro nas costas de Leôncio, pegaram a cruz e levantaram na esperança de que a casa ficasse livre daquele flagelo. Os heróis entram, colocam Inácio sentado e descobrem-lhes o segredo, que respiram aliviados, fazem as pazes com o dito acusado bicho de pelos pretos, que acaba compreendendo que tudo não passava de sonhos e toca sua viola de anão no resto da noite em festa. Isto aconteceu, a descoberta do mistério, cinco minutos para meia noite.

## Outra vida

### Outra vida

Mariana tivera um sonho estranho, sonho que a perseguiu por um bom tempo, sonhou que era bruxa – ela sempre amou as bruxas e o que elas podiam fazer –.

Assim que ela acordou teve a certeza de que aquilo não era um sonho e sim uma memória de uma vida passada, vivida por volta de mil oitocentos e alguma coisa, ela sabia, pois conseguira identificar pelas roupas que ela em outro corpo estava usando.

Não disse a ninguém por um bom tempo sobre o sonho, pensou em contar para sua colega Anna que fazia um curso com ela, pois reconheceria a alma de Anna em um dos corpos naquele sonho. Mas, teve medo, pensou ser bobagem de início, coisa que não deveria ser falada, afinal quem sonha que viveu outras vidas e sai contando por aí? Mais é claro que ela ficava cada vez mais intrigada quando pensava em tudo que tinha acontecido naquela noite em seu sonho. Anna tinha muitas tatuagens pagãs – lembrou Mariana do dia em que sua colega contou a ela o que significava cada símbolo tatuado em seu corpo.

Depois de muitas noites mal dormidas Mariana decidiu que não pensaria mais naquele sonho, mas não era isso que o universo queria dela, depois do primeiro sonho com vidas passadas outros como aquele começaram a aparecer, sonhou com momentos pessoais de dois colegas e decidiu contar a eles e descobriu que havia acontecido com eles exatamente o que ela sonhara. Não sabia explicar o porquê de tudo isso. Até que sonhou novamente com uma outra vida, essa um pouco mais recente, em que reconheceu outra alma a de seu irmão Alexandre. Os sonhos com suas vidas passada a garota não contou pra ninguém, mas os outros os quais ela acertou acontecimentos contou para alguns de seus amigos, eles ficavam boquiabertos quando ela mencionava o.

Na verdade ela ainda não tinha dado um nome e pensava ser um dom, embora não ousasse dizer a palavra “dom” em voz alta, pois soava presunçoso demais. Mariana continuou vivendo os seus dias normalmente como se nada tivesse mudado o que de fato não mudou.

Um dia Mariana estava à caminho para o trabalho e conheceu um senhor, que pediu uma informação à ela sobre como chegar em um local e eles foram conversando, pois eles iriam pro mesmo lado, enquanto eles conversavam Mariana se sentia cada vez mais curiosa, o senhor era uma Xamã segundo as palavras dele era, sábio e ela sentia que ele poderia ter as respostas que ela precisava. Mariana contou toda história do sonho e sobre o que ela sentia com relação às bruxas para aquele senhor, cujo o nome ela não lembrava mais.

– Sonhei um dia desses que era bruxa, eu era uma moça loira, cabelos curtos, vivia nos anos de 1800, estava participando de um ritual em um lago, era noite, haviam muitas pessoas naquele lugar, homens e mulheres, nesse ritual um homem pairou sobre a águas e flutuou, ninguém se surpreendeu, todos estavam tão familiarizados com aquilo, então o ritual acabou e eu fui para uma das cavernas onde tinha deixado minhas roupas, pra poder me vestir e nessa hora eu reconheci uma alma, Anna, ela era muito mais bonita, era loira como hoje e eu nesse momento eu já não via tudo de cima eu estava naquele corpo eu era eu mesma naquele corpo que eu não reconhecia ainda e me lembro de ter perguntado pra ela o que ela estava fazendo ali e ela respondeu o mesmo que você me trocando e eu acordei.

