

# Letramentos dominantes e vernaculares em uma oficina de *fanfictions* na escola

## Dominant and vernacular literacies in a fanfictions workshop at school

Larissa Giacometti Paris<sup>1</sup>

larissagparis@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas

**RESUMO** - O presente artigo possui como finalidade discutir sobre a prática de revisão de uma oficina de produção escrita de *fanfictions* realizada em uma escola durante o segundo semestre de 2014. Na oficina, os alunos foram responsáveis por escrever suas narrativas e revisar as histórias de seus colegas, constituindo-se como uma revisão entre pares. Considerando a teoria da cultura participativa e a definição do gênero *fanfiction*, foi possível observar que os estudantes, ao posicionarem-se como revisores, foram capazes de produzir enunciados relacionados com as práticas vernaculares da comunidade de fãs. Do mesmo modo, esse mesmo grupo de sujeitos também produziu enunciados referentes às práticas dominantes escolares, resultando em um contexto híbrido. Assim, constatou-se que, embora o peso da instituição escolar reguladora tenha influenciado nas correções dos discentes, o caráter situado e participativo do contexto de produção de *fanfictions* também se fez presente. O diálogo entre práticas de escrita vernaculares e dominantes, portanto, é possível de ser realizado no contexto escolar.

**Palavras-chave:** práticas de letramento, *fanfictions*, práticas escolares.

**ABSTRACT** - This article discusses the review practice of a fanfiction workshop that took place in a school during the second semester of 2014. In this workshop, students were responsible for writing their stories and reviewing their colleagues' stories, constituting as a peer review. Taking into account the participatory culture theory and the definition of the fanfiction genre, it was possible to see that students, by positioning themselves as reviewers, were able to produce utterances related to the vernacular practices of the fan community. Likewise, this same group of subjects also produced utterances related to the dominant school practices, resulting in a hybrid context. Thus, it was found that, although the regulatory school institution influenced the students' corrections, the situated and participatory aspect of the fanfictions production context was also present. Therefore, the dialogue between vernacular and dominant writing practices can be carried out in the school context.

**Keywords:** literacy practices, fanfictions, school practices.

## Introdução

O modo como a maioria dos alunos, atualmente, faz uso das inúmeras práticas de escrita fora da escola tem sido encarado, muitas vezes, de forma receosa por parte do corpo docente. Os estudantes engajam-se em redes sociais e comunidades, como *Facebook* e *Instagram*, além de utilizarem aplicativos como *Whatsapp* para comunicação e interação. Entretanto, em grande parte dos casos, não há o mesmo engajamento em sala de aula.

É evidente o distanciamento entre as atividades de escrita propostas na escola e a maneira como a escrita de fato é empregada pelos estudantes fora da instituição. Nesse sentido, não raro, presenciamos a proibição no uso de celulares, *tablets* e computadores como uma suposta solução encontrada pela gestão escolar. Assim, é complexa

a relação entre a instituição e as novas práticas de letramentos dos alunos, tornando imprescindível discutirmos, no âmbito da investigação científica na área da Linguística Aplicada, sobre diferentes maneiras de buscar conciliar esferas tão distintas.

O intuito deste trabalho não é o de, ingenuamente, responsabilizar somente a instituição escolar e seu corpo docente pela falta de interesse dos alunos na escrita escolar. Sabemos que, para além do conflito com as novas tecnologias de informação e comunicação, outros fatores devem ser considerados. Ao contrário, a ideia é apresentar uma maneira possível de conciliar as práticas de letramentos escolares às práticas de interesse dos discentes. Portanto, a escrita de *fanfictions* – gênero discursivo característico da comunidade de fãs – foi escolhida como objeto de investigação para esta pesquisa.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas. Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Cidade Universitária, 13083-859, Campinas, SP, Brasil.

Neste artigo, proponho discutir o modo como se constituiu a prática de revisão entre pares realizada por alunos do Ensino Médio em uma oficina de escrita de *fanfictions*. O objetivo é o de refletir sobre o contexto híbrido da oficina, em que tanto enunciados relacionados aos letramentos dominantes quanto aos letramentos vernaculares foram produzidos pelos discentes revisores.

Os dados analisados neste texto são resultantes de uma pesquisa de mestrado<sup>2</sup> qualitativa de base interpretativista alinhada aos saberes contemplados pela Linguística Aplicada. Parto do pressuposto de que a investigação científica nunca é objetiva e, sendo assim, o pesquisador não se posiciona de modo neutro, já que também influencia o processo de geração dos dados assim como os interpreta subjetivamente durante a análise a partir de seu ponto de vista.

