

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

ESCOLA DE LETRAS

Gabriela Marques Mendes

Os fãs nas escolas. A fanfic no espaço escolar: potencial criativo e pedagógico.

RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO DE 2022

Gabriela Marques Mendes

Os fãs nas escolas. A fanfic no espaço escolar: potencial criativo e pedagógico.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como um dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciatura em Letras, realizado sob orientação da Professora Doutora Ana Carolina Sampaio Coelho.

RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO DE 2022

CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA

Os fãs nas escolas. A fanfic no espaço escolar: potencial criativo e pedagógico.

GABRIELA MARQUES MENDES

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

BANCA EXAMINADORA

Ana Carolina Coelho (orientadora)

Dennis da Silva Castanheira (examinador)

RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO DE 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço com todo o carinho à orientadora Ana Carolina e ao examinador Dennis Castanheira por terem, mesmo sem saber, me colocado de volta no caminho do curso de Letras. Professora Ana, obrigada pelas suas aulas, pois elas me ensinaram que o espaço acadêmico tem espaço de escuta para as minhas palavras salteadas de sonhos e história de vida. Professor Dennis, obrigada pelas suas aulas, porque acompanha-las me impediu de abandonar a vida acadêmica – e pela sua amizade, que é valiosa para mim.

Aos meus pais Márcia Marques e Ivan Mendes por terem me dado a oportunidade de ser filha deles nesta reencarnação e, acima de tudo, por me encherem todos os dias de amor e carinho (principalmente nos dias mais difíceis). MUITÍSSIMO obrigada por sempre terem me apoiado, lutado por mim e me colocado em um caminho florido de vida.

À Cláudia, minha madrastra, e ao tico, meu irmão por serem essa dupla dinâmica que adora conversar comigo (e jogar, e conversar mais, e jogar...). Obrigada por todos os conselhos e longos diálogos que fazem de mim uma Gabi melhor.

Aos meus irmãos Sarah e Raphael por também serem meus alicerces. Afinal, a vida não é contada pela quantidade de dias, mas, sim, pelas pessoas que você conseguiu tocar ao longo deles. E, mesmo às vezes distantes, vocês tocam o fundo do meu coração. Agradeço especialmente à Sarah por ser minha primeira incentivadora no mundo da escrita. Pelos diários lidos (agradeço e peço desculpas, aliás) pela simples alegria de ler. Pelas cartas de criança e pelas palavras de adulta. Se não fosse por você, eu não estaria aqui.

Agradeço ao meu filho de quatro patas Tobias por geralmente ser o primeiro ouvinte “beta” de todas as histórias e *fanfics* que escrevo. Ele não fala, eu sei, porém escuta como ninguém.

Aos meus amigos. Acredito que todo texto escrito é reflexo do contato que o autor teve ao longo da vida com outros textos e outras vivências. Vocês todos estão aqui da sua maneira, tenho certeza. Agradeço, também, aos meus professores. O trabalho de vocês me inspira e me faz admirar cada dia mais essa profissão tão linda. Especialmente à professora Giselle, que, com sua pedagogia sensível, me faz tentar sempre ser uma profissional melhor e mais humana. Muito obrigada.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço ao Giovanni, ou Troy, por ter sido minha luz aqui na Terra em um momento tão conturbado que foi e ainda é o período de pandemia, e dedico este estudo ao Anuar, que tão cedo se transformou em luz no céu. Vocês nunca me deixaram desistir, e eu não poderia ser mais grata.

“Certa vez, ela escreveu: ‘Para qualquer um que esteja tentando descobrir o que fazer a vida: PRESTA ATENÇÃO AO QUE VOCÊ PRESTA ATENÇÃO. Essa é basicamente toda a informação de que você precisa.’ Minha atenção tinha se tornado tão fragmentada, e meu mundo, tão barulhento, que eu não estava prestando atenção ao que eu prestava atenção. Porém, quando segui o conselho de Sarah (...) senti, pela primeira vez em anos, que estava tentando fazer isso.” (GREEN, John. Antropoceno)

RESUMO

O presente trabalho contextualiza a escrita de *fanfics* a partir de uma breve discussão acerca do contexto digital em que surgem e são desenvolvidas e possui como objetivo instigar reflexões acerca do potencial pedagógico e criativo do trabalho de *fanfics* em sala de aula. A partir disso, discute-se concepções de autoria, letramento digital e, então, avalia os ganhos pedagógicos de situar os discentes como autores de seus textos.

Este estudo possui natureza qualitativa e foi desenvolvido a partir do estabelecimento do diálogo e da análise bibliográfica de recortes de pensamentos de teóricos e cientistas que se dedicaram intensivamente para temas aqui expostos como Henry Jenkins, Pierre Levy, Adriana Amaral, Rojane Roxo, Paula Sibilia, Paulo Freire entre outros. Mobiliza, a partir desses recortes, reflexões sobre o assunto e investiga a situação de que algumas escolas públicas não possuem infraestrutura adequada para a realização de atividades que utilizem a tecnológica como suporte para desenvolvimento do letramento digital. Apesar disso, conclui que a exploração das *fanfics* como exercício na sala de aula é positiva, pois o professor se aproxima do universo do docente, cativa-o e desenvolve, com isso, competências tanto propostas pela Base Nacional Comum Curricular quanto habilidades de escrita úteis para a vida cotidiana do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: fanfic; pedagogia; cultura de fã; autoria; letramento digital.

ABSTRACT

This paper contextualizes the writing of fanfics from a brief discussion about the digital context in which they emerge and are developed and aims to instigate reflections about the pedagogical and creative potential of working with fanfics in the classroom. From this, it discusses conceptions of authorship, digital literacy, and then evaluates the pedagogical gains of placing the students as authors of their texts.

This study has a qualitative nature and was developed from the establishment of dialogue and bibliographic analysis of clippings of thoughts of theorists and scientists who have dedicated themselves intensively to the themes presented here, such as Henry Jenkins, Pierre Levy, Adriana Amaral, Rojane Roxo, Paula Sibilía, Paulo Freire, among others. It mobilizes, from these clippings, reflections on the subject and investigates the situation that some public schools do not have adequate infrastructure to carry out activities that use technology as a support for the development of digital literacy. Nevertheless, it concludes that the exploration of fanfics as an exercise in the classroom is positive, because the teacher gets closer to the universe of the teacher, captivates him and develops, with this, competencies proposed by the Common National Curricular Base as well as writing skills useful for the student's daily life.

KEYWORDS: fanfic; pedagogy; fan culture; authorship; digital literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Browse” do site FanFiction.....	20
Figura 2 - “Categorias” do site Nyah! Fanfiction.....	20
Figura 3 - “Categorias” do site Spirit Fanfics e Histórias.....	20
Figura 4 - “Gêneros” do site Spirit Fanfics e Histórias.....	21
Figura 5 - “Recentes” do site Nyah! Fanfiction.....	21
Figura 6 - “Recentes” do site Spirit Fanfics e Histórias.....	21
Figura 7 - “Liga dos Betas” do site Nyah! Fanfiction.....	22
Figura 8 - “Português” do site Nyah! Fanfiction.....	23
Figura 9 - Área de comentários do site Spirit Fanfics e Histórias.....	24
Figura 10 - Categoria “Corte de Espinhos e Rosas” do site Nyah! Fanfiction.....	39
Figura 11 – Continuação da categoria “Corte de Espinhos e Rosas”	39
Figura 12 – Categoria “Hunger Games” do <i>site</i> FanFiction.....	39
Figura 13 – “Diretrizes de Conteúdo” do <i>site</i> Spirit Fanfics e Histórias.....	40
Figura 14 – Disposições finais das diretrizes do <i>site</i> Spirit Fanfics e Histórias.....	40
Figura 15 – “Recentes” do <i>site</i> Spirit Fanfics e Histórias ordenada por adição recente.....	41
Figura 16 – “Fanfic” do <i>site</i> Wattpad ordenada por popularidade.....	41

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. O que é <i>fanfic</i> e a que contexto pertence?.....	11
1.1 A Internet e algumas perspectivas culturais.....	11
1.2 Afinal, o que é Fanfic?.....	16
2. Concepções sobre o aluno-autor e o letramento digital.....	25
3. Fanfic e sala de aula - por que e como incentivar os espaços de autoria na escola?.....	34
3.1 Algumas concepções sobre autoria.....	34
3.2 Breves considerações sobre pseudônimos.....	36
3.3 Narrativas de fãs, sociedade de consumo e o valor da originalidade.....	43
3.4 A <i>fanfic</i> e a sala de aula.....	48
4 Considerações finais.....	56
Referências bibliográficas.....	58

INTRODUÇÃO

Próximo ao ano de 2010, a autora desta monografia escreveu sua primeira *fanfic*. Na época, desafiou-se a criar história sobre uma banda que seus amigos não gostavam e tentar convencê-los a apreciar a narrativa. Tendo feito isso e observado o resultado positivo de seu experimento, reparou que podia aprimorar as suas habilidades tanto para escrever quanto para se comunicar oralmente da melhor maneira.

A partir de então, e com o passar dos anos, aperfeiçoou o uso da língua portuguesa como ferramenta tanto pelo ensino formal escolar quanto pelo aprendizado empírico de seu cotidiano – com a auto publicação de narrativas *online*. Sete anos depois, a “fanfiqueira” de 2010 decidiu dedicar-se e tornar-se professora e, ao longo do percurso acadêmico, constatou a imensa importância da elaboração e leitura de *fanfics* na sua história pessoal e profissional.

Por conta disso, este trabalho busca analisar, a partir do diálogo de recortes de pensamentos de autoridades teóricas sobre o assunto, o contexto em que *fanfics* surgem e são desenvolvidas, algumas concepções filosóficas e sociais sobre a figura do autor, sobre letramento digital e sobre a importância de o aluno assumir a postura de autoria. Dessa maneira, finalmente, observar se a criação de *fanfics* desempenha de forma positiva como exercício a ser trabalhado em sala de aula.

Tendo isso em vista, foi dividido em três etapas com o fito de proporcionar ao leitor, ainda que esse não tenha conhecimento prévio sobre o assunto, ferramentas para compreensão do tema – que serão utilizadas para posterior reflexão da questão principal. Nesse sentido, o primeiro capítulo pretende contextualizar o surgimento e o desenvolvimento de *fanfics* na cultura digital e, principalmente, na cultura dos fãs. O segundo, por sua vez, discutir questões de autoria, letramento digital e avaliar a importância de situar o discente no papel de autor. O último, enfim, observar diferentes concepções sobre espaço de autoria; examinar o uso de pseudônimos tanto no campo da publicação tradicional quanto no campo da publicação de *fanfic online*; ponderar brevemente sobre originalidade e refletir sobre competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular e distinções entre usuário-midiático e aluno-leitor. Tais inferências convergem para a dedução final: qual é o potencial pedagógico e criativo da elaboração de *fanfics* no cenário da sala de aula. Além disso, como e por que trabalhar esse tipo textual na escola.

1. O que é *fanfic* e a que contexto pertence?

1.1 A Internet e algumas perspectivas culturais.

Embora o trabalho em questão pretenda discutir a relação das *fanfics* com a sala de aula, é fundamental, antes, entender a dinâmica do meio em que surgem e são desenvolvidas. Nesse cenário, de acordo com Pierre Levy (1999), o termo *ciberespaço* foi inventado em 1984 por William Gibson e usado para descrever o campo digital de batalha entre multinacionais e seus conflitos mundiais, que geraram uma nova fronteira cultural e econômica. Em paralelo a isso, o mesmo autor define esse espaço como um cenário de comunicação aberto que atravessa a conexão de computadores e de suas memórias. Isto é, o ciberespaço é tratado como um plano dialógico extenso que extrapola a compreensão espacial humana e que perpassa a ligação entre computadores e seus armazenamentos. Afirma, também, que o processo de digitalização de informações tem o potencial de transformá-lo em um campo principal de suporte da interlocução e da memória humana até o início do século hodierno (XXI), já que o indivíduo tenderia a utilizar dessa conexão mundial de computadores para armazenamento de dados e como ferramenta de socialização.

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela *interconexão* mundial dos computadores e das memórias dos computadores. (...) Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século. (LEVY: 1999, p. 93)

De fato, atualmente a transposição ou, melhor, a absorção e a disposição das informações no meio digital tornam o espaço cibernético um canal de comunicação muito utilizado. Exemplo disso é o resultado da pesquisa TIC Domicílios de 2019 realizada pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil, pois demonstra que três em cada quatro brasileiros utilizam a *internet*.¹ Além disso, podemos observar as redes sociais, que reúnem dados e estabelecem inúmeras trocas sobre eles entre seus usuários. O mesmo exemplo também vale para a questão de suportar a memória da humanidade: se antes as pessoas marcavam datas comemorativas em calendários, o *Facebook* se encarrega, hoje, de gravar datas festivas como aniversários e não permitir seus esquecimentos. Essa lembrança, porém, é artificial, já que é

¹ Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019. **CGLBR**, 2020. Disponível em: <<https://cgi.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>>. Acesso em 07 de fev. de 2022

instrumentalizada pela *internet*. Funciona inserida no ciberespaço como uma extensão da memória orgânica.

É possível compreender, ademais, o *ciberespaço* como o universo interno do computador. Indo além, é possível compreender a *internet* como um cosmos do *ciberespaço*, já que o acesso a ela garante ao indivíduo uma troca de dados e, conseqüentemente, de informações no meio digital.

É válido analisar que a troca de informações não se dá exclusivamente entre duas ou mais pessoas. Ao acessar um *site online*, o usuário irá fornecer, no mínimo, seu endereço de protocolo da *internet* (IP). Esse dado será transmitido pela ligação entre computador pessoal e máquina(s) responsáveis pelo *site*, e, geralmente, após feito isso, o usuário receberá uma série de informações – salvo casos de erro ou, ainda, de páginas em branco. Isto é, os dados da pessoa do exemplo supracitado percorreram o espaço virtual e não necessariamente encontraram outra pessoa no “final da linha”, como aconteceria com a voz e as mensagens transmitidas por um telefonema, por exemplo. Ainda assim, mesmo em casos de conexão entre pessoas e máquinas, o *ciberespaço* é um cenário dialógico, pois há nele a troca dinâmica de informações.

Sob esse viés, é proveitoso ressaltar que ele não é apenas um cenário dialógico como, também, é cultural. O autor Henry Jenkins, em seu livro dedicado a estudar a cultura da convergência (2006) aponta para essa questão ao relacionar o trânsito de conteúdo com um sistema participativo, já que a troca de informações nesse cenário virtual não acontece por si só, ela precisa de usuários que atuem nesse âmbito.