– O senhor não disse especificamente sobre o sonho, mas disse a ela que vivemos muitas vidas e quando dormimos podemos fazer viagens para lugares onde já estivemos e que sempre reencarnamos próximos de pessoas com as quais estivemos juntos em outra vida. Não importava para ela que ele não tivesse dito nada específico, ela sabia que era real, ela sentira.

## GaLarina

GaLarina



Laura não gostava de chuva, ou talvez gostasse. Não era algo da chuva em si, mas o que ela trazia, a melancolia. Algo mexia lá dentro e se exaltava com a umidade. Talvez nem sempre tenha sido assim, depois de tanto tempo, Laura já não sabia mais dizer o motivo.

A vida às vezes se encarrega disso.

Laura tinha sensação de ter caído de paraquedas em uma vida que não era sua, como se observasse de cima, sem entender as escolhas que ela mesma fazia. Quando reparou que algo precisava mudar, lhe faltou coragem. A rotina, por mais monótona que seja, é segura. Ou era isso que ela sentia.

Após formar em história, a moça passou a trabalhar em um museu. Três anos se passaram e uma inquietação começava a se formar em seu interior. Talvez fosse aquele quadro.

Em um verão muito quente, o museu recebeu uma exposição de obras surrealistas. Como curadora, Laura passava grande parte do tempo com as obras. Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A Galarina.

Tudo se intensificou depois daquele quadro. As noites sem dormir, os sonhos, os reflexos. Ela passou a detestar seu reflexo. Algo em seus olhos tinha mudado, a profundidade sumira, o brilho agora lhe parecia opaco. Laura atribuía seus problemas à garota do quadro, que depois de tanto observar, passou a se sentir observada. Havia momentos em que parecia que a figura lhe olhava de volta, desafiando-a.

Desde então, não conseguia pensar em outra coisa. A caminho do trabalho, havia o misto de excitação e medo. No fundo, temia que a moça do quadro saísse a qualquer momento e tomasse sua vida por inteiro. Cada vez mais, Laura observava sua vida ficando estática. Sentia-se presa. Uma figura deslocada no espaço.

Os dias começaram a passar com uma lentidão excruciante, as horas pareciam anos, mas por mais assustada que estivesse, era sempre atraída pelo quadro. Se pegava observando-o por horas a fio. Por vezes, até conversava quando ninguém estava por perto. Cada vez se sentia mais seduzida pela figura do quadro.

Ir para casa deixava de ser um alívio, em casa ficava só. Sua solidão só era atenuada na presença do quadro, queria unir-se à moça, sua única companheira. Sentia o olhar dela atravessando-a, como se só ela a visse de fato.

Quando chovia, era pior. A sensação de solidão era, então, substituída pelo pânico de não estar sozinha em seu próprio corpo. Uma voz fina e melodiosa ressoava no fundo de sua mente. Parecendo uma ópera, a voz cantava suavemente, até evoluir para tons altos e estridentes. A voz parecia repetir as mesmas frases em um idioma desconhecido à ela. Deixando-a atormentada pela vontade de entender o que dizia.

Mesmo longe do quadro, a moça estava sempre presente nos pensamentos de Laura. Começara a assimilar a voz que escutava com a figura. Sabia da impossibilidade do fato, mas começava a achar que o idioma que escutava era espanhol. Junto disso, ao fato da pintura ser espanhola, Laura não conseguia mais ignorar as coincidências.

No intuito de descobrir o significado daquilo, começou a tentar anotar as frases do modo como as ouvia para que pudesse buscar seu significado. No início nada fazia sentido, mas a repetição se tornou tão intensa que por fim conseguiu formar uma frase com sentido. Foi o suficiente para aterrorizá-la. A frase dizia: *usted es una sombra de lo que ha sido, un vestigio, una impresión.*

Todos seus temores se concretizaram então, estava mesmo sendo atormentada pela figura do quadro. Sentia que precisava fazer alguma coisa ou se fundiria a um mundo plano, tornando-se para sempre, estática. A temporada da exposição estava no fim, sabia que precisaria agir rápido. Precisava ver o quadro mais uma vez, sozinha.

Para forjar o momento perfeito, Laura precisou disparar um dos alarmes de segurança a furtos das obras. Com experiência no museu, ela sabia que nesses casos, as portas do museu eram trancadas, assim como os elevadores, limitando assim uma possível fuga. E como funcionária, ela não despertaria suspeitas facilmente.