O artigo é estruturado por meio de cinco seções. Essa primeira seção introduziu, brevemente, algumas questões relativas à pesquisa que resultou na produção deste trabalho e tem como intuito antecipar a forma como o texto está organizado. O objetivo da segunda seção é a de conceituar o gênero *fanfiction* e a cultura participativa, contextualizando a maneira como a escrita das narrativas se constitui nos *websites* de compartilhamento *online* de *fanfictions*. Em seguida, apresento o modo como realizou-se a geração do *corpus* desta pesquisa por meio de uma oficina de produção de *fanfictions* na escola. A análise de alguns dados referente à prática de revisão dos alunos encontra-se na seção quatro. Por fim, finalizo o artigo trazendo algumas considerações finais a partir da discussão realizada ao longo da análise dos dados.

Seguindo a estrutura apresentada acima, vejamos, a seguir, algumas perspectivas teóricas sobre a escrita de *fanfictions*.

## O gênero *fanfiction* e a cultura participativa

Para analisar o modo como a prática de revisão foi realizada durante a oficina, é preciso, primeiramente, buscar compreender o que são as *fanfictions* e como se constitui o contexto de sua produção fora da escola, isto é, em seu ambiente mais usual: os *websites* de produção e compartilhamento *online* de *fanfictions*.

De acordo com Black (2006), a *fanfiction* pode ser definida como um gênero discursivo no qual fãs escrevem histórias a partir de universos ficcionais já existentes (*Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, *Jogos Vorazes*, etc.), mídias narrativas (jogos digitais ou *games*, por exemplo) e ícones da cultura pop (cantores ou bandas, como *One Direction*). É notável que esse gênero discursivo esteja mais presente nas práticas de escrita de adolescentes e jovens, considerando que os conteúdos utilizados como

inspiração para a escrita das *fanfictions* são representativos dessa cultura *pop* juvenil.

Assim, as histórias podem tomar como base “livros, filmes, séries de televisão, animações ou desenhos, letras de música e até mesmo cantores, bandas ou atores famosos. Há, nesse sentido, a apropriação do texto do outro para si mesmo” (Paris, 2015), embora seja relevante destacar que as *fanfictions* são histórias originais que somente se baseiam em personagens, pessoas, cenários ou enredos já existentes, criando novas narrativas a partir deles. De acordo com Black (2010), na escrita do gênero *fanfiction*, é comum que os fãs se engajem criticamente em relação às ficções midiáticas que já existem, considerando que (re)criam os conteúdos para escrever suas próprias histórias.

Em suas investigações científicas sobre a escrita de *fanfictions*, Black (2006, 2008) afirma que, em uma narrativa, há várias possibilidades de mudança em relação ao universo original: criação de novos personagens ou de novas relações entre personagens já existentes, incorporação de acontecimentos inéditos ao enredo, desenvolvimento da história de personagens secundários na trama, dentre outras. Partindo dessa perspectiva, Zhang e Cassany (2016) reiteram que uma das características essenciais da cultura do fã é a produtividade, considerando que, além de construir significados, interpretações e identidades, os fãs também produzem textos culturais (Zhang e Cassany, 2016). Portanto, os universos ficcionais apenas servem como inspiração para a criação de novos conteúdos, já que os *ficwriters* atribuem novos sentidos à trama, ressignificam outros ou ainda transformam as histórias originais em produtos culturais diferentes.

O termo *fanfiction* possui como origem, na língua inglesa, a junção das palavras “*fanatic*” e “*fiction*” (Cassany, 2010), isto é, uma história fictícia escrita por um fã. Atualmente, é mais utilizada em sua abreviação: *fanfic*, sendo seus escritores denominados, pela própria comunidade, como “*ficwriters*”. Muitas *fanfictions* são publicadas em *websites* que permitem o compartilhamento de textos entre usuários. Neles, é comum que os escritores escrevam e publiquem um capítulo por vez de suas histórias. Em cada capítulo, há um espaço destinado para que os leitores realizem *feedback* acerca da história, façam comentários que julguem pertinentes, elogiem ou até mesmo efetuem pequenas revisões do texto (Black, 2006). Nesse sentido, a publicação de *fanfictions* se aproxima do modo como os romances folhetinescos eram publicados ao longo do século XIX.

Segundo Black (2006), os membros das comunidades de *fanfictions* prezam pela existência de comentários feitos pelos leitores que contribuem seja para a construção da narrativa seja para o encorajamento pela sua continuidade. A autora ainda afirma que os usuários demonstram

<sup>2</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

a criação de um vínculo com a história ao solicitar que o *ficwriter* escreva mais capítulos, construindo “um forte senso de um público que espera ansiosamente pela continuação da história e que fornece estímulos para que o autor continue a escrever” (Black, 2005, p. 126, tradução minha). Portanto, nos *websites* de compartilhamento, a interação entre escritor e leitores torna-se parte integrante e significativa do processo de escrita do gênero. Tanto a estrutura dos *websites* quanto o próprio conteúdo dos comentários possibilitam tal interação explícita entre leitores e *ficwriters*, evidenciando a natureza social e participativa (Black, 2006) da escrita nessas comunidades.