A circulação de conteúdos – por meio de diferentes sistemas de mídia, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – depende fortemente da participação ativa dos consumidores. (...) A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. (JENKINS, 2006, p. 30)

Convergência, de origem latina - “convergere”, significa tender para um ponto em comum². É interessante o autor situar a atividade de estabelecer conexões dispersas em uma dinâmica de convergência. Sobre isso, é possível compreender que a participação ativa que

² Convergir. **Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/convergir/>> Acesso em 09 de fev. de 2022.

Jenkins menciona fala, ainda que espalhada pelo espaço virtual, converge para uma cultura: a de conexão. E, para que essa conexão seja efetiva, o usuário ativo, visto como consumidor na citação acima, é indispensável, já que se conecta com outros consumidores e estabelece, com isso, uma rede de conteúdo.

Como o autor aponta, também, os participantes dessa dinâmica não são apenas produtores ou consumidores. São, na realidade, participantes de um sistema complexo que é em grande parte, ainda, desconhecido e inexplorado.

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros (JENKINS, 2006, p. 31)

Como dito anteriormente, o espaço cibernético necessita de usuários ativos, isto é, que estabeleçam as trocas de dados e de informações de uma forma dinâmica, para que seu uso faça sentido. Esses usuários não apenas consomem ou vendem produtos culturais; eles, na realidade, estão inseridos em um cenário com nuances - o indivíduo que assiste uma série por um serviço de *streaming*, por exemplo, pode ser o mesmo que grava, edita e disponibiliza vídeos *online*. E, como apontado por Jenkins, esse não é um modelo de ação linear. Cada participante encontrará seu espaço de acordo com suas vivências, necessidades e recursos para oferecer para outros participantes.

É válido observar que o pensamento de Jenkins está em consonância com o pensamento de Manuel Castells (2015), que diz que todo sistema tecnológico é produzido socialmente e, por conseguinte, culturalmente. Em seu livro “A Galáxia Internet” (2015), Castells aponta que a cultura desse espaço corresponde à cultura dos criadores dele. Cultura essa, define, como um conjunto formador de comportamento de crenças e de valores, padrões de comportamentos repetidos, sejam por instituições, sejam por organizações sociais informais. Compreende, ainda, que ela pode ser dividida em camadas que, juntas, contribuem para um princípio de liberdade que possui grande força entre os usuários da *internet*. Nesse viés, coexistem e, com isso, estabelecem uma dinâmica simbiótica que difunde seus usos. Isto é, a comunidade virtual

é formada por pessoas reais, que refletem nela culturas pré-existentes. Essa dimensão, portanto, funciona como um centro de assimilação cultural.

Inseridas nesse centro, Castells apresenta noções de culturas *hacker*, comunitária e empresarial. Essas, por sua vez, estabelecem relação interdependente, já que juntas resultam em uma dinâmica de compartilhamento, difusão - que visa o lucro, e intervenção - que diferencia a *internet* de outros grupos culturais alternativos.

A cultura tecnomeritocrática especifica-se como uma cultura hacker ao incorporar normas e costumes a redes de cooperação voltadas para projetos tecnológicos. A cultura comunitária virtual acrescenta uma dimensão social ao compartilhamento tecnológico, fazendo da Internet um meio de interação social seletiva e de integração simbólica. A cultura empresarial trabalha, ao lado da cultura hacker e da cultura comunitária, para difundir práticas da Internet em todos os domínios da sociedade como meio de ganhar dinheiro. Sem a cultura tecnomeritocrática, os hackers não passariam de uma comunidade contracultural específica de geeks e nerds. Sem a cultura hacker, as redes comunitárias na Internet não se distinguiriam de muitas outras comunidades alternativas. Assim como, sem a cultura hacker e os valores comunitários, a cultura empresarial não pode ser caracterizada como específica à Internet. (CASTELLS, 2015, p. 42)

Também é possível incluir nesse universo a cultura dos fãs. E é de fundamental importância para o desenvolvimento dessa investigação compreendermos como se dá a dinâmica dessa cultura. Com pesquisas e estabelecimento de conexões, eles formam uma espécie de autoridade sobre determinado assunto e se apropriam dele de forma apaixonada e, então, ao se depararem com o final de determinado enredo, sentem necessidade de prolongá-lo. A partir disso, em um âmbito virtual e literário, isto é, em um ambiente virtual de publicação de histórias, por exemplo, buscam esse objetivo lendo o prolongamento de outros fãs ou, até mesmo, produzindo o próprio, assim como Lúcio Luiz (2008) apresenta em seu artigo.

Um fã é capaz de saber cada detalhe da vida de seu ídolo, os roteiros de todas as histórias já publicadas de seu personagem de quadrinhos preferido e os detalhes de cada episódio de seu seriado favorito. (...) Um fã buscará sempre novos produtos ligados àquilo de que tanto gosta, como um livro que amplia a história de um filme ou uma adaptação cinematográfica de uma história em quadrinhos. Por fim, um fã não apenas se satisfará em buscar novos produtos culturais derivados como vai, ele mesmo, sozinho ou em conjunto com outros fãs, criar novos produtos culturais derivados. (LUIZ, 2008, p. 1)

Da mesma forma que buscam insaciavelmente informações sobre assuntos que amam, a fim de prolongarem para si a existência daquele produto cultural de valor afetivo, os fãs formam uma rede de troca de conhecimento. Isso acontece quando se apropriam dos detalhes

dos seus objetos de idolatria e passam a pertencer a uma comunidade. A pesquisadora Adriana Amaral (2016), ao falar sobre *Kpoppers*, isto é, admiradores do gênero musical K-POP, afirma que para ser considerado fã, no Brasil, é preciso adotar comportamentos, expressões, e tomar conhecimento de programas e rotinas que fazem parte dessa cultura. Essa lógica pode ser prolongada para demais grupos de fãs: para ser assim considerado, é preciso ter participação ativa no meio.

Ademais, Jenkins, ao relatar seu primeiro contato com comunidade de fãs on-line (nesse caso, com fãs de “Twin Peaks”), retrata esse cenário colaborativo que reflete em uma espécie de construção de centro de informações, ou seja, os fãs, ao coletarem dados sobre seus ídolos e/ou criarem codinomes, expressões e outras qualidades semelhantes, trabalham ativamente em prol da comunidade, caso se relacionem com ela.

O grupo de discussão era útil aos participantes de várias formas. Os fãs trabalhavam juntos para elaborar tabelas e gráficos com todos os acontecimentos da série ou compilações de trechos importantes de diálogos; compartilhavam o que conseguiam encontrar sobre a série em jornais locais; usavam a Internet para localizar fitas de vídeo, caso perdessem episódios; investigavam a complexa grade de referências a outros filmes, séries de televisão, músicas, romances e outros textos populares. (...) A capacidade da comunidade de unir seus recursos coletivos trazia novas exigências para a série que nenhuma produção televisiva na época teria sido capaz de satisfazer. (JENKINS, 2006, p. 86 e 87)

Jenkins, ao relatar o caso, retrata como a paixão (ou o fanatismo) pode resultar em um trabalho praticamente incansável de recolhimento de informações para a comunidade que participa. Essa comunidade, então, formada por outros indivíduos apaixonados da mesma forma, acaba exigindo do conteúdo-alvo coerência com suas narrativas e atendimento de expectativas criadas - já que são inúmeras as hipóteses e histórias que surgem desse processo de coleta. Isso pode ser compreendido como a exigência supracitada. A fim de estabelecer uma comparação, é possível expor que, ao passo que as produções televisivas anteriormente podiam ser encaradas como monológicas - elas apenas transmitiam, a partir do momento que o fã se coloca como autoridade do assunto e quer ter suas expectativas atendidas, essas mesmas produções passaram a ser dialógicas, já que recebem *feedbacks* e, em um cenário de produção capitalista, no qual precisam de espectadores, buscam atender.

Em um outro viés, é atrelado, no Brasil, ao fã o sufixo “queiro”, a fim de formar um apelido que reúne o fã e a tradução livre do termo “*fanfic*”, para o indivíduo que participa do

grupo supracitado por intermédio da criação ou da leitura de *fanfics*, às vezes realizando as duas atividades simultaneamente. Segundo a pesquisadora Maria Lucia Vargas (2005), esses navegadores-autores e leitores dispõem de tempo livre e de energia que usam para se debruçar sobre a descoberta de novas histórias a serem lidas e de novos *sites* para divulgarem as suas. Tendo em vista abordar a questão da disponibilidade de tempo e de vigor na formação de uma comunidade virtual, Vargas, em seu estudo sobre o tema, invoca Wilbur:

Conforme o autor, tempo e disposição – tanto do ponto de vista intelectual, como do afetivo – para o desenvolvimento em debater e nas interações com os outros sujeitos *online*, são fundamentais para que uma comunidade virtual seja constituída. (Wilbur *apud* Vargas, 2005, p. 54)

É notória, como mostra a noção de Wilbur, a relação da afetividade e da disposição para desenvolvimento de uma comunidade *online*. Isso se dá porque nela seus componentes unem-se a fim de interagirem entre si de forma apaixonada e, ao passo que essa atividade custa tempo, satisfaz os usuários na mesma medida.

Com o objetivo de compreender melhor o assunto, é válido investigar o espaço que os “fanfiqueiros” utilizam para escrever e serem lidos. Essa comunidade de, como Vargas pontua, navegadores-autores e leitores que, por meio da interferência em universos cânones, dão vida a *NOVOS*.

1.2 Afinal, o que é *Fanfic*?

No glossário do livro “Cultura da Convergência”, Jenkins afirma que alguns livros costumam sofrer críticas por utilizarem uma linguagem demasiadamente acadêmica. Em contrapartida, a comunidade de fãs possui a própria linguagem e seu livro, que trabalha justamente questões sobre as mídias atuais e tradicionais coexistirem e colidirem em um contexto cultural de convergência, precisou utilizar desse vocabulário para contemplar múltiplos grupos. Ele diz:

Em razão de este livro atravessar múltiplas comunidades, cada uma com seus próprios jargões e gírias, elaborei este glossário dos termos principais. Muitas dessas palavras ou frases possuem múltiplos significados em diferentes contextos; meu foco está na forma em que são empregadas nas discussões deste livro. Um de meus objetivos, ao escrever esta obra, foi investir em uma linguagem comum que permita maior

colaboração e negociação entre os setores em que a transformação midiática está ocorrendo. (JENKINS, 2006, p. 382)

É possível observar em sua fala o exposto: a presença do glossário se fez necessária, já que inseridos nos grupos estudados e analisados pelo seu livro, estão grupos com gírias e jargões únicos, e que podem ser desconhecidos para os demais leitores. Nessa parte textual, dentre tantos conceitos apresentados, Jenkins define “fanfic”:

Termo que se refere, originalmente, a qualquer narração em prosa com histórias e personagens extraídos dos conteúdos dos meios de comunicação de massa, mas rejeitada pela LucasArts, que, em suas normas para produtores e diretores de filmes digitais, exclui qualquer obra que procure “expandir” seu universo ficcional.

Alguns pontos podem ser retirados e aproveitados para elucidações diante dessa declaração. O primeiro é o trecho que o autor afirma a rejeição da *fanfic* pela LucasArts. Jenkins, em seu capítulo “O Wookiee de 200kg” (2015) apresenta o caso da relação conturbada entre a empresa “LucasArts” e seus fãs. Ele argumenta que “Lucas abriu um espaço para os fãs criarem e compartilharem sua criação com outros, mas somente sob suas condições.” (2006, p. 215) Nesse cenário, Jenkins destaca uma das falas do próprio George Lucas:

Fomos claros, desde o início, sobre onde estabelecemos os limites. Adoramos os fãs. Queremos que se divirtam. Mas se de fato alguém está usando nossos personagens para criar uma história própria, isso está fora do espírito do que consideramos ser fã. Ser fã é celebrar a história do jeito que ela é (LUCAS *apud* JENKINS, 2006, p. 215)

É possível compreender, então, que Lucas, ao menos na época de sua fala supracitada, de fato tentou distanciar a elaboração de *fanfics* das suas obras. Isso é bastante visível ao invocar o espírito de celebração da obra como ela é - quaisquer intervenções são encaradas como deturpações e motivos para, ao invés de celebrar, lamentar.

O segundo ponto é o ato de trazer uma curta definição para um fenômeno tão plural. É claro que Jenkins, ao construir um glossário, não intentava discorrer sobre as diferentes perspectivas incluídas no que é *fanfic*. No entanto, é evidente que esse tema não deve ser resumido a uma narração em prosa com personagens extraídos de conteúdos de comunicação, pois a complexidade está na dinâmica: esses personagens podem ser combinados entre diferentes universos canônicos e recombinações. Podem possuir personalidades semelhantes ou

diferentes. Podem estar em um contexto semelhante ao da obra matriz ou em um contexto completamente diferente.

Um exemplo disso é a criação da *fanfic* “Master of the Universe”, publicada em 2009 no site Fanfiction.net pelo usuário “Snowqueens Icedragon”³. A *fanfic* romântica e sexual estava classificada como pertencente à categoria “Crepúsculo”, um universo de vampiros bastante distante ao proposto por essa primeira. A obra em questão foi excluída da plataforma em 2011 para ser publicada como o livro que hoje conhecemos por “50 tons de cinza”.

Sob a mesma perspectiva de Jenkins, outros estudiosos tentam definir o fenômeno. Lucio Luiz evoca *fanfic* como manifestação da cultura participatória. Define o termo como “subcultura na qual fãs de produtos culturais se apropriam de conceitos e personagens sem preocupação com direitos autorais ou restrições legais, na intenção de criar novos produtos derivados.” (LUIZ, 2008, p.1) Isto é, Luiz concebe *fanfic* como derivada resultante da apropriação por parte de fãs de produtos culturais que lhe despertem afinidade e, em contrapartida, essa primeira não lhe causa preocupação no âmbito dos direitos autorais.

As fan fictions, mais conhecidas pelo acrônimo “fanfic”, ampliaram o conceito de apropriação das criações alheias pelos fãs. Fan fiction pode ser traduzida para português como “ficção de fã”. Sob essa “nomenclatura” reúnem-se essencialmente histórias que fãs escrevem sobre personagens ou universos ficcionais de que gostam, seja de literatura, cinema, quadrinhos ou qualquer outra mídia. Os escritores de fanfics são popularmente chamados de fanfiqueros ou ficwriters. (LUIZ, 2008, p. 3)

Na definição acima, a afetividade presente na atividade da escrita é destacada. De fato, esse é um ponto relevante para o assunto, já que a prática parte do pressuposto de ser realizada por um fã, ou seja, por um admirador. No entanto, a proposição ainda não aborda demais questões apresentadas e outras tantas que serão vistas mais adiante. Em paralelo, a teórica Maria Lucia Vargas define a prática como uma espécie de letramento *online*.