Ao se encontrar sozinha na sala, a voz atingiu o ápice da loucura. Sentiu seus ouvidos molhados, poderia ser sangue, mas estava tão ocupada tentando deslocar a pintura da parede que não prestou atenção. Sua visão estava adquirindo tons embaçados, envelhecidos. Precisou tocar a pintura, queria senti-la dentro de si, antes que fosse consumida pela sensação de torpor. Era devorar ou ser devorada.

Em um ato súbito e definitivo começou a rasgar a pintura e comê-la. Não havia outra solução, estava sendo sugada. A voz tão intensa, agora tinha sido substituída pelo nada. Se fechasse os olhos julgaria estar morta. Contudo ainda conseguia ver ao redor, mesmo que fosse a única coisa que conseguia fazer. Estava paralisada.

## A encomenda

### A encomenda

Era uma noite quente, daquelas que faz com que fiquemos com uma camada fina de suor sob a pele. Ela estava deitada em seu quarto, rolando na cama em busca do sono que teimava em não vir. Já havia tentado todos aqueles truques de internet que ajudam no sono mas nenhum deles funcionara. Ela era linda, alguns até diziam que era tentadora, acostumada a sempre ter razão, nunca precisou de chamar atenção para ser ouvida. Com um poder de dominar, a todos que viviam ao seu redor, aos 27 anos Isabel, era uma empreendedora em ascensão pronta para dar um novo passo que mudaria a sua vida.

A oportunidade de expandir a atuação da empresa veio de forma inesperada, na verdade a ideia toda surgira em uma mesa de bar, durante uma conversa entre amigos, no início Isabel nem levou tão a sério toda a proposta, nunca imaginou que o serviço online faria tanto sucesso em Portugal. A encomendas tomaram uma proporção tão grande que não era mais viável encaminhar as entregas do Brasil, além do prazo de entregar ser extenso o valor não compensava. E o inevitável aconteceu, era hora de tomar a decisão de desistir do mercado consumidor externo ou apostar as fichas em uma filial no país lusitano.

Fora um longo período de dúvidas e indecisões, pesa de um lado, equilibra do outro, faz lista de prós e contras, gráficos e nada seria o suficiente para dar-lhe certeza do sucesso. Chegou a desistir várias vezes, até que um encontro mudou tudo. Nunca se esqueceria daquela noite em que Felipe lhe dera a brilhante ideia de expandir os serviços do site.

- Lá tem muito mercado consumidor. Vai valer a pena, você vai ver. Começa com um serviço online e se realmente funcionar você expande. Meus amigos de lá todos vão comprar com você, tenho certeza. – Dizia ele.
- Felipe, não é tão simples assim, é praticamente um tiro no escuro.
- Estou te falando, produtos personalizados está no auge, principalmente com o leque que você oferta. E nesta qualidade e capricho então, não tem comparação.
- Tá, eu preciso pensar, não posso resolver tudo assim de uma hora para outra.
- Mas vale a pena cogitar, se for realmente do jeito que ele está falando é uma oportunidade e tanto. – Comentou João intrometendo na conversa.
- Eu sei amor, mas preciso pensar direitinho, ainda tem as entregas, tem que ver se realmente vale a pena.

Riu sozinha ao relembrar da conversa, naquela época não esperava a remota chance daquela ideia dar certo. E pensar que em menos de 16 horas estaria desembarcando em Lisboa. Já sentia aquele enjoo de ansiedade e aproveitou o pensamento para refazer toda a lista mental para ter certeza de que não havia se esquecido de nada. Lista refeita, resolveu se obrigar a dormir.

Triiiii, triiiii, triiii...

- Pronto.
- Dona Isabel, tem um uber esperando pela senhora.
- Sim, já estou descendo. Pede para ele aguardar mais dois minutos. Disse ela enquanto tentava alcançar o molho de chaves na mesinha.

Chegou no aeroporto na hora do embarque, despachou as malas e embarcou. Agora era se distrair e tentar descansar nas próximas 10 horas de voo.