Ainda sobre o processo de escrita desse gênero, outra característica relevante para a produção de *fanfictions* é a presença de práticas de revisão realizadas por um *beta-reader*. O termo, cunhado pela própria comunidade de fãs, pode ser traduzido livremente como “leitor *beta*” e dá nome às pessoas que revisam uma *fanfiction* antes de ela ser publicada. Em muitos casos, há uma lista de *beta-readers* nos *websites* de publicação de *fanfictions* e basta que o escritor entre em contato para que sua narrativa seja revisada de maneira voluntária, isto é, sem envolver qualquer tipo de cobrança financeira pelo trabalho – o que provavelmente descaracterizaria o caráter colaborativo. Vale ressaltar que usuários *beta* geralmente são responsáveis por testar alguma plataforma, por exemplo, antes de ser oficialmente lançada. De maneira análoga, o “leitor *beta*” é responsável por ler a história antes de ela ser publicada e fazer apontamentos – tal como um revisor – visando um possível aprimoramento.

Assim, a prática de revisão dos *beta-readers*

demonstra como uma forte ênfase na revisão entre os pares, críticas construtivas, e a colaboração dentro da comunidade fornecem andaimes [aos *ficwriters*] em direção a práticas de letramentos mais sofisticadas e lhes oferecem acesso seguro e não intimidante aos vários recursos desta comunidade de escrita (Black, 2005, p. 125, tradução minha).

A revisão entre pares, portanto, pode ser empregada como um recurso para evitar que o escritor se sinta constrangido ao expor seu texto a outro membro da comunidade, já que o *beta-reader* é reconhecido como um par e não como uma autoridade especialista no assunto, tal como o professor geralmente é visto. Além disso, a prática de revisão do *beta-reader* também incentiva a reescrita da *fanfiction* pelo seu escritor, o que pode contribuir para que a escrita seja entendida como processo e não como produto.

A prática de escrita de *fanfictions* pela comunidade de fãs também apresenta características de uma cultura participativa. De acordo com Jenkins (1992), é possível mapear traços da cultura de fãs desde a década de 1970,

tornando-se mais recorrente a partir de 1980. Segundo o autor, é a partir desse momento que “os fãs deixam de ser simplesmente uma audiência para os textos populares; ao invés disso, eles se tornam participantes ativos na construção e circulação dos sentidos textuais” (Jenkins, 1992, p. 24, tradução minha). No contexto sócio-histórico dos anos 1980, aspectos daquilo que Jenkins denominou como cultura participativa já estavam presentes, como a presença de um ambiente colaborativo e o posicionamento ativo dos fãs, concretizando-se a partir da formação de *fandoms*<sup>3</sup> e da produção de *fanzines*, por exemplo.

Atualmente, a partir do surgimento das novas tecnologias de comunicação e informação, práticas de letramentos inseridas no contexto da cultura participativa são cada vez mais comuns. Porras e Cassany advertem que “embora as culturas participativas precedam a Internet, com a Web 2.0, certamente têm sido capazes de expandir e desenvolver-se como nunca” (Porras e Cassany, 2016, p. 3, tradução minha), revelando a importância das novas tecnologias de comunicação e informação para o seu florescimento. Embora a cultura participativa já estivesse presente na década de 1980, é a partir do surgimento das novas tecnologias de comunicação e informação que há, de fato, seu aumento exponencial.

Fazer parte de uma cultura participativa, na perspectiva de Jenkins (1992, 2006), não necessariamente equivale a de fato produzir novos textos – sejam eles orais, escritos, multimodais, etc. Qualquer tipo de participação ativa é válida, seja por meio da interação entre os membros, uma colaboração para a comunidade ou simplesmente o *feedback* acerca de um conteúdo produzido. Entretanto, a produtividade constitui-se como um dos componentes-chaves, segundo Zhang e Cassany (2016), uma vez que a forma como os fãs se organizam em comunidades *online* possibilita que se sintam livres e valorizados para criar e compartilhar.