Os jovens navegadores da internet que possuem a característica de ser, mais do que consumidores, verdadeiros fãs de textos produzidos pela indústria cultural e divulgados pelos meios de comunicação de massa realizaram a transposição para a rede de uma prática de leitura e escrita que é desenvolvida tendo como base os originais por eles apreciados. Trata-se da fanfiction, cujas origens datam de antes mesmo do advento da internet, que dá a esses fãs-navegadores-consumidores a oportunidade de se constituir em fãs-navegadores-autores. A fanfiction é, atualmente,

³ GUGLIELMELLI, Alexandre. **A Barraca do Beijo e 50 Tons de Cinza têm grande segredo em comum**, 2020. Disponível em: <<https://observatoriodocinema.uol.com.br/filmes/2020/09/a-barraca-do-beijo-e-50-tons-de-cinza-tem-grande-segredo-em-comum>> Acesso em 09 de fev. de 2022

uma prática de letramento on-line ainda largamente desconhecida para a comunidade educativa no Brasil, porém, nos Estados Unidos, sua origem antecede ao aparecimento da internet. (VARGAS, 2005, ,p. 20)

A noção de letramento evocada por Vargas é interessante, pois o incentivo da leitura e da escrita está realmente presente nos *sites* que englobam as *fanfics*, seja por meio de “dicas flutuantes” sobre a língua portuguesa, seja por meio de fóruns e campos de comentários que incentivam essa troca entre os navegadores, sucedendo à alternância entre as posições de autores e de leitores.

A concepção de Vargas inclui, ainda, dinâmicas autorais e de consumo dessa prática, que são importantes, também, para compreender o assunto. As *fanfictions*, afinal, estão inseridas em sociedades capitalistas - isto é, que têm foco na acumulação de capital e na proteção à propriedade privada - e, ao mesmo tempo, interferem em concepções como a dos direitos autorais, já que se apropriam de obras matrizes para criarem novas. No entanto, ainda não é possível conceber, a partir de tal trecho, a definição do fenômeno. É válido ressaltar, aqui, que o presente trabalho não tem o objetivo de definir esse processo, visto que é subjetivo e altamente mutável. Todas as definições apresentadas podem até mesmo ser utilizadas para explicações breves do que se trata o assunto, mas apenas o indivíduo inserido em vivências desse meio conseguirá alcançar melhor a compreensão do que é a *fanfic*.

Contemplando, então, o fato de que se trata de um assunto em constante construção e mutação e que, embora válidas, nenhuma das definições acima pode, de fato, resumir o que é a *fanfic*, é proveitoso avaliar alguns *sites* que são usados para publicação dessas histórias com o intuito de assimilar melhor a criação e a leitura em um âmbito coletivo e como suas ferramentas colaboram para esse processo, para, nos capítulos posteriores, avaliar se e como essa dinâmica pode ser utilizada em sala de aula.

Serão ressaltadas características dos seguintes *sites*: “FanFiction”⁴; “Spirit Fanfics”⁵ e “Nyah! Fanfiction!”⁶ Dentro deles, há ferramentas interessantes a serem analisadas. A primeira a ser destacada é o mecanismo de classificação e de busca por gênero. Tendo em vista encontrar

⁴ XING LI. **FanFiction.net**, 1998. unleash your imagination. Disponível em <<https://www.fanfiction.net>> Acesso em: 07 de fev. de 2020

⁵ SPIRIT TECNOLOGIA LTDA. **Spirit Fanfics**, 2022. Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com>> Acesso em: 07 de fev. de 2022

⁶ HAKORI. **Nyah! Fanfiction**, 2005. Disponível em: <fanfiction.com.br> Acesso em: 07 de fev. de 2022

histórias, no “FanFiction”, é possível por meio da aba de pesquisa localizar grupos como “anime”, “livros” e “jogos”. Além disso, ao buscar por categorias do “Nyah!” são encontradas as seleções de “animes”, “cantores”, “filmes” e outras análogas. Por fim, o site “Spirit Fanfics e Histórias” possui uma característica diferente dos demais: destoante dos primeiros, esse último lista as histórias tanto por gênero quanto por categoria. Essa primeira seleção agrupa histórias com temas “ação”, “comédia”, “romance” e afins, enquanto a segunda reúne, assim como outros sites, “animes”, “mangás”, “filmes”, “livros”, “bandas” e semelhantes.

Figura 1 - “Browse” do site FanFiction



fonte: compilação do autor⁷

Figura 2 - “Categorias” do site Nyah! Fanfiction



fonte: compilação do autor

Figura 3 - “Categorias” do site Spirit Fanfics e Histórias



fonte: compilação do autor

⁷ Montagem feita a partir de imagens coletadas nos sites “FanFiction”, “Nyah! Fanfiction” e “Spirit Fanfiction”

Figura 4 - “Gêneros” do site Spirit Fanfics e Histórias

fonte: compilação do autor

Esse último modelo de seleção chama a atenção para a diferença entre suporte e gênero textual. É possível escrever um livro que contemple o gênero comédia ou romance, por exemplo, o que significa que é possível abranger diferentes gêneros (comédia e romance) em um mesmo suporte (livro).

Outro mecanismo interessante no cenário de pesquisa por histórias nos *sites* em questão são as áreas reservadas para pesquisa de histórias publicadas recentemente. Através delas é possível acessar histórias recém publicadas.

Figura 5 - “Recentes” do site Nyah! Fanfiction

fonte: compilação do autor

Figura 6 - “Recentes” do site Spirit Fanfics e Histórias

fonte: compilação do autor

Como a adição de narrativas ocorre em um volume alto, é fácil ser atraído apenas pelas que já estão famosas. Esse recurso, então, é essencial para que histórias novas possam também

ser lidas. Essa dinâmica garante um espaço de auto publicação convidativo e plural para autores e leitores, já que na prática qualquer história possui a possibilidade de ser vista.

Uma outra utilidade frequentemente presente nos *sites* de publicação de *fanfic* é o espaço do leitor beta. Esse leitor é responsável pela primeira leitura e avaliação da obra na etapa prévia da publicação.

Em linhas gerais, um beta reader (ou leitor beta) é aquele que avalia o trabalho do autor antes de ele ser "lançado ao mundo", ou seja, publicado. É uma espécie de leitor teste, que pode ajudar a analisar se determinada história "está pronta" ou se ela ainda precisa de alguns ajustes. E isso não apenas no aspecto gramatical, mas também no que diz respeito à redação, à estética, à construção do enredo, das personagens etc. (O que é "beta reader", 2017)

Conforme apontado, o leitor beta se trata de um revisor da história. Esse indivíduo avalia tanto aspectos gramaticais quanto de conteúdo. A disponibilidade nos *sites* para localizá-los é um fator interessante a ser analisado, pois afasta a publicação de *fanfics* de uma lógica amadora e aproxima, em paralelo, da profissional: o autor escreve e o revisor analisa, edita e, só então, a versão final é publicada.

Dois dos três sites supracitados, "FanFiction" e "Nyah! Fanfiction", possuem um espaço reservado para esses leitores, porém esse último se destaca pelo cuidado de tornar acessíveis informações sobre o que é um leitor beta, quais são seus deveres e como se tornar. Possui, ainda, um território dedicado a orientações da língua portuguesa, que servem tanto para o leitor beta, quanto para o tradicional ou, ainda, para o autor.

Figura 7 - "Liga dos Betas" do site "Nyah! Fanfiction"



fonte: compilação do autor

Figura 8 - “Português” do site Nyah! Fanfiction



fonte: compilação do autor

Existem diversas outras categorias desses *sites* passíveis de análise e relato. Contudo, o trabalho se estenderia exageradamente caso tentasse alcançá-las globalmente. Dessa maneira, os últimos dispositivos a serem destacados serão aqueles que apresentam ligação direta com a comunidade: fóruns, recomendações e comentários.

Sites de publicação de *fanfic* necessariamente possuem dispositivos que estimulem a troca entre autor e leitor, já que essa é uma das características primordiais do gênero: ser um fenômeno situado em uma comunidade de fãs, ou seja, uma comunidade baseada na coleta de informações e na interação entre admiradores. Os fóruns, nesse contexto, então, são separados por obras e servem para a discussão informal entre os indivíduos aficionados por elas. Já o mecanismo de comentários e de recomendações, presente massivamente nos ambientes que são objetos do estudo desse trabalho, funciona como estimulador do processo de escrita colaborativa.

Para entender a dinâmica, é válido explicar anteriormente que é uma prática comum autores de *fanfics* solicitarem respostas de seus leitores através de comentários e curtidas para a continuação do processo de publicação ou, até mesmo, de escrita. O site “Spirit Fanfics e Histórias”, inclusive, instrui o leitor a comentar nos trabalhos que desfruta a fim de estimular o escritor. Como esses processos costumam ocorrer de forma seriada - um capítulo por dia, por semana, por mês, etc - o autor possui tempo para observar as impressões de sua audiência e, como uma prática acentuada da comunidade de fãs, interagir algumas vezes por meio de adaptações na história de acordo com o gosto de seu público.

Figura 9 - Área de comentários do *site* Spirit Fanfics e Histórias

fonte: compilação do autor

A fim de retomar uma concepção levantada anteriormente, vale ressaltar que o presente trabalho não pretende definir o que é *fanfic*. Pretende, na realidade, investigar características relevantes para o posterior recorte e transposição desse cenário para as salas de aula. As dinâmicas relatadas, então, de pesquisa por gênero e categoria, de estímulo às práticas de leitura, escrita, estudo do português e revisão, e de processos de escrita que criam sinergia entre o autor e o leitor, são algumas das inúmeras ferramentas disponíveis - e usadas - em *sites* de publicação das narrativas de fãs supracitadas. Visando a, portanto, refletir sobre a presença desse estilo em salas de aula, é válido pensar nas práticas de leitura e de escrita tradicionais e em como subvertê-las, isto é, como retirar o docente de uma atuação passiva e situar o aluno em um território de autoria. A priori, porém, é necessário trazer para o estudo algumas concepções sobre autoria, anonimato e escrita colaborativa, a fim de sustentar as reflexões que serão instigadas.

2. Concepções sobre o aluno-autor e o letramento digital

A fim de compreender a figura do aluno no espaço de autor para posteriormente entender o potencial pedagógico e criativo do ensino de *fanfics* em sala de aula, é importante, antes, assimilar algumas percepções que atravessam esse cenário – tais como perceber que contemporaneamente é possível reconhecer a presença de múltiplos letramentos na sociedade, sendo um deles o letramento digital. Esse modelo de letramento difere da concepção de alfabetização digital e é proveitoso analisar, também, como ele promove a passagem de agente passivo e receptor de conteúdo à ativo e transformador. Assim, é possível observar a questão de acordo com um panorama – embora não completo, já que esse assunto é dinâmico e se transforma todo o tempo – mais complexo.

Sob esse contexto, a professora da Faculdade de Educação da UFMG Magda Soares (1998) concebe que o conjunto de práticas que envolvem indivíduos em contextos sociais e que se relacionam com atividades de leitura e escrita pode ser definido como letramento. A pesquisadora explica que ler revistas e jornais e interpretar suas informações sobre um contexto diacrônico caracteriza-se como um letramento individual. Nesse âmbito, é possível relacionar a popularização da tecnologia e, conseqüentemente, da *internet* com um novo conjunto de práticas que envolvam esses aparatos e que podem ser definidas como “letramento digital”.

No entanto, o letramento digital não contempla apenas a noção de saber ler e interpretar uma página de *blog*, pois as aprendizagens em um plano digital extrapolam apenas saber ler e escrever. Se antes existia a necessidade de ler, decodificar e interpretar as palavras e suas relações inseridas em uma unidade textual, agora é preciso saber quais *links* nos levarão onde queremos chegar e como lidar com isso para extrair as informações que são essenciais e lê-las criticamente, fazendo uso de relações intermédias necessárias para a compreensão do todo. A escrita e leitura de *fanfics* é um exemplo de situação *online* para o que foi apontado. Um dos motivos para isso é que enquanto o modelo de leitura tradicional de livro costuma seguir uma linearidade, as *fanfics* proporcionam um modelo de ramificação narrativo – é possível começar a ler ou criar uma narrativa a partir de uma cena específica e descartar do texto canonizado para o universo que está para ser formado o que aconteceria posteriormente.

Em contrapartida, o modelo autônomo escolar prioriza a apreensão das normas escritas e consecutivamente não põe em foco o exercício dos letramentos. De acordo com Kleiman (1995), nesse formato, a escrita é vista como um produto completo por si só e protagonista do

sistema escolar e, com isso, o exercício da utilização de relações intermédias para a compreensão do plano em sua totalidade não costuma ser explorado.

Na perspectiva autônoma, há apenas um letramento a ser aprendido e, a partir dessa noção, apontar um indivíduo como não-letrado é o mesmo que não-alfabetizado. Isto é, ao proporcionar um estudo da Língua Portuguesa descontextualizado, a escola desvaloriza os múltiplos letramentos de seus discentes. A autora Kleiman (KLEIMAN *apud* REZENDE, 2016) defende que o ato mecânico de escrever, por ser um ato individual e autônomo – o que caracteriza, portanto, o modelo “autônomo” escolar –, está desligado das práticas discursivas que uma atividade comunicativa normalmente está inserida. Nesse sentido, a escola, ao privilegiá-lo, torna-se agente reprodutor de desigualdades sociais, já que se pressupõe, nessa ótica, haver apenas um letramento – o da escrita – e que aqueles que não o possuem tornam-se não letrados ou não alfabetizados.

Dessa maneira, se tomarmos a escola como principal estimuladora de múltiplos letramentos, as instituições que seguem o modelo autônomo estão, na realidade, contribuindo para o enraizamento de uma disparidade social, como aponta Ribeiro (2018) ao dissertar sobre a necessidade de adequar os letramentos antigos a um mundo globalizado com processos de edição cada vez “mais evidentes” e vozes “mais diversas e mais concorrentes”. O estudioso afirma que

As conexões entre letramento, especialmente em agências como a escola, e processos de edição são cada vez mais evidentes e necessárias, em um mundo de vozes cada vez mais diversas e mais concorrentes. Concomitantemente, no entanto, é preciso ter sempre presente a ideia de que leitores analíticos e críticos favorecem muito a existência de um mundo mais horizontal e menos manipulado por poucos. (Ribeiro: 2018, p. 19)

Nesse âmbito, para que a instituição escolar não favoreça a permanência de um mundo vertical e hierárquico, além de ser essencial estudar os novos letramentos, é também indispensável ter consciência de que a tecnologia pode ser erroneamente aplicada para mascarar metodologias ultrapassadas. O professor, por exemplo, que opta por utilizar a informática para aplicar avaliações tradicionais digitalizadas ao invés de explorar a criação de *fanfics*, por exemplo, por essas proporcionarem o exercício de uma leitura dinâmica, ramificada e colaborativa, estará, ao invés de favorecendo a horizontalidade por conta do oferecimento de ferramentas que prepararão o aluno para lidar com meios digitais, apenas disfarçando metodologias do passado.