Quando o avião aterrissou em Lisboa seu coração já estava prestes a sair pela boca. Estava tão emocionada. Felipe viera para recepciona-la mas parecia estar atrasado, enquanto aguardava na fila para conferir o passaporte e visto, olhou em volta para ver se o encontrava, mas nada. Foi buscar a mala e se sentiu sortuda ao ver que era a primeira da esteira. Mas se sentiu estranha quando um senhor a pegou.

- Ah! Muito obrigada, esta mala é minha. – disse
- Esta mala é da senhora? – perguntou. – Tens certeza? – Tu eres Isabel Albuquerque Duarte?
- Sim, sou eu. Mas como sabe meu nome? – Perguntou surpresa.
- A senhora está presa!
- O que??? – Desde quando? – Isso é um engano senhor, só vou pegar minha mala ok?! – respondeu assustada e tentando se apressar.
- Desculpe senhora, mas terá de vir comigo. – respondeu pegando-a pelo braço abruptamente.

- O que?! Para onde você está me levando, enlouqueceu? – Foi quando ela viu Felipe, com os olhos esbugalhados encarando aquela cena horrível. – Felipe! Graças a Deus, Felipe me ajuda! Eles estão me confundindo, explique a eles quem eu sou. – Com o rosto em choque, Felipe apenas virou-lhe as costas e saiu andando. Sem nem olhar para trás.

- Senhora, por favor, pare de se debater!

- Não, foi um engano senhor, deixe-me explicar. - De repente ele a enfiou dentro de uma sala, e a sentou no banco ao lado da porta. – Senhor, isso foi um grande engano, deixe-me explicar o que está acontecendo, porque estou sendo presa.

- Todos dizem isso, que é engano, que não têm culpa, que não tiveram escolha. Mas conte-me Isabel qual a sua desculpa para o tráfico internacional?

- Oi? Tráfico? Mas não fiz tráfico nenhum! Eu disse que o senhor me confundiu! Enquanto perde seu tempo comigo a verdadeira bandida está fugindo! Não trafiquei nada, vim a Portugal à negócios, sou uma mulher honesta.

- Conheço muito bem o tipo de negócio que veio cá fazer. Ora, pois, não sei no Brasil, mas em Portugal, honestidade não é um adjetivo que lhe caberia.

- Você não sabe o que está falando, já te disse. Você me confundiu. – neste momento um rapaz mais novo, abriu a porta – A viatura já chegou coronel.

## Ponteiros: Eiras, Beiras, Banzeiros

### PONTEIROS: EIRAS, BEIRAS, BANZEIROS

O que eu podia perceber era uma acanhada fotoluminescência do outro lado do quarto. Ali, tudo era denso em breu com as cortinas aparando as tochas da cidade e a atmosfera quente dos veículos a sete andares abaixo da minha janela. Sismo! Carrego a bagagem de mim até o corredor em busca de uma garantia afirmativa de segurança. E a vida é sempre coautora pragmática de um esforço mais. Ferros à brasa: esquerda, direita, esquerda, direita... Receios postos abaixo em três traques de trincos e trancas. Volvo em volúpia fugaz e recobro os contornos de haveres, agora inúteis, denunciados em penumbra. O tanto que é desnecessária, a cada contraponto de necessidade e desejo, a contumácia de consumir o que, de fato, não consegui consumir, mas agora não faz o mal, não faz a menor diferença, não faz o bem... O passado sempre me foi muito nítido desde 1985, e antes disso, o futuro me era muito lúcido e ébrio.

O presente, o agora, o mal, a estranheza de ter que me estagnar no instante que sou, no restrito, e que percebo agora ser como o sou, é um sarcasmo não compreendido. E um resto de condescendência ao atraso do tempo se personifica em mim. Sempre neguei, eu penso assim e insisto, a infusão da vida presente; aqui, e ali, e acolá; no exato, no adequado, no restrito, no pontual, no conforme, no impecável, no real: todo o incisivo eu não quis. Deitei fora de pronto. Ah! Só me resta o sono, a vida que é, mas não pode ser: um apêndice ilusório, por remate! Ah! Vou lento para mais, em diante, de cotovelos e palmas, com encostos por patrocínio seguro. As paredes jazem (des)maquiladas pelo meu constante convívio: um borrão lustrado numa pincelada extensa. E insisto por insistência! Enfim, estorno meu restante ao repouso cronogramático. Expectar, talvez, a vida na próxima alvorada. Lisura!