De acordo com Porras e Cassany (2016) – baseando-se nas teorizações propostas por Jenkins – o conceito de cultura participativa pode ser entendido como um grupo de indivíduos que se dedicam às mesmas atividades ou que cultivam certa devoção pelos mesmos produtos culturais, participando de práticas sociais de criação, modificação, interpretação ou distribuição de conteúdos relacionados aos seus interesses. Nesse sentido, os autores alegam que tais atividades e produtos culturais acabam por se vincular à identidade e ao estilo de vida dos membros participantes. Jenkins *et al.* (2006) também apresentam o conceito de cultura participativa, que utilizo aqui para complementar a definição proposta por Porras e Cassany (2016):

Uma cultura participativa é uma cultura com relativamente poucas barreiras em relação à expressão artística e ao engajamento cívico, grande incentivo para a criação e o compartilhamento

<sup>3</sup> Abreviação em inglês para *fan kingdom*, isto é, reino de fãs ou, em outras palavras, comunidade de fãs.

da criação de outros, havendo a presença de algum tipo de orientação informal, em que aquilo que é conhecido pelo mais experiente é repassado aos membros novatos. A cultura participativa também é aquela em que os seus membros acreditam que suas contribuições de fato são relevantes, e sentem algum grau de conexão social uns com os outros (ou ao menos eles se importam com aquilo que outras pessoas pensam em relação ao que eles criaram) (Jenkins *et al.*, 2006, p. 3, tradução minha).

O sujeito, nessa abordagem teórica, participa ativamente das práticas de letramento – seja como leitor/espectador ou como escritor/produtor – se comparado ao contexto do texto impresso, em que a interação explícita entre membros de uma comunidade ocorre de modo menos recorrente.

Nesse aspecto, Porras e Cassany (2016) reafirmam tal perspectiva ao declararem que, para explicar os novos papéis atribuídos ao público, a cultura participativa se opõe à cultura do consumo. Sendo contrária à visão do espectador como consumidor passivo, a teoria da cultura participativa é capaz de promover reflexões sobre a produção, transformação, troca e disseminação dos conteúdos realizados pelos sujeitos. Portanto, há a apropriação do material que consomem pelos membros das culturas participativas, diluindo a fronteira entre produção e consumo cultural (Porras e Cassany, 2016).

Em síntese, para Jenkins (1992), os recursos disponíveis em uma cultura participativa possibilitam um posicionamento mais ativo dos sujeitos em relação à apropriação dos textos, além de incentivar diferentes modos de interação e de ser flexível ao ponto de se ajustar às diferentes demandas pessoais de cada um. Nesse sentido, o impacto que os produtos culturais imprimem nos leitores/espectadores passivos<sup>4</sup> torna-se aquém ao ser comparado com o efeito provocado nas práticas dos sujeitos inseridos no contexto de uma cultura participativa. Em continuidade a essa abordagem teórica, Porras e Cassany (2016) também asseguram que as práticas colaborativas *online* situadas nesse contexto facilitam e tornam mais barata a obtenção, reprodução, modificação e difusão de produtos da cultura popular global, além de favorecerem a troca de conhecimentos entre os membros das comunidades.

Após a exposição referente à fundamentação teórica nesta seção, apresento, a seguir, o modo como o *corpus* da pesquisa foi gerado.

### A oficina de *fanfictions* na escola

Uma oficina de escrita de *fanfictions* foi realizada em uma escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo, pertencente à rede privada, durante o segundo semestre de 2014. A participação dos alunos foi voluntária,

sem qualquer tipo de acréscimo de notas à disciplina de Língua Portuguesa e se deu no período contrário ao das aulas regulares. A temática e o universo ficcional foram selecionados a partir da escolha livre de cada aluno, uma vez que não faria sentido impor esses aspectos em uma produção cuja essência se baseia em escrever sobre algo do qual se é fã.

Ao todo, foram 15 encontros com duração de uma hora e periodicidade semanal. Todos os encontros foram registrados por meio de gravação em áudio, além de um diário escrito por mim com algumas observações e impressões pessoais. O laboratório de informática foi o local selecionado para a realização da oficina, possuindo um computador para cada aluno, distribuídos em um semicírculo.

A dinâmica da oficina foi organizada de tal maneira que cada aluno participante tornou-se responsável tanto por escrever individualmente a sua própria *fanfiction* como também por revisar a *fanfiction* de um colega. Posicionaram-se, nesse sentido, como *ficwriter* (escritor) e como *beta-reader* (revisor), constituindo-se como uma revisão entre pares. Assim, a cada semana, os estudantes escreviam um capítulo, que era revisado por outro participante, para que depois reescrevessem seus textos com base na revisão realizada.

É importante ressaltar que o modo como a oficina foi estruturada buscou assimilar-se à dinâmica de escrita nos *websites* de produção e compartilhamento *online* de *fanfictions*, isto é: a escrita de um capítulo por vez, tal como nos romances folhetinescos, seguida de comentários dos leitores e revisores, para somente depois haver a produção de um próximo capítulo. As *fanfictions* foram escritas no processador de texto *Word* e revisadas a partir dos recursos presentes em sua ferramenta de revisão.