Sobre esse assunto, a pesquisadora Cláudia Pinheiro (2018), com o objetivo de identificar modelos de letramento digital presentes nas práticas escolares de alunos do segmento Fundamental I nas escolas do município de Tauá – CE, observou algumas atividades ministradas pelos professores de determinadas turmas e constatou que

Enquanto as tecnologias digitais proporcionaram o surgimento dos *Novos Estudos sobre Letramentos*, em que está subjacente o modelo ideológico de letramento, as escolas estão utilizando essas ferramentas para reforçar o modelo autônomo de letramento, ou seja, as tecnologias digitais são utilizadas para mascarar velhas metodologias. Além do mais, considerando a desproporcionalidade entre o acesso às tecnologias pelos brasileiros e o nível de letramento dessa população, e verificando as descobertas da pesquisa, entendemos que seja necessário implantar políticas públicas tanto no que diz respeito à formação de professores quanto à instituição de avaliações que verifiquem o nível de letramento digital dos alunos, uma vez que é notório que o acesso às tecnologias digitais não é suficiente para o seu desenvolvimento. (PINHEIRO, 2018).

Isso significa que ter acesso à tecnologia não é o suficiente para que o professor desenvolva o letramento digital. É preciso, em um outro viés, que os educadores utilizem a tecnologia produtivamente não para disfarçar velhos hábitos, mas, sim, para envolver seu aluno e desenvolver o aprendizado da melhor forma para ambos. Em paralelo a isso, com o fito de trabalhar o conceito de letramento digital, é válido reforçar que temos múltiplos letramentos e que o digital é apenas um deles. Ademais, como vimos, exercitá-lo é diferente de apenas “saber lidar” com as tecnologias. E a *fanfic*, como gênero textual de expressão do letramento digital, tem potencial de dialogar com o que as autoras apresentam.

No artigo “Era digital: letramento(s) digital(is)” (2019), os cientistas Veiga da Conceição e Steffenello Ghislени dissertam sobre como ser letrado digitalmente demanda do usuário possuir determinadas competências básicas para lidar com o universo online. Citam, com o fito de sustentar a tese, a explicação de Romaní (ROMANÍ *apud* CONCEIÇÃO e GHISLENI, 2019) sobre como o indivíduo letrado digitalmente deve utilizar as tecnologias de informação com o intuito de partilhar, trocar, gerir, sintetizar, organizar, armazenar e outras ações. Isto é, como esse ser usa essas tecnologias para se comunicar em múltiplas modalidades – com múltiplos textos, formatos e/ou mídias. Tendo isso em vista, conclui que apenas “saber lidar” com as tecnologias é insuficiente para aproveitar o potencial que o âmbito digital pode oferecer. O ideal é que o indivíduo se torne letrado digitalmente e que expresse capacidade, em consequência a isso, de absorver, remixar e armazenar informações para seu uso.

Em um outro viés, mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC, Roxane Rojo, em sua obra “Multiletramentos na escola” (2012), apresenta ao leitor a necessidade da presença de uma pedagogia dos multiletramentos nas instituições escolares e, além disso, brevemente aborda a aparição dessa discussão no Grupo Nova Londres.

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (‘Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais’). (...) Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea (...) e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 13)

O trecho acima menciona os novos letramentos emergentes e a necessidade da inclusão nos currículos de uma diversidade cultural já presente na sala de aula. É possível ler a citação exposta e associá-la, como a própria menciona, à globalização, que pode ser definida como um processo de integração política, social, econômica e cultural entre diversas partes do planeta. A partir disso, então, compreender que os “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea” são proporcionados justamente pelo encurtamento de distâncias políticas, sociais, e culturais – já que, resumidamente, enquanto a alfabetização está relacionada à decodificação; o letramento está relacionado à compreensão de determinado código sob um contexto.

Nesse âmbito, também compete destacar que existe uma pluralidade cultural na sala de aula – espaço esse caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural para Ribeiro (2018). Isto é, o modelo autônomo escolar reforça a intolerância por permitir que esse ambiente priorize o foco na face mecânica do ato de aprender a ler e a escrever, quando devia, na realidade, buscar discutir a pluralidade e explorar os múltiplos contextos de vida dos discentes, a fim de humanizar a aula e os processos de aprendizagens.

É pertinente, nesse cenário, refletir que a inclusão da diversidade cultural no currículo deve se dar através do respeito às vivências dos alunos e da contextualização das atividades de sala de aula construída a partir da experiência cotidiana. Esse é um dos fatores que tornam

relevante trazer para as escolas a elaboração de *fanfics*, já que a atividade a ser desenvolvida possuirá enorme potencial de explorar universos que eles tenham afinidade, o que além de trabalhar a competência dos letramentos digitais, como visto anteriormente, contextualizará a atividade na vivência cotidiana do estudante.

Outrossim, é pertinente analisar o conceito de “multiletramentos”, trazido por Rojo no mesmo estudo, a fim de compreender com maior propriedade quais são esses novos letramentos emergentes na sociedade. Ainda na obra “Multiletramentos na escola” (2012) a pesquisadora aponta que

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos (...) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, (...) a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 15)

Rojo notoriamente abandona a concepção meramente quantitativa de letramentos e transita para a percepção de hibridismo cultural e de semioses. Por exemplo: é possível haver, em um texto qualquer, aspectos de culturas eruditas e de massa, registros escritos e visuais, entre outras características consideradas antagônicas, porém que, na realidade, se acrescentam. Explica no mesmo estudo que vivemos, ao menos desde o século XX, “em sociedades de hibridismos impuros, fronteirços” (ROJO, 2012, p. 14). Com isso, reforça a necessidade de inclusão de tais fusões culturais no campo escolar. A autora, ainda, prossegue:

No caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada. Quais serão os *Iaiá/Rasga o coração* que nossos alunos – *rappers*, *funkeiros*, *pagodeiros*, *sertanejos* – incluem em suas leituras “canônicas” de José de Alencar, ele mesmo um folhetinista? (ROJO, 2012, p. 15)

Esse trecho, ao relacionar José de Alencar ter sido um folhetinista com a questão sobre o que os alunos – culturalmente plurais – incluem em suas leituras “canônicas”, expõe alguns pontos interessantes. A priori, é possível trazer para a superfície a questão de que o texto “canônico” é tomado por essa expressão de forma arbitrária, seguindo o acordo de uma determinada parcela social, já que, se antes José de Alencar era um folhetinista (um gênero culturalmente desprestigiado), hoje é considerado canônico.

Em segundo plano, é essencial transparecer que o propósito de contemplar na sala de aula os multiletramentos não significa abandonar os textos canônicos – que também representam aspectos importantes da cultura de um local. Mas permitir que esses alunos, “*rappers, funkeiros, pagodeiros, sertanejos*” ou, em tempo, *kpoppers, otakus* ou quaisquer outros grupos que representem comunidades que são afinizadas a determinados gêneros e atividades, não apenas recebam passivamente informações, porém, sim, atuem como protagonistas de seu processo de aprendizagem, como agentes transformadores. É possível, por exemplo, solicitar que os alunos leiam um texto considerado clássico e construam um novo final para ele seguindo características de escolas literárias da época a ser trabalhada. Dessa forma, não apenas estudarão o texto com profundidade como também se apropriarão dele com o objetivo de ativamente realizar uma nova produção textual.

Tendo isso em mente, é proveitoso refletir sobre a figura do autor e quais aspectos positivos surgem ao discente adotar uma postura ativa no processo de aprendizado, ou seja, uma postura na qual o aluno tenha em mente o porquê de estar aprendendo algo e como aquele ensinamento lhe servirá tanto de ferramenta para seu cotidiano quanto conversará com suas vivências. Além disso, pensar também sobre quais vantagens atividades que envolvam a escrita colaborativa trazem para essa dinâmica.

Segundo a pesquisadora Flavia Borges (2016), vivemos em uma sociedade letrada e altamente grafocêntrica. Conforme analisamos anteriormente, o letramento não é limitado ao processo de leitura e de escrita. Portanto, a característica social marcante “grafocêntrica” pode ser culturalmente sobreposta aos demais letramentos – igualmente importantes, como apontado por Kleimann (1995).

Tendo em vista esse cenário e a perspectiva de prestígio da cultura grafocêntrica em nossa sociedade, é possível associar atividades de leitura e de escrita de forma positiva e produtiva ao exercício de outros letramentos. Ao docente produzir, por exemplo, uma narrativa e solicitar que o colega de classe atue como leitor beta (isto é, como visto no primeiro capítulo, o primeiro leitor e crítico de um texto, antes mesmo do professor) para retorná-lo após registro das sensações e das diretrizes, as atividades de escrita e de leitura passam a ser intrinsecamente associadas, como são na realidade fora da sala de aula, e ambos alunos tornam-se colaborativamente agentes transformadores que utilizam não apenas do processo de leitura e de escrita meramente grafocêntrico, mas, sim, de múltiplas habilidades (de leitura, releitura, criação e análise de sugestão, de estabelecimento de diálogo tanto entre dois indivíduos quanto

entre os textos que ambos tiveram contatos anteriormente, etc) para se auxiliarem mutuamente e construírem juntos um produto final.

Em vista de outra reflexão - igualmente essencial para o debate temático sobre o letramento digital e os benefícios do estudo da *fanfic* em sala de aula, o escritor e pedagogo Paulo Freire determina, em seu livro “A Pedagogia da Autonomia” (1996), exigências e parâmetros necessários para o ato de ensinar. Nesse estudo, delineia que, dentre ser necessário possuir rigorosidade metódica na docência até a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, o verbo “ensinar” não deve jamais ser confundido somente com “transmitir conhecimento”. O autor declara que

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, p.13, 1996)

Fica evidente, tanto no trecho exposto quanto no decorrer do capítulo dedicado à questão levantada, que o professor, no papel de agente (re)formador de vidas, deve manter em mente o pensamento de que a educação é uma atividade essencialmente subjetiva – afinal ela trata de seres humanos. Nela, não há um agente e um objeto, mas, sim, uma troca mútua de aprendizados. Por conta disso, assim como apontado por Rojo (2012), a pessoa que ministra a classe adquire consciência de que quem desfruta da aula não é apenas o aluno, porém, sim, ambos, ao deparar-se com a perspectiva de que as duas pontas desse diálogo possuem informações valiosas de serem trocadas e não apenas doadas. Com isso, é construído um cenário saudável de aprendizagem, e não autoritário.

Em consonância com Freire, o crítico cultural americano Henry Giroux defende, em seu texto “Desvalorização e Desabilitação do Trabalho Docente” (1997) que as ideologias instrumentais e a abordagem tecnocrática representam tanto uma ameaça para a formação de novos professores quanto para a pedagogia em sala de aula. Isso porque, devido a esse

movimento, são forjadas as visões do professor como “executor” de uma ciência aplicada, e não como orientador ou, ainda, coprotagonista do processo de ensino.

Giroux explica que, nesse cenário, o profissional é visto como receptor passivo e pouco participativo no processo na direção e no conteúdo de seu programa de preparação. Com isso, muitas escolas, ao invés de incentivarem a formação do pensamento crítico, suscitam metodologias sustentadas por questões como “como fazer”, “o que funciona” e, ainda, “como transmitir esse dado”, isto é, priorizam a teoria em detrimento da subjetividade e da experiência individual do discente. A fim de fundamentar seu raciocínio, no capítulo citado, Giroux menciona Goodman:

Não havia questionamento de sentimentos, suposições ou definições nesta discussão. Por exemplo, a "necessidade" de recompensas e punições para "fazer as crianças aprenderem" era dada como garantida; as implicações éticas e educacionais não eram abordadas. Não se via preocupação em estimular ou alimentar o desejo intrínseco da criança por aprender. As definições de bons alunos como "alunos quietos", atividades no caderno de exercícios como “leitura”, tempo envolvido com a tarefa como "aprendizagem", e finalizar o material dentro do horário como "objetivo do ensino" - todas passavam sem questionamento. Os sentimentos de pressão e possível culpa quanto a não satisfazer os cronogramas também não eram explorados. A real preocupação nesta discussão era a de que todos "compartilhassem". (GOODMAN *apud* GIROUX, 1997, p.3)

Além de Giroux, a autora, professora e teórica feminista Bell Hooks também sintoniza com o pensamento de Freire. Em seu livro “Ensinando a Transgredir” (2013), Hooks defende que a objetificação do professor inserido em uma lógica burguesa incita a compartimentalização, isto é, a separação da mente e do corpo, ou da teoria e da subjetividade. Esse apoio desestimula os docentes e os discentes a identificarem a ligação entre o que é ensinado em sala de aula e o que é praticado na vida cotidiana.

No início do capítulo, ao introduzir a noção da prática pedagógica da liberdade, explica que

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p. 25)

Ao observar essas reflexões, é possível notar que, além de transformar a sala de aula em um espaço desinteressante (um dos últimos adjetivos que devem ser atribuídos a ela,

porquanto deve instigar a curiosidade e despertar o olhar crítico do aluno), ao atribuir um papel passivo ao discente, a troca saudável de conhecimentos é transformada em uma transferência desequilibrada e exaustiva, o que penaliza ambas as pontas – do educando ao educador. Sendo assim, apesar de Barthes ter associado a figura do autor a um sistema individualista e de consumo, é necessário, para que a sala de aula seja equilibrada e construída como um ambiente propício para trocas, que o aluno assuma - no mínimo - o papel de autor dos textos que escreve, não apenas de reprodutor de conteúdo.

Ainda assim, ao considerar a reflexão de Barthes, é essencial desvencilhar a figura do aluno a do individualista a fim de aproximá-lo ao aluno autor e participante ativo de uma comunidade (escolar). Para isso, é útil não só fazer uso de algumas ferramentas disponibilizadas pelo atravessamento digital no cotidiano discente com o objetivo de estimular o processo de escrita colaborativa como também pensar nas qualidades que essa dinâmica traz para sala de aula. Dessa forma, é válido reforçar que o estímulo da criação de *fanfics* em espaço escolar não apenas proporciona o exercício dos múltiplos letramentos como também situa o aluno em um âmbito colaborativo. É pertinente, portanto, trazer à tona algumas questões: ao pensar especificamente no estudo das *fanfics* em contexto escolar, avaliar o porquê são pertinentes e refletir sobre quais maneiras podem ser trabalhadas em sala de aula.

3. *Fanfic* e sala de aula - por que e como incentivar os espaços de autoria na escola?