Em quase manhã de um sábado, lá estava tudo aquilo de sempre. Aquele solfejo atonal, costumeiro de agosto. Já refletia perceber o tempo desde tempos, mas só agora sinto fazer sentido. Só eu mesmo não faço. E é! E cheguei rápido a este ponto, tal qual um machado rigoroso no casco. Assim mesmo, sem evasivas, passei de uma pinta a outra. Rápido! Certo! Uma noite só e só! Mudou tudo! Ímpar pra lá, pra trás, e ímpar pra cá, pra frente. Um de mão com o outro. Igual e diferente, cada qual. Não mudou nada em absoluto, mas é bem jovial no comecinho. Animo! Fico assim por tempos, mas é peça que não costumo. Ah! É agradável a coisa do bem viver! Não discordo, mas não me afirmo. É que não me esparramo nessa ocupação. Fico na desconfortabilidade! Avivo! Já estão rompidos minutos das sete! Qualquer surpresa é mera ingenuidade! É isso que é e é! É essa abóbora na descambada, o tempo, sem dono e sem rumo! Encalçar? Eh! Haja espírito! A hora agora é de rumar à frente e destrancar a passagem para Andreлина. No manuseio passado das tramelas, não havia afinado para o feito das suas constâncias de sábado cedinho. É por conta de um bem feito juízo que se franqueia gentileza a quem dispensa seus tempos em mercê de algum carecente. Deveras!

— Acho que perdi minhas chaves! Bom dia!

Fiquei em contenção pelo brinde!

— Bom dia, Andreлина!

— Perdi a hora, mas nem foi tanto! Vou tratar de resolver tudo em tempo!

Estava com uma presença de cansaço e determinação.

— Não faz mal! Acabei por demorar demais no banho, sem reparar nas horas! Vou para a varanda, assim não atrapalho!

Foi bom que não atinou para a aluição das tranquetas no instante derradeiro! Uma incidência a mais a meu favor! E ali eu estava, pensando em coisas vagas e sem muita função de entretenimento, olhando os caminhares e as quietações ao longe. Pouco depois, Andrealina trouxe o acervo, mais ou menos, costumeiro do café. Estava bom, adentro do mais pra menos. Voltei a olhar para fora e ver, mas nem tanto, a vida da cidade. Um tanto insossa, de certo! Espelha a um carrossel. Sabe aquela coisa sem graça que gira e volta sempre aos mesmos pontos: sobe, mas nem tanto, e desce, mas nem tanto? É isso que vejo agora! Por vezes o mundo pode até parecer bastante complexo, no entanto, se repararmos bem, tudo se demonstra razoável ao entendimento: o senhor que vende sorvete na orla; os moleques, cinco, que descem do morro; o homem alinhado que caminha afobado; uma rameira, acho que sim, talvez seja, não sei bem, esperando por alguém; a mãe a conduzir sua filha; os dois velhos assentados num banco, discutindo qualquer coisa; os dois cachorros sem donos a vadiar; as máquinas, tantas, e seus donos a vadiar; um casal, de mãos dadas, com destinos pendentes; em vezes mulheres em parelha e, também, homens em parelha. Não hoje, mas se vê frequente! Demorei-me pelas soleiras, agora! Pelas vistas!

Um saldo de café esfriou na xícara, tal qual o mundo que não espera. Demorei! O mundo levou o meu café! Eh! Tanto se fez para que tudo se desse como se deu. Até chegar até aqui, para mim. A vida toda, enfim! Tudo deixou de ser para que eu pudesse viver aquele breve instante: cada grão imaturo, depois amadurado, à frente torrado e constringido, em seguinte, todos involucrados em unidade. Passou! Contemplar a vida sempre me faz perder qualquer parcela da vida. Eu escolho o quê, afinal? A quem devo odiar e a quem devo amar? O tempo é o meu rufião!