Os sujeitos desta pesquisa são predominantemente alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com idade entre 14 e 15 anos. Somente as produções dos estudantes que permaneceram na oficina até o seu encerramento foram utilizadas como *corpus*, totalizando oito discentes. Para a geração do *corpus*, a primeira versão escrita, a revisão e a reescrita das *fanfictions* desses participantes foram selecionadas. O foco deste artigo, no entanto, será na análise de alguns dados referentes aos comentários realizados somente durante a revisão das *fanfictions*.

A metodologia adotada para a análise dos dados fundamenta-se no paradigma indiciário de investigação proposto por Ginzburg (1989). Nessa metodologia, busca-se depreender quais são os indícios, isto é, as marcas singulares da escrita que auxiliam o pesquisador a compreender porque o sujeito fez determinada escolha

<sup>4</sup> O termo “passividade”, neste artigo, deve ser compreendido como uma comparação entre o posicionamento dos sujeitos antes e depois da emergência das novas TICs e da cultura participativa. Porém, julgo ser importante ressaltar que qualquer sujeito “consumidor” de conteúdos – seja como leitor ou espectador – também é responsável pela produção de sentido daquilo que está lendo, assistindo, ouvindo.



linguístico-discursiva, por exemplo, ou ainda com quais enunciados o seu discurso dialoga.

Portanto, nos comentários feitos pelos alunos *beta-readers* durante a revisão das narrativas, busco indícios que revelem quais são os diálogos construídos com outros enunciados – como os da esfera escolar, por exemplo – e de que modo isso ocorre, mesmo sabendo que há limitações que não permitem garantir com exatidão a origem de tais “pistas”. Neste sentido, parto do pressuposto de que para analisar o modo como os alunos revisam os textos de seus colegas, neste contexto específico, é preciso “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (Ginzburg, 1989, p. 154).

Por fim, é relevante ressaltar que os dados analisados neste trabalho fazem parte de uma pesquisa de mestrado que foi aprovada pelo Comitê de ética da UNICAMP por meio do parecer de número 669.887, sendo datado do dia 27/05/2014. Os responsáveis pelos participantes da oficina, sujeitos menores de idade, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizaram o uso das produções escritas de seus filhos para fins científicos.

Após a contextualização da geração de dados dessa pesquisa e a partir da teorização realizada na seção anterior, passo a discutir sobre alguns aspectos da prática de revisão dos alunos que participaram da oficina de *fanfictions*.

### A prática de revisão de *fanfictions* na escola: entre o dominante e o vernacular

O objetivo desta seção é analisar determinadas revisões – efetuadas pelos alunos sujeitos desta pesquisa nas *fanfictions* de seus colegas – que se constituem como representativas do contexto em que o evento de letramento da produção, revisão e reescrita das narrativas se inseriu, ou seja, um contexto híbrido. Embora a oficina de produção de *fanfictions* tenha ocorrido no período contrário ao das aulas regulares, com participação voluntária e similar ao contexto de produção e compartilhamento nos *websites* de *fanfictions*, não é possível desconsiderar o fato de que foi realizada no ambiente escolar. Para compreender o modo como os alunos alternaram-se entre esses dois contextos, é preciso, em um primeiro momento, retomar a definição de práticas dominantes e vernaculares, conceituadas a partir da perspectiva teórica dos Novos Estudos do Letramento (doravante NLS, sigla na língua inglesa para “New Literacy Studies”).

Para os estudiosos do NLS, o letramento passa a ser considerado como múltiplo e inserido em práticas sociais e situadas (Street, 1984, 2003). Assim, considera-se a noção de práticas de letramentos – no plural – que variam de acordo com tempo, espaço, cultura, relações de poder, etc. Baseando-se nessa premissa, os teóricos

do NLS estabelecem uma divisão entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares (Barton e Hamilton, 1998). Os primeiros se relacionam às práticas oficiais e institucionais, como as da igreja ou trabalho; enquanto os segundos são associados às práticas cotidianas, locais e do âmbito privado, como a familiar.

Segundo Cassany (2010, 2015), que parte do aparato teórico do NLS, as práticas de escrita dominantes, também denominadas por ele como acadêmicas, são reguladas por instituições sociais, pertencem a um âmbito social e público que seja dominante, são aprendidas por meio de instrução formal e, por fim, são legitimadas e prestigiadas por diferentes grupos sociais. As práticas de letramentos da escola, portanto, são consideradas dominantes, somente pelo fato de estarem inseridas e serem reguladas pela instituição escolar e por serem obrigatórias para os alunos, entre outros fatores existentes.

Por outro lado, Cassany (2010, 2015) reitera que as práticas de escrita vernaculares são autorreguladas pelo indivíduo e de sua escolha pessoal, pertencem a um âmbito privado, espontâneo e livre, são aprendidas informalmente e, geralmente, negligenciadas ou desprezadas pela comunidade. O autor ainda adverte que o uso da escrita em contextos vernaculares sempre existiu, mas que com a difusão das novas tecnologias de informação e comunicação, em conjunto com o surgimento da *web 2.0*, as práticas locais, que antes permaneciam ocultas no ambiente privado de cada um, expandiram-se.