3.1 Algumas concepções sobre autoria

A priori, a fim de entender os principais pontos do trabalho da *fanfic* em sala de aula, é proveitoso abordar, antes, algumas concepções sobre autoria. A partir desse momento, então, será possível avaliar tanto os pontos positivos quanto os negativos e as maneiras adequadas de trabalhar esse gênero textual digital presente no cotidiano de inúmeros estudantes. Pensar nisso é refletir sobre a possibilidade da ampliação da noção de autoria de alunos, potencialmente admiradores de artistas diversos, promovida pelo estímulo do interesse no assunto proveniente da relação de afinidade do fã com seu ídolo ou seu universo favorito.

Nesse viés, é importante ter em mente que a figura do autor, conforme defendido pelo escritor, crítico literário e sociólogo Barthes (2004), é uma invenção moderna. A princípio, Barthes defende que desde os primórdios da humanidade uma ocorrência é contada apenas para exercício do símbolo narrativo e que, com isso, a voz autoral perde sua força, sua origem e, consecutivamente, a escrita começa novamente, pois o autor entra em sua morte. O pesquisador prossegue sua tese e afirma que

O autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida pela nossa sociedade, na medida em que, ao terminar a idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da pessoa humana. É pois lógico que, em matéria de literatura, tenha sido o positivismo, resumo e desfecho da ideologia capitalista, a conceder a maior importância à pessoa do autor. O autor reina ainda nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas das revistas, e na própria consciência dos literatos, preocupados em juntar, graças ao seu diário íntimo, a sua pessoa e a sua obra; a imagem da literatura que podemos encontrar na cultura corrente é tiranicamente centrada no autor, na sua pessoa, na sua história, nos seus gostos, nas suas paixões. (BARTHES, 2004)

Sobre a reflexão de Barthes, é possível ter em mente que as narrativas orais, assim como cantigas populares, lendas urbanas e outros tipos de histórias que tradicionalmente atravessam gerações, não têm nelas a figura do autor, ou seja, a manifestação de uma voz única, mas têm, sim, surgimento coletivo. Livros como “A mulher heroica: relatos clássicos de mulheres que ousaram desafiar” (2001), por exemplo, coletam algumas dessas histórias e dissertam sobre o

processo de escrita colaborativa ao apresentar narrativas que não possuem declaradamente a autoria de uma pessoa específica, mas, sim, do coletivo. Esse especificamente reúne histórias transmitidas de mulheres para outras mulheres com mensagens de resistência e empatia para as gerações posteriores.

Também cabe observar que Barthes associou em seu estudo diretamente a ideia do autor com o positivismo, que adveio, de acordo com ele, de uma ideologia individualista e capitalista. A partir da visão do sociólogo relacionada a uma espécie de egocentrismo, é possível refletir no porquê é interessante situar o aluno na figura de autor e, feito isso, buscar os caminhos para, ao invés de proporcionar estímulos a uma percepção apenas de consumo – capitalista – promover, também, noções de comunidade – colaborativa.

Nessa perspectiva, o texto “O que é um Autor” (FOUCAULT, 1969) proporciona a avaliação de outras visões sobre a figura desse arquétipo. Tais noções são interessantes de serem abordadas para posteriormente, então, ser retomada a avaliação da questão apresentada: quais são os interesses em posicionar o discente na função de exercer a autoria.

Jean Ullmo, um dos convidados a debater com Foucault, declara profundo apreço por sua fala na conferência pois, segundo esse primeiro, o problema apresentado pelo historiador e teórico social - “Que importa quem fala?” - é de grande importância para a pesquisa científica. Ao final de sua dissertação, Ullmo afirma que “o que especifica um autor é justamente a capacidade de remanejar, de reorientar esse campo epistemológico ou esse plano discursivo, que são fórmulas suas.” (FOUCAULT, 1969, p. 38)

Ullmo, então, prossegue:

De fato, só existe autor quando se sai do anonimato, porque se reorientam os campos epistemológicos, porque se cria um novo campo discursivo, que modifica, que transfere radicalmente o precedente. (...) Consequentemente, sobre esses dois critérios: necessidade de interiorizar uma axiomática e o critério do autor enquanto remanejando o campo epistemológico, acredito que se restitui um sujeito bastante potente, se ouço dizê-lo (ULLMO *apud* FOUCAULT, p. 39, 1969)

É interessante estabelecer um paralelo entre a percepção sobre o anonimato e a de Barthes, acerca da ideia do autor advir de uma noção individualista. O sujeito potente só poderá existir caso esse seja, também, um sujeito exposto - um autor individualizado. Essa concepção não é exclusiva de Ullmo. Ao final do relato do debate, um trecho traduzido de D. Defert explica que

O autor não é uma fonte de significações que viriam preencher a obra, o autor não precede as obras. Ele é um certo princípio funcional pelo qual, em nossa cultura, delimita-se, exclui-se ou seleciona-se: em suma, o princípio pelo qual se entrava a livre circulação, a livre manipulação, a livre composição, decomposição, recomposição da ficção. (...) O autor é então a figura ideológica pela qual se afasta a proliferação do sentido. (...) Após o século XVIII, o autor desempenha o papel de regulador da ficção, papel característico da era industrial e burguesa, do individualismo e da propriedade privada. (DEFERT *apud* FOUCAULT, p. 43, 1969)

De fato, o trecho acima corrobora com a percepção de Barthes e apresenta uma finalidade social para a noção de Ullmo. O autor é tomado como “princípio funcional” que impede a livre circulação, manipulação e decomposição de obras, com o objetivo de impedir a proliferação do sentido. Participa, nesse viés, de uma estrutura de poder e de controle que, como apontado, regula a ficção, com o fito de preservar a propriedade privada e o individualismo. Dessa maneira, é interessante refletir sobre a dicotomia existente entre a ideia de Ullmo e a dinâmica da disseminação das *fanfics* em ambiente *online*, já que essas surgem exatamente da manipulação e decomposição de obras consideradas originárias e, geralmente, possuem livre circulação em *sites* como os mencionados no primeiro capítulo deste trabalho.

3.2 Breves considerações sobre pseudônimos.

Em paralelo a isso, para seguirmos com a discussão sobre negação do anonimato e garantia do individualismo, é proveitoso analisar o caso da autora italiana Elena Ferrante para exemplificar tal situação, escritora de obras como “A Filha Perdida”; “A Amiga Genial” e “A Vida Mentirosa dos Adultos”. Embora Elena Ferrante não tenha se popularizado no âmbito literário a partir da escrita de *fanfics*, a situação por ela vivida é pertinente para refletir sobre o uso de pseudônimos - até mesmo no cenário das *fanfictions*.

Uma entrevista publicada pelo jornalista Ruan de Sousa Gabriel (Revista ÉPOCA, 2016)⁸ expôs que um grupo de matemáticos e físicos da Universidade de Roma construiu um *software* de análise com o objetivo de desvendar a quem atendia o pseudônimo “Elena Ferrante”.

⁸ GABRIEL, R. de Sousa. **Anita Raja é Elena Ferrante. E daí?** Época, 2016. Disponível em: <<https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2016/10/anita-rajaa-e-elena-ferrante-e-dai.html>> Acesso em 09 de fev. de 2022

Nota-se, portanto, que a situação de Elena Ferrante causou tamanha perturbação que promoveu a reunião de um grupo de pesquisadores com o fito exclusivo de desvendar sua identidade de cartório. É possível, porém, estabelecer uma oposição da inquietação exposta com a visão de outros indivíduos. Enquanto a declaração de Ullmo transparece o não anonimato como condição essencial do autor, uma reportagem da jornalista Maria Carolina Maia⁹ defende que o escritor não precisa expor sua identidade para ser apreciada sua autoria:

Esclarecimentos podem ser ótimos no mundo acadêmico. Mas a literatura pede um pouco de sombra. Devassar a vida de um escritor – ou, vá lá, de um pseudônimo – e apontar que é e o que não é igual ao que se lê nos livros parece literatura pobre. Daquele tipo em que cada personagem, em vez de ser apreendido pelos gestos e ações que realiza, é descrito em uma profusão de detalhes que não deixam espaço para a imaginação. E era justamente isso o que Elena Ferrante – ou seja ela quem for – tinha de sobra para oferecer. (MAIA, 2018)

Maia aponta que o uso do pseudônimo pode fortalecer a imagem construída sobre determinado personagem, determinado autor. Isso significa que a identidade de Ferrante permanecer como uma incógnita - já que, mesmo com as tentativas de ser desvendada, sua autoria não foi confirmada - é, na realidade, uma vantagem, além de ser o desejo declarado da escritora. Cabe, porém, questionar a visão da ausência de confirmação como lacuna de autoria. Para Foucault (1969), a função-autor concebe que, enquanto o sujeito suporta a experiência, o autor sustenta a propriedade. Ferrante não abandonou, ao utilizar pseudônimo, a propriedade intelectual de sua obra. Na realidade, ela a reivindicou, ao passo que manteve sua vida pessoal preservada.

É importante destacar que o ato de não expor a identidade de registro não possui relação de sinonímia com a prática do anonimato. Isso porque, conforme exposto pelo inciso IV do quinto artigo da Constituição Federal de 1988¹⁰, “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.” O uso de pseudônimo, por outro lado, não sofre com tal proibição, já

⁹ MAIA, M. Carolina. **Devassa na vida de Elena Ferrante parece literatura ruim**, 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/meus-livros/devassa-na-vida-de-elena-ferrante-parece-literatura-ruim/>> Acesso em 09 de fev. de 2022

¹⁰ JUSBRASIL. **Inciso IV do Artigo 5 da Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10730920/inciso-iv-do-artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>> Acesso em 09 de fev. de 2022

que, de acordo com o artigo 19 da Lei número 10.406¹¹, “o pseudônimo adotado para atividades lícitas goza da proteção que se dá ao nome”.

Nota-se, portanto, que a adoção do anonimato e o uso de pseudônimo são duas instituições distintas. Enquanto a primeira fere a Constituição pela não atribuição de responsabilidade a um autor, a segunda estabelece acordo com a Constituição por conta da garantia de atribuição a um nome - ainda que não seja de natureza civil. Essa dinâmica vai de encontro com a tese de Foucault, pois defende que “o anonimato literário não é suportável para nós; só o aceitamos na qualidade de enigma. A função-autor hoje em dia atua fortemente nas obras literárias” (p. 16, 1969) Além disso, a situação exposta funciona, também, como uma exemplificação para um dos argumentos que o filósofo se propôs a defender: a relação de atribuição ao autor. Para ele “o autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas.” (FOUCAULT, p. 2, 1969)

Observa-se, com isso, que Foucault considera a defesa da propriedade - e a consequente atribuição de responsabilidade do que é dito ou escrito - um pilar do jogo de função-autor, assim como Barthes aponta para a dinâmica burguesa proveniente da questão e a própria Constituição regula as relações de exposição do nome.

Tendo isso em vista, é interessante observar o uso de pseudônimo não como uma maneira da pessoa se manter anônima, mas, sim, como uma forma de realizar uma performance diferente do então já conhecido jogo função-autor apresentado por Foucault. Essa realização performática distinta possui vantagens e desvantagens.

É possível pontuar que a utilização de pseudônimo carrega em si, sem a necessidade de abandonar a propriedade intelectual, a sensação para o autor de possuir uma liberdade maior para escrita. Isso pode ser aplicado positivamente como no caso de Elena Ferrante, que possui em seus livros características semelhantes às do gênero da ficção autobiográfica sem necessariamente ter tido vivências semelhantes às de seus personagens, quanto negativamente.

A escrita de *fanfics*, porém, ocorre em sua maioria sem a mediação de editoras. Nota-se, ao acessar *sites* populares de publicação de *fanfics* como o “Nyah! Fanfiction” ou

¹¹ JUSBRASIL. **Artigo 19 da Lei n 10.406 de 10 de Janeiro de 2002**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10729608/artigo-19-da-lei-n-10406-de-10-de-janeiro-de-2002>> Acesso em 09 de fev. de 2022

“Fanfiction.net” e pesquisar histórias para serem lidas em categorias aleatórias como “Corte de Espinhos e Rosas” ou “The Hunger Games”, que a publicação de histórias é feita normalmente através da utilização de pseudônimos.

Figura 10 - Categoria “Corte de Espinhos e Rosas” do site Nyah! Fanfiction



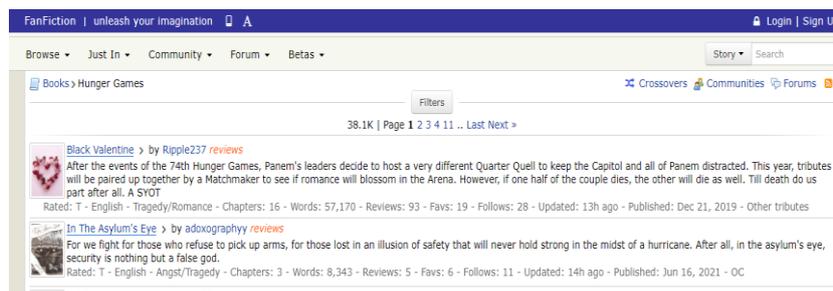
fonte: compilação do autor

Figura 11 – Continuação da categoria “Corte de Espinhos e Rosas”



fonte: compilação do autor

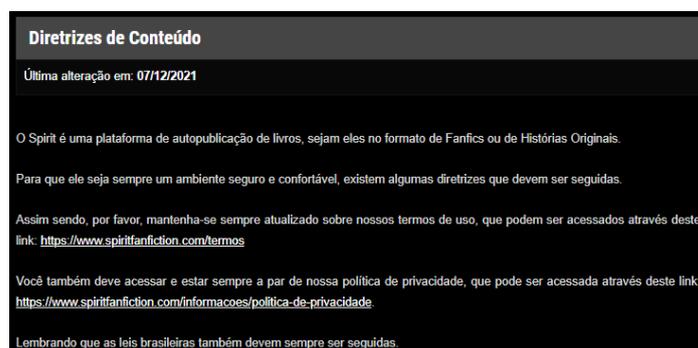
Figura 12 - Categoria “Hunger Games” do site FanFiction



fonte: compilação do autor

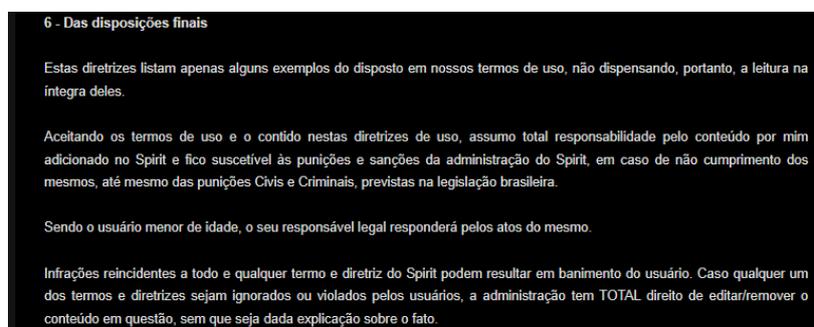
Uma das faces negativa do uso de pseudônimo consiste na margem de facilidade de infração de direitos básicos em histórias publicadas *online* – como a menção e disseminação de pedofilia e racismo, por exemplo. Contudo, apesar de não possuírem editoras adequadas ao modelo tradicional e físico de publicação de livros, os *sites* mencionados e outros semelhantes possuem normas de publicação e moderadores que atuam com o propósito de receber denúncias sobre narrativas postadas e penalizá-las caso não respeitem tais normas, sob risco de exclusão permanente.