— Que silêncio é esse? Tudo bem?

Não havia atinado para o acompanhamento. Às vezes é bom ter um alguém por aqui. Tenho mantido o costume de me extinguir cabeça afora! Os ponteiros vão cortando rente e venho tentando me esquivar: são três foices e eu vou cabriolando e arriando, de tempos em tempos, antes de sopitar definitivo. De quando em quanto, sinto um pouquinho de pesar por não desfrutar de filhos. A este ponto, está encerrado. Não fiz por onde e perdi a procissão! Que valha! Eu vou permitir isso!

— Nada! Estava por aqui pensando em casos! Mas, me diga, Andreлина: eu tive filhos? Lembro que não me casei, mas não sei se os filhos vieram!

— Não consegue se lembrar?

— Soa meio estranho para mim quando recobro isso lá de trás. Não consigo puxar muito do que é certo. Fica só a querença mesmo!

— A vida é lida que tem dessas coisas! Vou ver se descubro onde estão guardadas as fotografias!

— Traga meu relógio! Aquele que seu pai me deu em presente!

O sol já estava abrasando o dia e os lá de baixo catavam sombra. Em pouco, bem rápido, o cenário trocava. Passa das dez, é a hora que o sol acanha os daqui. Só os que são de afastos é que gozam a cada uma das horas. Mas isso é por conta dos prazos, eu bem sei! Vou vendo esse proceder daqui de longe. Nunca mais descí até as areias. Faz muitos anos de ostracismo aqui por cima. Gosto! Não quis mais participar dessas pompas maldosas. Desgostei, deveras!

— Encontrei as fotografias! Podemos dar uma olhada nelas depois do almoço. Isso ajuda a lembrar dos velhos tempos! O que virá será puro saudosismo!

— Cadê o relógio?

— Sabe? Seu pai deu pra mim esse relógio em 1972. Lembro bem daquele dia!

— Quero ouvir a história mais tarde! Preciso me adiantar pra deixar tudo pronto e ainda sobrar tempo pra gente conversar um pouco.

Nem sei mais o que restou daquele tempo desmanchado. Todo velho relógio precisa de um pulso que pulse. Apesar do zelo que dispensei, percebo alguns estragos. Sinto que há nele uma tristeza abundante. Foi abandonado às vistas de todos; e isso é uma vergonha para os indiferentes! Mas não é possível valer essa vergonha, já se sabe. Meu pobre relógio está morto, talvez invernado! Tudo que consegue dizer está no passado. O óbito está em seu rosto: três e quarenta e dois; não é permitido recuperar se foi em sol ou em lua. Depende, enfim, de quem se propõe a especular. Pois que o emissário do tempo foi dissuadido tão logo. Assim que me resignei, enxotei o arauto. No instante ele está para o pó; para a fuligem; para o azinhavre, talvez. Mudo, disfuncional, desengraçado, malquisto e sem valia. Foi tudo uma bela jornada para uma bela vida. Eu não sou um relógio!

— Quero que me mostre as fotos, Andreлина! Não quero ter que esperar mais!

— Tudo bem! Vou indo aí! Tem algumas que são muito boas! Vou mostrar as que estamos todos juntos!

— Quem é cada uma dessas pessoas? Hum! Sim! Sou eu aqui e essa é você! Esse ali é o seu pai, certeza! Aquele pequeno só pode ser o seu irmão, Walter!

Andreлина estava muito contente ao segurar aquele sorriso fácil entre os lábios! Fiquei contente junto! Gostei da brevidade!

— Nossa! Que bom que reconheceu todos eles! Às vezes até penso que é preguiça de tentar lembrar as passagens. Só pode ser!

— Que bom que você está aqui hoje, Andrealina! Como é bom!

Em momentos, tenho uma desconfiança da sagacidade do tempo. Por vezes, em boa porção, ele dita o direcionamento e o inexorável. Contudo, ninguém se atenta para os triunfos que podemos vangloriar, mesmo sem deduzir. O tempo não pode contemplar o tempo! O tempo não morre. Nunca!