Isto se deve ao fato de, entre outras razões, a internet possibilitar a difusão e distribuição de textos sem limitações, permitir a interação simultânea entre interlocutores e modificar a experiência linguística dos usuários, na medida em que os coloca em contato com muitas formas de escrever não padronizadas (Cassany, 2015). Logo, a escrita e revisão de *fanfictions* nos *websites* de produção e compartilhamento *online* podem ser consideradas práticas vernaculares: não são reguladas por instituições formais, ao mesmo tempo em que são espontâneas, advindas da escolha pessoal dos fãs em escrever e comentar sobre as narrativas; inseridas em um ambiente informal e, muitas vezes, negligenciadas na escola por serem inspiradas em ícones da cultura *pop* ao invés de cânones literários.

Vejamos, neste momento, alguns dados referentes à revisão dos textos na oficina. Tanto enunciados relacionados às práticas vernaculares (locais e da comunidade de fãs) quanto às práticas dominantes (acadêmicas e escolares) foram produzidos pelos alunos revisores, como resultado do contexto híbrido em que a oficina estava inserida.

Assim, em algumas revisões, foi constatado a escrita de comentários que priorizaram a adequação à norma padrão da língua portuguesa (Paris, 2016). Trago, nas Figuras 1 e 2, exemplos de correções realizadas por alunos diferentes em *fanfictions* também distintas, mas que são análogos em relação ao conteúdo e ao modo de revisar.

Ele resolve ir viver junto com seus amigos na Inglaterra, pensa, mas não está decidido a ir morar lá. **Faz-se** perguntas o tempo todo. Onde irá morar? Irá voltar a **crescer**, era aquilo mesmo que queria? Largaria aquele lugar para ir viver em outro “mundo”?

Estava confuso, resolveu ir falar com a **sábia** dos índios Peles Vermelhas, e tentar resolver algo naquela confusão que estava a sua cabeça. Após ter conversado com ela,

Comentário: Se faz  
Comentário: crescer  
Comentário: sábia  
Comentário: Quando colocar “e” não precisa de vírgula

**Figura 1.** Revisão realizada por um aluno no processador de textos *Word*.

**Figure 1.** Review carried out by a student in Word processor.

Transcrição: Se faz/crescer/sábia/Quando colocar “e” não precisa de vírgula.

Obrigação... Eu... EU APENAS ODEIO AQUELE RATO... Eu...Eu o odeio porque é onde posso depositar toda a minha desgraça, a minha culpa. Acho que o único jeito que eu arrumei para viver fazendo com que ninguém perceba isso foi transformando todo meu ódio, minha culpa em coisas que eu fiz e meu destino amaldiçoado do gato em ódio pelo rato. Afinal é culpa do rato todo o destino que o gato tem não é? Tive uma lembrança... **Me veio Veio-me** na cabeça aquele dia, o dia em que mais uma vez, até no que não dizia respeito **a-ã** família Souma, o Yuki tirou mais uma vez algo que poderia ter me feito bem.

Comentário: não se utiliza partícula em início de oração.  
Comentário: a+a=ã, só lembrar se fosse grupo no lugar de família seria a+o=ao grupo Souma.

**Figura 2.** Revisão realizada por um aluno no processador de textos *Word*.

**Figure 2.** Review carried out by a student in Word processor.

Transcrição: não se utiliza partícula em início de oração. /a + a = ã, só lembrar se fosse grupo no lugar de família seria a+o=ao grupo Souma.

Na Figura 1, a aluna *beta-reader* produz quatro comentários acerca de questões relacionadas à adequação à norma padrão da língua. Primeiramente, a estudante indica a substituição da expressão “Faz-se” por “Se faz”. É relevante, aqui, ressaltar que a revisora aponta como correção a troca de posição entre o pronome átono “se” e o verbo “fazer”, já que o primeiro deveria anteceder o segundo, em sua visão. Porém, nas situações em que um verbo inicia uma oração, o pronome deve ser posicionado após o verbo, segundo a norma padrão da língua portuguesa. Assim, o modo como a escritora havia escrito em sua primeira versão da narrativa estava de fato correto. Contudo, a aluna *beta-reader* talvez tenha sugerido essa troca considerando o contexto de produção das *fanfictions* e, consequentemente, os padrões linguísticos próprios do gênero – que permite certo grau de informalidade – conforme será comentado adiante. Há, portanto, a tentativa da revisora de corrigir o texto de sua colega, mesmo não cumprindo com aquilo que a norma prescreve como válido na língua portuguesa. Em seguida, a aluna indica as grafias corretas das palavras “crescer” e “sábia”. Por fim, em seu último comentário, ainda esclarece que não é necessário pontuar o texto com vírgulas se a conjunção “e” já é empregada. São comentários, portanto, que se relacionam a questões de pontuação, ortografia e colocação pronominal (Paris, 2016).