Figura 13 - “Diretrizes de Conteúdo” do *site* Spirit Fanfics e Histórias



fonte: compilação do autor

Figura 14 - Disposições finais do *site* Spirit Fanfics e Histórias



fonte: compilação do autor

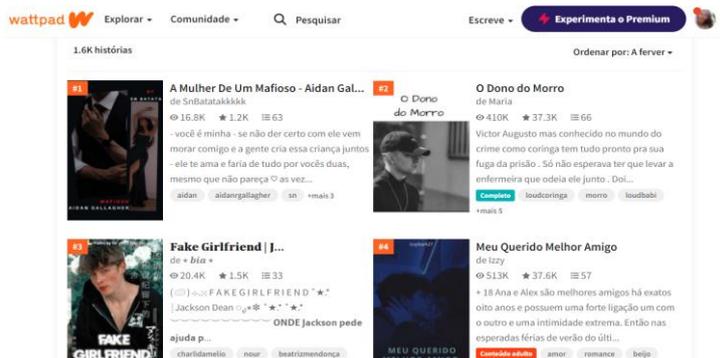
Já sobre a liberdade de escrever e de ser reconhecido sem a necessidade de possuir um nome atrativo a ser exposto em livrarias, os *sites* de publicação de *fanfic* possuem sistemas de *ranking*. Esse sistema é variável, porém costuma configurar-se na seleção de narrativas por meio da classificação das que foram postadas recentemente ou das que possuem maior ou menor popularidade

Figura 15 - “Recentes” do *site* Spirit Fanfics e Histórias ordenada por adição recente



fonte: compilação do autor

Figura 16 – “Fanfic” do *site* Wattpad¹² ordenada por popularidade



fonte: compilação do autor

Tais ferramentas auxiliam o leitor a encontrar histórias de interesse criadas por escritores potencialmente desconhecidos e os autores a transmitirem narrativas atrativas sem

¹² ALLEN LAU; IVAN YUEN. **Wattpad**, 2006. Onde as histórias ganham vida. Disponível em: < wattpad.com> Acesso em 09 de fev. de 2022

precisarem utilizar o seu nome como instrumento de atração e destaque. Na dissertação "A construção da autoria compartilhada no universo da *fanfiction*", Maria Rita Barros afirma que "apesar dos escritores das *fanfics* se apresentarem com pseudônimo, eles querem o reconhecimento, o sucesso, como uma confirmação do jogo vencido." (BARROS, 2009, p. 65).

A pesquisadora, em outro momento do trabalho, explica que não só o desejo pelo prestígio move o escritor de *fanfic*. Na maior parte dos casos a inquietação com determinado desfecho ou apenas a vontade de recriar um universo bastam para a elaboração e posterior compartilhamento de uma narrativa.

Para entrar no mundo da *fanfiction* é preciso ler uma obra e se apaixonar pelo que leu. O passo seguinte é não conseguir guardar esse sentimento só para si, é querer compartilhar com outro fã. (...) Muitos fãs escrevem porque estão descontentes com o desfecho ou com o comportamento de uma personagem. Outros envolvem-se emocionalmente pelo enredo da obra, identificam-se com as personagens, que são jovens em conflito. (...) O fato é que não importa o motivo que une esses fãs, pois o que é mais relevante é a disposição que eles têm para compartilhar uma criação, a sua própria criação. O fã leitor (re)significa a obra lida e inicia um diálogo quando se apropria de uma nova função, a de autor de *fanfic*. (BARROS, 2009, p.85)

Isso significa que a publicação de uma *fanfic* não se deve apenas ao prestígio que um autor possa vir a receber, mas também, e principalmente, à afinidade que ele estabeleceu previamente com determinado universo e ao desejo de compartilhar essa afinidade e a ampliação e ressignificação de determinada narrativa com um público afim. Sobre a questão do uso de pseudônimo com a *fanfic* e do não abandono, pelo contrário, da apropriação do papel de autoria, é possível prosseguir no estudo de Barros:

Autor e leitor têm o mesmo ideal, o da constituição da autoria. (...) Michel Foucault (*apud* BARROS) apresenta que o indivíduo carrega o nome; o sujeito carrega a experiência; o autor, a propriedade e nós ousamos acrescentar que, nas *fanfics*, o pseudônimo é a busca pela legitimidade de uma autoria - por meio de um exercício de coautoria, de uma autoria compartilhada. Os *fanfiqueros* não abrem mão de um nome e, portanto, de uma história. Eles não transgridem as condições de autoria, ao contrário, eles o reconhecem e a expandem, pois trazem o outro (leitor ou beta) para participar da criação. (BARROS, 2009, p.89)

Parece, portanto, que podemos afirmar que o escritor de *fanfic* não nega a autoria. Ele busca a legitimidade através do reconhecimento em, por exemplo, *rankings* e a captação de leitores para suas narrativas criadas. O exercício da coautoria, a partir disso, acontece com a concepção da relação do autor com seus leitores-betas (como citado no primeiro capítulo do presente trabalho) e com seus demais leitores, que comentam e, com isso, muitas vezes modificam o percurso da história, que costuma ser frequentemente alterada a partir das percepções dos leitores, com o fito de agradar o público e ampliar a receptividade da obra e, enfim, disseminar a sua ressignificação do universo que o autor tem afinidade.

3.3 Narrativas de fãs, sociedade de consumo e o valor da originalidade.

As análises de Foucault, Barthes e Ullmo encaminham reflexões sobre a construção da autoria em uma sociedade intensamente individualista. Essa individualidade está relacionada com o estabelecimento de limites para a disseminação de obras e com a proteção à propriedade intelectual. A lógica, então, seria considerar a atividade da escrita, como Barthes apontou, como fruto do capital. Jenkins (2006) apresenta no glossário do livro “Cultura da Convergência” a definição para Capital emocional: “termo cunhado pelo presidente da Coca-Cola, Steven J. Heyer, para designar o modo como o investimento emocional dos consumidores em marcas e conteúdos de mídia intensifica o valor da marca.” (Jenkins, p. 384, 2006)

Isso demonstra que a atribuição de autoria pode, sim, ser considerada fruto de capital. Nesse plano, é interessante avaliar que capital emocional corresponde, por exemplo, ao tempo que um fã dedica para consumir uma obra. O próprio uso da expressão “consumo” fortalece essa percepção. O produtor de televisão Mark Warshaw, no prefácio da obra “Cultura da Convergência” (2006) afirma que as maneiras de consumir produtos midiáticos foram alteradas com a evolução tecnológica e a passagem do tempo e que os novos formatos visam estabelecer laços mais fortes entre consumidores fiéis e conteúdos.

Quase todas as antigas formas de consumo e produção midiática estão evoluindo. Novos níveis de participação dos fãs estão sendo atingidos para formar laços mais fortes com os conteúdos. Novas leis estão sendo elaboradas para proteger direitos autorais valiosos. Novos mecanismos comerciais estão sendo criados para manter as indústrias suficientemente saudáveis para continuar a produção. Novos mecanismos de mediação estão sendo implementados para ajudar os anunciantes a atingir suas cobiçadas audiências. Novas práticas narrativas estão sendo adotadas para entreter essas mesmas audiências fragmentadas. (WARSHAW *apud* JENKINS, p. 9, 2006)

Ao mencionar a proteção de “direitos autorais valiosos” e de “indústrias suficientemente saudáveis para continuar a produção”, Warshaw vai de encontro com o que está sendo observado diante da discussão sobre autoria, individualismo e propriedade. E é justamente nesse cenário de consumo e de defesa da proliferação de sentido e dos interesses de uma sociedade burguesa que a criação de *fanfics* está atrelada.

A fim de se estabelecer a retomada da definição apresentada, é válido destacar que Henry Jenkins definiu, no glossário da obra supracitada (2006), o termo “fanfic” como “narração em prosa com histórias e personagens extraídos dos conteúdos dos meios de comunicação de massa.” Logo após definir, Jenkins aponta que esse estilo de narrativa foi rejeitado pela empresa LucasArts, pois os diretores desprezaram quaisquer obras criadas por fãs que expandiram o universo ficcional sem permissão oficial. Como a situação apresentada já entrou em foco no primeiro capítulo deste estudo, é interessante observar outras situações a fim de aprofundar a questão.

Sobre as relações comerciais presentes na cultura dos fãs, Jenkins declara que

A indústria da mídia, bem como seus comunicadores, hoje operam como se caminhássemos em direção a uma cultura mais participativa, mas eles ainda não entraram num acordo sobre as condições dessa participação. Mesmo as empresas que adotam uma lógica mais cooperativa ainda têm muito a aprender a respeito da criação e da manutenção de um relacionamento significativo e recíproco com seus consumidores. (JENKINS, 2006, p. 285)

A análise do escritor sobre as empresas ainda terem muito o que aprender sobre o estabelecimento de relações recíprocas e significativas com seus consumidores e fãs se torna ainda mais interessante perante a fundamentação proveniente de alguns casos expostos no livro.

O capítulo “No Shopping Center dos Sims”, por exemplo, relata a disponibilização de ferramentas, por parte de empresas de jogos como “The Sims”, que permitem programar conteúdos adicionais, geralmente estéticos, que modificam e ampliam a experiência do jogador. Ainda assim, Jenkins pontua que essa situação, apesar de se tratar de um caso especial por conta autorização recebida pelos fãs para alterar e interferir ativamente no produto, permanece restritiva, já que é possível modificar o código, porém não o transformar ao ponto de se tornar lícito utilizar aquela versão modificada sem antes consumir a versão do jogo original.

Nessa perspectiva, o fã dedica seu tempo para a criação do conteúdo personalizado que, como explica Ray Muzyla, citado por Jenkins no capítulo, “se apenas 1% numa base de um milhão de usuários criar conteúdo, já haverá muitos designers. E isso basta para o jogo se sustentar por muito tempo”. (MUZYLA *apud* JENKINS, 2006, p. 243) Logo, tal relação é baseada, por um lado, em uma empresa que absorve lucros sobre seus consumidores tanto ao adquirirem seus produtos originais quanto ao modificarem e prolongarem a utilização de outros usuários, e por outro, em usuários fiéis que, no caso em análise, sofrem com uma contínua elevação de preço de, em média, 60% no jogo básico e 153% em conteúdos complementares disponibilizados pela empresa “Electronic Arts” em um espaço de tempo menor do que uma década.

Já no capítulo “Fan fiction na Era da Web 2.0”, o comunicólogo conta o caso da empresa “FanLib” que promoveu concursos de *fanfictions* das obras “*The L Word*” e “*Ghost Whisperer*” com a justificativa de que

a proposta aos fãs é oferecer um local livre, onde eles possam exercer sua paixão, criando, mostrando, lendo, criticando, compartilhando, arquivando, descobrindo novas histórias e participando de eventos divertidos numa comunidade com interesses comuns... A proposta para as empresas de mídia e editoras é conectar, envolver e entreter os fãs de seus produtos, em um novo ambiente de narrativas on-line. (WILLIAMS *apud* JENKINS, 2006, p. 285)

No entanto, o concurso em questão logo se transformou em alvo de desconfiança para os fãs, já que um antigo prospecto da empresa “FanLib” estabeleceu acordos comerciais que destoavam de seu discurso. Ao dissertar sobre, Jenkins citou alguns tópicos:

Toda ação da FanLib ocorre num ambiente altamente controlado e adaptado à empresa; como num livro de colorir, os jogadores devem respeitar as linhas existentes; condições de uso restritivas ao jogador protegem seus direitos e produtos; ‘missões’ moderadas mantêm a história sobre controle; (...) o trabalho completo é apenas o primeiro rascunho a ser lapidado por profissionais. (JENKINS, 2006, p. 286)

Os tópicos apresentados são notoriamente limitativos e visam proteger interesses comerciais - como o próprio termo menciona ao referir-se às “condições de usos restritivas ao jogador [que] protegem seus direitos e produtos”. Além disso, o uso da expressão “lapidado” revela uma percepção de uma obra a ser “consertada”, “polida” e “modelada”, pois, enquanto bruta, o trabalho final ideal ainda não foi alcançado. Diversos fãs sentiram-se violados com a postura da empresa “FanLib” por conta do que foi exposto.

Em paralelo, o autor da série de livros “Crônicas de Gelo e Fogo” expôs no ano de 2019, no jantar do prêmio literário de Carl Sandburg¹³, sua desaprovação perante a escrita de *fanfics* sobre sua coleção. Isso porque possui objeções profissionais e ligais quanto ao assunto. George R. R. Martin declara:

Eu não acho que essa é uma boa forma de treinar para ser um escritor profissional quando você pede emprestado o mundo e as personagens de outros autores. Isso é semelhante a aprender a andar de bicicletas com rodas de treino. E depois, quando retirei as rodas de treino, caí muito, mas a dada altura é preciso retirá-las. É preciso inventar as próprias personagens, realizar suas próprias construções de mundo, não pode simplesmente pedir emprestado a Gene Roddenberry ou a George Lucas ou a mim, ou a quem quer que seja. (...) A outra coisa é que existe todo o tipo de problemas de direitos autorais quando se está usando o trabalho de outra pessoa. O meu entendimento da lei é que, se eu soubesse, teria que tentar impedir, por isso não me fale sobre e faça o que quiser. (MARTIN, 2019)

Assim como a “FanLib” tentou preservar os direitos de propriedade da empresa, o autor Martin se vê na obrigação de preservar seu trabalho e demonstra um posicionamento sobre o assunto que relaciona a escrita de *fanfics* a uma espécie de roubo (ou de brincadeira, feito andar de bicicleta com rodas de treino). É fato que a reutilização de personagens e mundos para publicações comerciais infringem direitos autorais. No entanto, o uso informal (que pode vir a resultar em uma posterior publicação formal) não consiste necessariamente em uma brincadeira ou em uma atividade desprovida de qualidade profissional. Se for considerado profissionalismo a potencial capitalização da escrita, diversas obras se tornaram populares a priori como *fanfics* e, posteriormente, como livros físicos que superaram marcas de vendas mundiais. “Cinquenta Tons de Cinza” da escritora E. L. James e “After” da escritora Anna Todd são apenas dois exemplos de *fanfics* que foram escritas inspiradas em outras mídias como, respectivamente, o livro “Crepúsculo”, de Stephanie Meyer, e a banda “One Direction”¹⁴.