## Desejar, acreditar, realizar

### Desejar, acreditar, realizar

A turma do Lucas é composta por cinco crianças de sete anos de idade que moram na Rua dos Palitos: Lucas, Ícaro, Mimi, Rosinha e Alberto. Lucas, o líder do grupo, é apaixonado por carrinhos de brinquedo, assim como o Ícaro. Mimi prefere bonecas. Rosinha adora rosas, e Alberto, seu namorado, coleciona livros.

Certo dia, Lucas se depara com um poço nada familiar na Rua dos Palitos e observa uma placa sinalizando que um desejo será realizado assim que jogar uma moeda no poço. Ele arremessou cinco centavos, pedindo:

- Quero um carrinho verde.

O brinquedo aparece subitamente, e logo em seguida, maravilhado com a situação, Lucas apresenta “a novidade” para os seus amigos. Mimi, Ícaro, Alberto e Rosinha ficam felizes com o poço dos desejos e também fazem os respectivos pedidos: Mimi solicita uma boneca, Ícaro, um carrinho vermelho, Rosinha, um buquê de flores, e por fim, Alberto, um livro de contos. Cada criança teve o seu desejo realizado.

No dia seguinte, os amigos viram que o poço deixou de existir e se lamentaram. No entanto, uma senhora misteriosa aparece e diz que o poço ressurgirá “quando eles menos esperarem”.

Onze anos depois, com 18 anos de idade, os desejos de Lucas, Mimi, Ícaro, Rosinha e Alberto mudaram: Lucas deseja passar no vestibular para Engenharia Mecânica e jamais pensou em desistir depois de duas tentativas; Ícaro almeja colar grau para técnico em Informática, entretanto, desanimou diversas vezes devido à dificuldade com programação; Mimi pensa em se tornar uma empreendedora de sucesso por causa da experiência como vendedora de doces durante o ensino médio; Rosinha deseja trabalhar numa floricultura, e, por fim, Alberto almeja publicar seu livro de poesias.

Certo dia, assim como há onze anos, Lucas novamente encontra um poço nada familiar na Rua dos Palitos e uma placa sinalizando que um desejo será realizado assim que jogar uma moeda no poço. Ele se recorda dos tempos da infância, e apesar de “não botar muita fé”, arremessou cinco centavos, pedindo:

- Quero passar no vestibular para Engenharia Mecânica.

Essa tentativa coincidiu com o período de inscrições do processo seletivo SiSU. Depois de jogar a moeda, com o pensamento positivo e a ansiedade aflorada, Lucas enviou whatsapp compartilhando a novidade do ressurgimento do poço com os quatro amigos. Mimi, Alberto e Rosinha apareceram rapidamente e Ícaro respondeu à mensagem dizendo que não acredita em “brincadeiras fantasiosas”.

Os três amigos presentes ficaram muito alegres com a novidade e positivos em relação à realização dos desejos: Mimi se prontifica a jogar a moeda e pede:

- Desejo me tornar uma grande empreendedora!

Logo em seguida, Rosinha também arremessa a moeda:

- Quero trabalhar numa floricultura!

Alberto foi o último a expor o pedido:

- Desejo me tornar escritor!

Sabendo que são desejos que não se realizam da noite para o dia, os quatro amigos seguem a vida esperançosos e com o coração repleto de positivities. Uma semana depois, Lucas é aprovado no processo seletivo para o curso de Engenharia Mecânica; Mimi é convidada para atuar como consultora de beleza independente da Mary Kay; A tia de Rosinha abre uma floricultura e, conhecendo o desejo da sobrinha, a chama para ajudá-la a cuidar da nova empresa; Alberto passa no vestibular para o curso de Letras e, meses depois, consegue publicar o seu livro pela editora de sua instituição; e Ícaro desiste do curso de Informática para estudar Design Gráfico com entusiasmo de que a nova carreira dará certo.

Depois da realização dos sonhos, Lucas, Mimi, Alberto e Rosinha se dão conta de que o poço dos desejos desapareceu e, além disso, os dizeres da placa mudaram: “Não importa o valor, se desejar com o coração e acreditar, os sonhos serão realizados”. Com essa reflexão, os amigos ganharam aprendizado para a vida.