Já na Figura 2, o estudante revisor acrescenta o acento grave para indicar o emprego da crase (“à família”). Além disso, comenta sobre a formação da crase se relacionar ao emprego do artigo em conjunto com preposição (“a+a=à”) e também faz referência a uma regra que muitos professores de língua portuguesa ensinam aos seus alunos: substituir a palavra em questão do gênero feminino por uma do masculino, para saber se de fato a crase deve ser usada: “só lembrar se fosse grupo [palavra no masculino] no lugar de família [palavra no feminino] seria a+o = ao grupo Souma”. O estudante revisor também realiza a troca da expressão “Me veio” por “Veio-me” e ainda acrescenta um comentário pontuando que “não se utiliza partícula em início de oração”.

É interessante notar que essa última correção se assemelha ao caso da Figura 1 – em que a aluna sugere a troca de “Faz-se” por “Se faz” – ainda que ela tenha indicado o emprego da próclise enquanto ele, o uso da ênclise. Uma análise focada no contexto híbrido da oficina permite inferir que a *beta-reader* da primeira revisão pode ter levado em consideração o contexto de produção próprio do gênero *fanfiction* e do universo ficcional da história (baseada nas aventuras de *Peter Pan*), já que poderia soar estranho a ela o emprego de “Faz-se” em uma narrativa infanto-juvenil, cuja situação permite um grau maior de informalidade. Já o *beta-reader* da Figura 2 pode ter leva-

do em consideração, ao contrário da sua colega de oficina, o contexto de produção de textos no ambiente escolar, em que raramente se aceitam expressões em textos escritos que não estejam de acordo com a norma padrão da língua. Assim, embora a *fanfiction* revisada por ele fosse baseada em um mangá e tivesse um narrador-personagem jovem – possibilitando, portanto, uma maior liberdade de escrita e de grau de informalidade – o revisor ainda assim opta por realizar correções típicas do mundo escolar.

As revisões 1 e 2, portanto, são exemplos de correções que visam uma adequação à norma padrão da língua portuguesa (Paris, 2016). Não há prática mais dominante e escolar do que a aplicação da norma, considerando que a escola é o primeiro e talvez mais importante espaço institucional em que se ensina e se aprende formalmente noções referentes à gramática da língua portuguesa. Nesse sentido, é compreensível que traços de uma revisão que mais se assemelha a textos corrigidos por professores do que por *beta-readers* de *fanfictions* estejam presentes nas revisões dos sujeitos desta pesquisa. Logo, as práticas dominantes, na oficina, permearam a escrita, revisão e reescrita dos estudantes.

Além disso, as revisões 1 e 2 constituem práticas dominantes e tipicamente escolares não somente pelo emprego de revisões relacionadas à norma padrão, mas também devido à presença de comentários que realizam explicações acerca daquilo que foi corrigido (Paris, 2016). Ora, a escola, em seus moldes tradicionais, é compreendida como o local em que se fornecem explicações sobre determinados eventos ou fenômenos. A partir dos comentários realizados pelos *beta-readers* (“quando colocar “e” não precisa de vírgula”, “não se utiliza partícula em início de oração” e a+a=á, só lembrar se fosse grupo no lugar de família seria a+o=ao grupo Souma), é possível

inferir indícios de que “os alunos não se limitam a somente revisar aquilo que julgam inadequado do ponto de vista gramatical, mas também necessitam realizar explicações acerca dos desvios corrigidos por eles” (Paris, 2016, p. 86), já que seus colegas precisam compreender porque aquilo que escreveram é considerado um erro.

Esses dois exemplos podem ser compreendidos como indicativos da presença de revisões que se relacionam às práticas dominantes da escola, considerando que o contexto de produção e compartilhamento de *fanfictions* nos *websites* pela comunidade de fãs não possui como principal objetivo o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a interação do escritor com seus leitores, característica da cultura participativa (Jenkins, 2006) e da escrita de *fanfictions*, não se fez presente nas revisões apresentadas.

Por outro lado, além de revisões orientadas pela adequação à norma padrão da língua portuguesa inseridas nas práticas dominantes da escola, houve também a produção de comentários por parte dos *beta-readers*, por meio da ferramenta de revisão do *Word*, que se relacionaram às práticas vernaculares da comunidade de fãs.

Nessas revisões, os alunos posicionaram-se como leitores interessados pela história que estavam lendo e não somente como revisores dos textos (Paris, 2016). Vejamos os três exemplos das Figuras 3, 4 e 5.