Por outro lado, ao considerar profissionalismo como a validade que uma obra possui por ser tomada (ou não) como “original”, é pertinente refletir sobre a condição do romance “Romeu e Julieta” escrito por William Shakespeare. A professora Tânia Carvalhal, em sua obra “Literatura Comparada” (2007), tece algumas considerações sobre intertextualidade e intersubjetividade. Cita Kristeva e explica que a teórica considera que todo texto existente foi

¹³ SELCKE, Dan. **George R.R. Martin: “I’m not a fan of fanfiction.”**, 2020. Disponível em: <<https://winteriscoming.net/2019/11/10/george-rr-martin-fanfiction-explanation/>> Acesso em 09 de fev. de 2022

¹⁴ GUIMARÃES, Clara. **De fanfics a best-sellers: como histórias citadas por fãs venceram a barreira teen e bombara em Hollywood com '50 Tons de Cinza' e 'After'**, 2020. Disponível: <<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/de-fanfics-best-sellers-como-historias-criadas-por-fas-venceram-barreira-teen-bombaram-em-hollywood-com-50-tons-de-cinza-e-after/>> Acesso em 09 de fev. de 2022

absorvido e replicado por outro e que, por conta disso, o processo de escrita se dá a partir da leitura de um texto anterior, isto é: a leitura deve ser vista, no mínimo, como um processo em dupla. (KRISTEVA *apud* CARVALHAL, 2007). Carvalhal, por sua vez, infere que os arquétipos de um texto ampliam seu sentido atribuído, e isso significa que quando lemos um texto, lemos também demais textos lidos pelo autor da obra - não apenas literários. Já para o crítico literário Elliot, os leitores costumam se empenhar em buscar algo único em uma obra e, a partir disso, conferir-lhe valor. Defende, contudo, que esse “valor único” replicado pode ter sido justamente o que garantiu imortalidade aos seus antecessores. (ELLIOT *apud* CARVALHAL, 2007) Diante dessas perspectivas breves, é possível concluir que texto algum possui valor isolado, pois está inserido em um contexto. Além disso, conforme a perspectiva de Elliot, a replicação de uma obra passada pode garantir a essa última prestígio que, sem tal repetição, não possuiria. Finalmente, ainda que o autor de uma obra literária não tenha lido outras obras literárias, ele possuirá vivências e contatos textuais que serão refletidos em sua escrita.

A partir disso, é proveitoso pontuar, em resumo, que o enredo do quarto livro de “*Metamorfose*” trata da história de Pyramo e Tybes, dois jovens providos de beleza que se apaixonam profundamente e que possuem rivalidade familiar que os impede de ficar juntos.

Pyramo, e Tysbe, aquele o mais galhardo / Na turba juvenil, esta a mais bella / (...) /
Co o tempo o amor cresceo, e se uniriaõ / Em alegre hyminêo, se os Pays violentos /
O Laço não vedassem, que prohibillo / Não poderaõ por fim. Ambos cativos / De
reciproco amor fieis se amavaõ. (OVÍDIO, versos 85 a 97).

Assim como ocorre na narrativa de Shakespeare, a qual trata do romance de Julieta e Romeu: dois jovens igualmente providos de beleza, apaixonados, e destinados a um final trágico e fatal por conta da inimizade de suas famílias.

CORO - Duas casas, iguais em dignidade - na formosa Verona vos dirão - reativaram
antiga inimizade, manchando mãos fraternas sangue irmão. Do fatal seio desses dois
rivais um par nasceu de amantes desditosos, que em sua sepultura o ódio dos pais
depuseram, na morte venturosos. Os lances desse amor fadado à morte e a obstinação
dos pais sempre exaltados que teve fim naquela triste sorte em duas horas vereis
representados. Se emprestardes a tudo ouvido atento, supriremos as faltas a contento.
(SHAKESPEARE, p. 8, 2000)

As semelhanças não são cessadas neste momento. Em ambas as obras, tanto Tybes quanto Julieta observam, ao final, os corpos mortos de Pyramo e de Romeu, vítimas das

circunstâncias apresentadas, com profunda dor e decidem cessar, de igual maneira, suas vidas. Diante da simetria exposta, cabe questionar se a obra de Shakespeare possui, então, menor valia por não ter sido escrita antes da obra de Ovídio. E, caso a resposta seja que ela deve permanecer com igual estima, é possível considerar que o quesito “originalidade” está mais próximo de uma conclusão arbitrária de valor do que de uma concepção de obra, de fato, primordial. E, finalmente, que esse plano é válido tanto para Shakespeare quanto para escritores de *fanfic*.

3.4 A *fanfic* e a sala de aula.

O papel das aulas de literatura e língua portuguesa não é estimular a criação de “Shakespeares” em massa. No entanto, sua função também não consiste em desestimular o processo de escrita do aluno - pelo contrário. O documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como uma reunião normativa de aprendizagens essenciais, progressivas e orgânicas que devem ser desenvolvidas nas etapas escolares de alunos - da Educação Básica ao Ensino Médio. Nele, está definido que à Língua Portuguesa compete proporcionar experiências que ampliem letramentos para que, com isso, práticas significativas de oralidade e de escrita sejam tomadas pelos docentes com o fito de sustentar práticas e críticas sociais saudáveis e positivas (Brasil, 2018).

O registro em questão disserta, também, sobre as interações com linguagem modernas envolverem progressivamente textos mais multimidiáticos e multissemióticos, além de maneiras de produzir, disponibilizar, interagir, replicar, editar e configurar textos - práticas culturais que não surgiram com a *internet*, mas, sim, foram retomadas e atualizadas. O documento explica ainda que, por exemplo, após a leitura de um livro existe a possibilidade de serem postados comentários *online* em fóruns ou redes sociais, de acompanhar outros trabalhos do autor da obra ou, no caso de outras mídias, de cantores, diretores, ilustradores, entre outros. Nesse cenário, afirma que a *Web* é democrática em teoria e, a partir disso, questiona o motivo pelo qual a escola teria que considerar sua exploração em sala de aula.

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (...), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens (...) Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de

linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (Brasil, 2018, p. 72)

Ao apresentar a tese de que uma parcela significativa dos futuros profissionais vai exercer atividades que irão requerir habilidades distintas das solicitadas atualmente e explicar que práticas como mesclar, remixar, transformar, redistribuir e produzir novos sentidos, a Base Nacional Comum Curricular enumera tópicos que reforçam a importância da escola abordar essas novas linguagens e exercitar os multiletramentos apontados. A BNCC busca contemplar a diversidade de ferramentas para que os alunos sejam formados como indivíduos preparados para lidar com a complexidade do cotidiano - e o campo digital está inserido nesse plano.

Em consonância, na obra “A importância do ato de ler”, o professor Paulo Freire defende que

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2017, p. 13)

A partir da visão pedagógica de Freire e dos parâmetros contidos na Base Comum Curricular - que preza pelo ensino dos novos multiletramentos -, é possível, enfim, aliar as análises apresentadas anteriormente neste trabalho com as possibilidades de trabalhar esse modelo textual em sala de aula. Isso porque, enquanto a BNCC aponta para a necessidade do preparo dos docentes para profissões e realidades cotidianas futuras - sendo esse “futuro” não tão distante -, o pedagogo Paulo Freire explica didaticamente que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que, por isso, o processo de alfabetização humanizado deve partir do universo do falante, e não de uma língua inteiramente estrangeira aprendida na escola e utilizada principalmente em situações formais.

A priori, o vigente estudo observa a *internet* como um ciberespaço, uma grande rede - isto é, como um cenário inteiramente dialógico e multicultural no qual o usuário realiza as atividades, mesmo as mais individualistas, inserido em uma dinâmica de trocas, ainda que de

dados - e fica perceptível que a participação ativa dos indivíduos nesse sistema os encaminha para a construção de comunidades virtuais. Nesse âmbito, é constatado que, no interior do conjunto de comunidades virtuais, há a(s) comunidade(s) de fãs que funciona(m) com características próprias como, por exemplo, o recolhimento incansável de informações *online* com o simples fito de compartilhar com outros fãs do mesmo universo e, com isso, prolongar a existência deste último. (JENKINS, 2006)

Vê-se, então, que a cultura dos fãs é tópico pertinente na questão do letramento digital. A professora Magda Soares (1998) define “letramento” como grupos de práticas que envolvam indivíduos em contextos sociais. Rojo (2012), por sua vez, aponta em sua obra “Multiletramentos na escola” para o fato que a necessidade da presença da pedagogia dos multiletramentos nas escolas surgiu como tópico de debate no Grupo de Nova Londres em 1996 e é relativamente recente, se for considerado o panorama educacional histórico. Ainda assim, é urgente aprender a lidar com ele e, mais do que isso, preparar os docentes para que lidem com situações que o envolvam. Diversos jovens, por exemplo, passaram do estágio de leitores tradicionais de livros para consumidores, fãs de textos produzidos pela indústria cultural. Isso não necessariamente deve ser visto como um quadro positivo, porém, sem o uso de juízos de valores para o momento, é necessário saber lidar e tirar disso o que for interessante para determinado processo - seja de aprendizado, seja de fruição, sejam ambos combinados.

Em paralelo a tais tópicos já abordados, a antropóloga Paula Sibilia explica, em sua obra “Redes ou paredes - a escola em tempos de dispersão” (2012), que diversos discursos atuais defendem que é necessário oferecer diversão aos alunos do século XXI, porque esses estão adaptados a um novo modelo de apreensão de informação. Um exemplo disso é a mudança na maneira de se assistir à televisão: se antes era necessário adaptar a rotina aos programas que eram oferecidos em horários inflexíveis e isso, de certa maneira, construía noções de rotina, trabalho e descanso por volta da programação pré-estabelecida, hoje os serviços de *streaming* permitem maior autonomia e, junto dela, uma possibilidade grandiosa de obtenção de informações imediatas. Se antes a frase “primeiro a obrigação, depois a diversão” era vista como proverbial, hoje questiona-se a ordem dos fatores e os pesos subjetivos de suas importâncias todo o tempo. Os limites entre trabalho, obrigação e diversão estão cada vez mais difusos e alguns programas - como é o caso de “Vila Sésamo”, que foi apontado pela própria autora - tentaram amenizar os ensinamentos e aproximá-los de algo mais lúdico, a fim de que a criança absorvesse de uma maneira mais positiva e efetiva.

Sibilia prossegue a dissertação e explana que os jovens passaram de receptáculos de informação para usuários midiáticos e que essa transformação pode soar interessante de ser observada em sala de aula. Ao retornar ao exemplo da televisão, é pertinente analisar, com o auxílio do estudo de Sibilia, como a diferença entre atividades infantis tradicionais e estáveis e a “agitação ininterrupta da atualidade” (2012, 85) modifica a rotina do infante e, por conseguinte, etapas valiosas de crescimento são alteradas.

Conforme dito anteriormente, se antes a rotina da criança era pautada sobre horários firmes de lazer e de estudo acompanhados pela televisão, hoje passa-se a conhecer a hibridização de gêneros, horários e fronteiras comportamentais - de rigidez ou de lazer. A dispersão passa, então, a resultar da ausência de delimitações e de excesso de informações que, ao não poder ser consumido por inteiro, torna-se inconveniente e incômodo, o que garante uma consequente sensação de tédio no indivíduo. Para Sibilia (2012), há hoje o sofrimento causado pela dispersão e saturação, porque o aparato sensorial é sobrecarregado e, por conta disso, são obstruídos os espaços responsáveis por catalisar a experiência.

Nesse âmbito, é possível observar que o ritmo adotado pelas atividades subjetivas midiáticas atuais difere daquele necessário para escrever, ler ou estudar da forma que a escola tradicionalmente propõe. Isso porque, enquanto as atividades midiáticas contemporâneas conferem à situação uma aceleração inata promovida pela dinâmica do excesso de informações, o dispositivo escolar exige um avanço cumulativo, no qual cada etapa é importante para um progresso linear e gradativo.

Na obra de Sibilia (2012), a escritora disserta sobre o assunto. Afirma que as salas de aula funcionam com um movimento linear e ascendente, no qual cada etapa é dependente de uma anterior que lhe confira coerência e, com isso, o aprendizado é configurado em uma lógica de progresso que costuma ser lenta e gradativa. Já em relação às mídias, o funcionamento se dá de maneira contrária – o que estabelece sentido nessa situação não é a evolução progressiva das etapas de aprendizado, porém, sim, a aceleração que gera necessidade para o indivíduo de manter-se sintonizado.

A autora argumenta que, quando a aceleração é extrapolada e a saturação do usuário é esgotada, o indivíduo se desliga da mídia, pois é acometido pelo tédio. Nesse viés, a pessoa que frequentemente sente-se entediada descarta ainda mais facilmente a dinâmica quando é inserida no cenário da sala de aula - ambiente este que, apesar de apresentar menor propensão

à saturação por excesso de informação, costuma admitir uma postura vagarosa que facilmente gera desinteresse em quem está adaptado a ter sua atenção disputada a todo momento e nunca menosprezada.

A escola, em contrapartida do movimento de disputa por foco, possuidora de uma postura grafocêntrica e, conforme visto anteriormente, resistente à cultura dos alunos, assume de maneira garantida ter a atenção desses, reflexo por vezes de um comportamento autoritário que, inclusive, já foi retratado em obras cinematográficas como “Matilda”¹⁵, de Danny DeVito ou em clipes musicais como “Another Brick In The Wall”¹⁶, de Pink Floyd (1979). Isso costuma estimular sentimentos de indiferença e de desprezo por parte dos discentes, que se tornam alvos do tédio tanto vendo televisão, por exemplo, quanto assistindo a fala de seus professores.

A partir da elucidação sobre as distinções entre as práticas lineares e as aceleradas e ramificadas demonstradas no trecho exposto, a antropóloga estabelece que há uma disparidade entre a figura do aluno-leitor e a do usuário midiático. Isso porque, enquanto esse primeiro se sustenta na interpretação do texto, este último se apoia na percepção. Para o aluno-leitor não é possível realizar a leitura de algo sem interpretar. Para o usuário midiático, a interpretação é um elemento adicional, pois não é necessária. O sentido da mensagem, para o espectador subjetivo, não é fundamental. Por conta disso, Sibilia defende que é necessário resistir ao fluxo de informações meramente sensoriais com estratégias de fixação, sem, porém, abandonar a concepção de que hodiernamente lida-se com discentes acostumados com um modelo de absorção diferenciado. Assim, na sala de aula, será trabalhado o exercício do pensamento crítico, que possui como estratégia a busca ativa e a interpretação de dados e informações sobre determinado assunto, sem, porém, ser desprezada a aceleração inerente do pensamento dos alunos.

Vale destacar que resistir ao fluxo não é sinônimo de descartar atividades que se aproveitem dele para um propósito progressivo de aprendizagem. Por exemplo, sendo a escrita de *fanfics* uma atividade majoritariamente digital e possuidora de uma performance diversa se comparada a outros gêneros mais lineares (como o aprendizado da escrita de uma curta redação dissertativa-argumentativa), explorar essa tipologia textual com o fito de realizar, a partir dela, a releitura de textos considerados clássicos é apenas uma estratégia possível dentre tantas que

¹⁵ DEVITO, Danny. **Matilda**, 1h 38m. 1996

¹⁶ PINK FLOYD. **Another Brick In The Wall**, 6m. 1979

aliam através da relação afetiva do aluno com o texto novas subjetividades midiáticas a propósitos de leituras canônicas em sala de aula, transportando, assim, o lecionando do posto de usuário midiático para leitor. Dessa maneira, Sibilia delinea breve conclusão sobre o tópico:

Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, porque esse é o contexto no qual vivemos. Portanto, não se trata de verter todas as energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolar-se, mas de tentar algo muito mais complicado e interessante; conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessa condições. (SIBILIA, 2012, p. 92)

Por isso, é preciso que a escola, assim como a formação docente, seja perpetuamente atualizada. Porque a sociedade também o é, assim como os alunos, e a permanência em modelos ultrapassados prejudica o processo de aprendizagem - que deve ser pautado na construção progressiva e contextualizada do pensamento crítico.

Apesar da relevância do assunto, o modelo escolar atual permanece prioritariamente mecânico e grafocêntrico. (BORGES, 2016) Além disso, ainda é possível encontrar uma quantidade significativa de intolerância perante a diversidade cultural dentro de espaços escolares (RIBEIRO, 2018). A prioridade dada ao modelo autônomo escolar junto à intransigência perante a pluralidade cultural dos alunos resulta em docentes normalmente entediados e desinteressados tanto com o que deveriam estar aprendendo quanto - e, talvez, principalmente - com sua posição no processo de aprendizagem. Passam, então, de indivíduos com potências que poderiam ser exploradas para seres “sem luz”.

A dinâmica em questão apenas reforça o equívoco etimológico que envolve a palavra “aluno”. Enquanto alguns estudos apontam a expressão em questão como proveniente da expressão do latim “lumen” (ou “luz”) em união com o prefixo de negação “a”, “alumnus”, na realidade, provêm de discípulo ou criança a ser alimentada, com o fito de crescer saudavelmente. (NUNES, 2017). Isto é, enquanto alguns docentes instintivamente reproduzem a primeira definição, a procura por contextualizar a aula com vivências e experiências e, consecutivamente, despertar interesse orgânico pelo ato de estudar se aproxima da definição e do propósito real.

Nesse sentido, é essencial tornar o aluno protagonista de seu processo de formação e, para isso, é necessário que haja, por parte das instituições escolares, compreensão acerca da importância e da leitura que vá além da autônoma. Ullmo (ULLMO *apud* FOUCAULT, 1969) apontou para a capacidade de remanejar e reorientar um plano discursivo como uma

característica autoral - e tal qualidade pode ser associada ao trecho da BNCC exposto anteriormente. Tornar o aluno autor de seus textos significa, também, transpassar o professor da figura de corretor mecânico para a de leitor. Para isso, o discente precisa reconhecer o valor das vivências de seu educando e, a partir disso, torna-se interessante contextualizar o universo do docente na programação da aula.

A relação escolar entre professor e aluno deve ser de troca, não de doação unilateral. Assim como a BNCC defende que “está em jogo [no Ensino Fundamental] a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (Brasil, 2018, p. 503), o documento declara também a necessidade do docente

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (Brasil, 2018, p. 528)

Apesar de o individualismo estar atrelado à atividade autoral, é previsto pela base nacional a criação de obras e o diálogo crítico ou subjetivo com o texto literário. Conforme mencionado no trecho acima - e em outros trechos da Base Nacional Curricular (como na ementa EF69LP46, por exemplo) - a *fanfic* consiste em um modelo de produção propício para atividades de “seleção e apropriação de recursos textuais”. Além disso, a escrita de *fanfics*, de acordo com o estudado no segundo capítulo do trabalho vigente, possui a característica de ser contrária ao processo de individualização de escrita condizente com o modelo de autoria clássica sem que seja abandonada a capacidade autoral de remixar, remanejar e se apropriar de competências discursivas da língua. A participação do leitor beta, a relação distinta que possui com os direitos autorais e a constante cooperação do leitor nas obras através da publicação de comentários são algumas das características que aproximam esse tipo textual do modelo colaborativo de escrita e, por consequência, o afastam do modelo individualista.

A fim de partir da análise teórica para a experiência prática, convém observar as considerações finais de algumas pesquisas realizadas no campo em questão. Nesse âmbito, a doutora Wanda Maria Braga Cardoso (2019) verifica em seu artigo como determinados docentes de escolas públicas da rede estadual de Pernambuco lidavam com aplicativos digitais e ferramentas quando era proposto que trabalhassem a criação de *fanfic* com seus alunos. Além disso, busca fatores que auxiliam a produção desse conteúdo em sala de aula.

Após a coleta de dados, a pesquisadora conclui que, apesar de grande parcela dos alunos que participaram do estudo pertencerem a grupos oriundos de periferia, com baixa renda, eles participavam ativamente de redes sociais e comunidades virtuais e, portanto, a atividade proposta ia de encontro com seu universo cotidiano. Depreende, também, que os professores tentaram se adequar às proposições da BNCC, porém não possuíram infraestrutura para isso. Logo, defende o valor positivo de atividades como a elaboração de *fanfics* em sala de aula em paralelo com a carga negativa da ausência de estrutura tecnológica em escolas públicas para tal e aponta, com isso, para a urgência de investimentos estaduais nesse cenário.

Em paralelo, o mestre Wladimir de Menezes Alves (2018), para seu trabalho final de pós-graduação, desenvolveu a atividade de elaboração de *fanfic* a partir trilogia “Divergente” com o fito de observar a leitura, a releitura e a produção textual de alunos do nono ano de escolaridade do segmento fundamental sob a ótica de um “gênero textual híbrido que se caracteriza por uma estrutura em que há ruptura do convencional, do previsível, motivando e despertando assim a curiosidade desse alunado acerca da produção textual” (ALVES, 2018, p. 64). Para isso, utilizou a metodologia recepcional, que consiste em cinco etapas: “1) Determinação do horizonte de expectativas; 2) Atendimento ao horizonte de expectativas; 3) Ruptura do horizonte de expectativas; 4) Questionamento do horizonte de expectativas; 5) Ampliação do horizonte de expectativas” (BORDINI e AGUIAR *apud* ALVES, 2018, p. 32

Ao final do estudo, constata ser possível despertar a afinidade dos alunos para o exercício da produção escolar a partir do momento em que eles são colocados, ou, melhor dizendo, colocam-se como sujeitos do seu processo de aprendizagem. Wladimir prossegue sua análise e alcança o tocante da dualidade entre a escrita individualizada e a escrita colaborativa comumente explorada nas plataformas de *fanfics* ao explicar o porquê do gênero fanfiction tê-lo chamado a atenção:

O trabalho com o gênero fanfiction, de certa forma, nos chamou a atenção pelo poder pedagógico em termos de aprendizagem e pelo envolvimento dos fãs-escritores que passaram a ler, reler e criar suas histórias com a possibilidade de melhorar suas produções de forma substancial a partir de suas práticas espontâneas de leitura dos textos ficcionais e essas possíveis produções textuais de forma colaborativa não só entre o professor e o aluno, mas também entre seus pares socializando os saberes individuais aumentando, assim, o conhecimento de todos (ALVES, 2018, p.64)

O pesquisador finaliza sua dissertação com a conclusão de que a aplicação do projeto revelou um reflexo positivo na sala de aula. Isso porque, segundo ele, a aula pode ser mais

dinâmica, interativa e colaborativa caso o processo de aprendizagem da língua portuguesa utilize ferramentas dos meios digitais – como tablets, celulares, computadores ou outras mídias – para facilitar o entendimento dos conceitos de sujeitos de processo de educação e de aprendizagem, além da concepção de língua falada e língua escrita como algo verdadeiramente conectado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar o potencial pedagógico e criativo das *fanfics* em sala de aula, além de analisar o contexto *online* em que esse tipo textual surgiu e se desenvolveu. Para isso, relacionou pensamento de autores como Henry Jenkins, Paulo Freire, Paula Sibilia e Roxane Rojo e, com isso, refletiu acerca do espaço cibernético; da cultura dos fãs; da figura do autor, do anonimato e do pseudônimo; da importância do desenvolvimento do letramento digital e da presença e ligação da escrita de *fanfics* perante cada um desses tópicos. A partir da exposição e correlação das ideias, concluiu que o estudo das *fanfics* em sala de aula é positivo, pois, com ele, o professor se aproxima do universo do aluno, cativa e, além disso, desenvolve competências tanto propostas pela BNCC quanto outras aliadas ao exercício da escrita colaborativa.

É importante reforçar, porém, que o papel da escola não é o de apenas divertir o discente e incentivar exclusivamente a sua formação como usuário midiático. Deve, na realidade, estabelecer a ponte para que o usuário midiático seja transformado em aluno-leitor para que, a partir desse ponto, receba as ferramentas necessárias para lidar com a sociedade atual – sociedade pluralmente cultural e possuidora de múltiplos letramentos.

Também é pertinente observar que, infelizmente, diversos colégios não possuem infraestrutura adequada para a realização de atividades que utilizem a tecnologia com o princípio de exercitar o letramento digital de seus alunos, como ao trabalhar a exploração de *sites* de publicação de *fanfics* em sala de aula, por exemplo. É essencial, também, ressaltar que os professores não podem ser apenas apresentados a esse tipo textual sem possuírem a formação necessária para como corpo docente. É importante que utilizem a escrita de *fanfics* como ferramenta para exercício do letramento digital do aluno, não que as tecnologias sirvam apenas de suporte para metodologias ultrapassadas, conforme apontado no estudo.

Apesar da dificuldade estrutural exposta de algumas escolas públicas brasileiras, é impreterível persistir no assunto e continuar a debate-lo, assim como as escolas devem ser perpetuamente atualizadas e a relação do professor com o aluno em sala de aula, transformada – afinal, tratamos, aqui, não mais do modelo escolar autoritário e autônomo, mas, sim, da troca de informações e do aprendizado simbiótico.

Dessa maneira, ao terem sido compreendidos tópicos como a dinâmica do meio em que as *fanfics* surgem e são desenvolvidas, a figura do aluno no espaço de autor e alguns pontos pertinentes desse tipo textual na escola, foi possível, finalmente, comprovar o potencial pedagógico e criativo do trabalho das *fanfics* em sala de aula ao tornar o aluno comumente entediado em autor e colaborador ativo do processo de escrita de seus colegas de classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN LAU; IVAN YUEN. Wattpad, 2006. Onde as histórias ganham vida. Disponível em: < wattpad.com> Acesso em 09 de fev. de 2022

ALVES, Wlademyr de Menezes. Reprodução textual: criando fanfics na sala de aula. 2018.

AMARAL, Adriana; TASSINARI, Larissa. Fandoms transculturais: apropriações nas práticas de shipping dos fãs brasileiros de K-POP no Facebook. *Vozes e Diálogo*, v. 15, n. 01, 2016.

BARROS, Maria Rita et al. A construção da autoria compartilhada no universo da fanfiction. 2009.

BARTHES, Roland. A morte do autor. *O rumor da língua*, v. 2, n. 1, p. 57-64, 2004.

BORGES, F. G. Botelho. UM OLHAR RIZOMÁTICO SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO DIGITAL. Scielo Brasil, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

CAMPOS, Adriana Virtuoso. O GÊNERO TEXTUAL FANFICTION COMO FERRAMENTA DE ENSINO. *Anais do VII SAPPIL-Estudios de Linguagem*, 2016.

CARDOSO, Wanda Maria Braga. Produção textual de fanfics nas aulas de língua portuguesa:(im) possibilidades de inclusão digital. *ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 18, n. 1, 2019.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. 2007. Editora Ática (4. ed.)

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Zahar, 2015.

CHINEN, Allan B. *A mulher heroica: relatos clássicos de mulheres que ousaram desafiar*. Summus Editorial, 2001

DA CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga; GHISLENI, Taís Steffenello. Era digital: letramento (s) digital (is). *Research, Society and Development*, v. 8, n. 12, p. e398121785, 2019.

DE SOUZA, Andrey Lopes; DA SILVA, Maria Clara; SANTOS, Rayane Beatriz. A fanfic e o spirit fanfic: Algumas considerações sobre relações sociais, internet e potencialidade de uso das fanfics como recurso pedagógico. *Ensino em Re-Vista*, p. 1405-1429, 2020.

FanFiction. Disponível em <<https://www.fanfiction.net/>> Acesso em: 22 de maio de 2021

FOUCAULT, Michel. *O que é o autor?*. Forense Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22*. Cortez editora, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra, 1996

GIBSON, H.N. (2005). *The Shakespeare Claimants*. Routledge, 2004

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir - a educação como prática da liberdade*, 1994 – ed. de 2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*, 2006.

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

LUIZ, Lucio. *A EXPANSÃO DA CULTURA PARTICIPATÓRIA NO CIBERESPAÇO*, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 3, 2004.

NUNES, Diogo C. ISSN 2318-3985. V. 5. N. 9. Junho de 2017

NYAH! Fanfiction. Disponível em <<https://fanfiction.com.br/>> Acesso em: 22 de maio de 2021

PEREZ, Elaine Fernandez; SOARES, Maria Amorim. *Redes ou Paredes—A escola em tempos de dispersão*. *Comunicações*, v. 22, n. 1, p. 227-230.

PIERRE LEVY. *Cibercultura*. Editora 34, 1999.

PINHEIRO, Cláudia Regina. *CONCEITOS E MODELOS DE LETRAMENTO DIGITAL: O QUE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL ADOTAM?*. Scielo Brasil, 2018.

PREDEBON, Aristóteles Angheben. *Edição do manuscrito e estudo das 'Metamorfoses' de Ovídio traduzidas por Francisco José Freire*. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

REZENDE, Vidotti. *O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas*. n.1, v.9. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2016.

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. Parábola Ed., 2012.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Edição Ridendo Castigat Mores, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

Spirit Fanfics. Disponível em <<https://www.spiritfanfiction.com/>> Acesso em: 22 de maio de 2021

VARGAS, Maria Lucia Bandeira et al. Do fã consumidor ao fã navegador-autor: o fenômeno fanfiction. 2005.