Nas Figuras 3, 4 e 5, os *beta-readers* realizaram comentários sobre aspectos da narrativa ou do enredo, oferecendo um *feedback* ao escritor. No primeiro exemplo, o revisor emprega uma gíria ao afirmar que “Mandalorianos são fodas”, referindo-se a uma espécie da saga cinematográfica *Star Wars*. No sentido empregado pelo aluno, a gíria “foda” é utilizada para engrandecer as habilidades de luta dos Mandalorianos, expressando, portanto, a opinião do *beta-reader*. Além disso, o mesmo revisor (Figura 4)

James Tnoy crescido à cerca de mandalorianos, aprendeu a atirar com blasters, e alguns outros conceitos, e aos sete anos presenciou o Saque de Coruscant, efetuado com êxito por Darth Malgus, e assim, sabendo que os Sith haviam surgido novamente das trevas, pegou seus pertences e foi voltar para Drommund Kaas, planeta no qual saiu por decisões superiores.

**Comentário:** Mandalorianos são fodas.

**Figura 3.** Revisão realizada por um aluno no processador de textos *Word*.

**Figure 3.** Review carried out by a student in Word processor.

Transcrição: Mandalorianos são fodas.

Capítulo 2: Queria ser como você

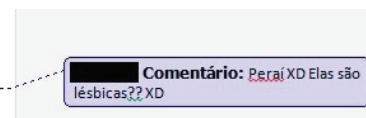
**Comentário:** Seu conhecimento da série é incrível!

**Figura 4.** Revisão realizada por um aluno no processador de textos *Word*.

**Figure 4.** Review carried out by a student in Word processor.

Transcrição: Seu conhecimento da série é incrível!

A menina morena era chamada Claire. E era minha namorada. Digo, ela era a namorada de Avelyn.



**Figura 5.** Revisão realizada por um aluno no processador de textos *Word*.

**Figure 5.** Review carried out by a student in Word processor.

Transcrição: Peraí XD Elas são lésbicas?? XD

tece um elogio ao escritor da *fanfic* sobre o conhecimento que possui em relação ao universo ficcional original, isto é, a saga *Star Wars*. Já na Figura 5, a estudante revisora comenta “Peraí XD Elas são lésbicas?? XD”, deixando explícita a sua surpresa ao compreender o modo como duas personagens femininas se relacionam, além de usar um *emoji* – símbolos típicos da escrita digital que simulam determinadas emoções – para representar um grande sorriso.

Conforme ressaltado na seção teórica deste artigo, a interação entre leitores/*beta-readers* e escritores é valorizada entre os membros da comunidade de fãs. A ideia é que o *feedback* não seja realizado somente visando um aprimoramento das questões de escrita ou do enredo, por exemplo. De acordo com Black (2005), é esperado que os sujeitos cumpram com o papel de leitores interessados, pois não são somente revisores, mas também fãs do universo ficcional ao qual a *fanfiction* se baseia, o que acaba se constituindo por um entusiasmo de fato genuíno pela narrativa contada.

A partir dessa perspectiva, os comentários realizados nas revisões 3, 4 e 5 evidenciam esse traço característico da comunidade de fãs: fazer um apontamento sobre uma espécie criada pelo universo ficcional, elogiar o escritor e revelar surpresa pela sexualidade das personagens em nada objetivam o aprimoramento da escrita ou da história. Ao contrário, possibilitam que os alunos revisores, neste momento, coloquem-se no lugar de leitores que de fato desejam se expressar sobre aquilo que estão lendo. Seu intuito é o de registrar algo que tenha lhes chamado a atenção sobre a *fanfiction*.

Portanto, “os estudantes *beta-readers* apenas escreveram comentários que julgaram pertinentes deixar registrados enquanto leitores que são da história, caracterizando-se como uma espécie de *feedback* que um leitor forneceria a uma obra” (Paris, 2016, p. 107), além de um espectador a um conteúdo, um usuário a uma plataforma e, principalmente, um fã a algo que admira. Nessas três revisões, é possível depreender o posicionamento ativo dos alunos revisores, característica essencial de uma cultura participativa (Jenkins, 1992, 2006; Porras e Cassany, 2016), além da natureza social e participativa essencial às práticas de letramentos da comunidade de escritores de *fanfictions*.

Considerando a análise dos três casos apresentados, torna-se possível afirmar que os alunos não se posicio-

naram como leitores passivos. Os comentários realizados pelos alunos *beta-readers* revelam que, no contexto de uma cultura participativa (Jenkins, 1992, 2006), diferentes modos de interação são possíveis e desejáveis. Assim, ao revisar um texto, além das sugestões de melhorias, a situação de produção também permite que os sujeitos manifestem sua opinião acerca daquilo que estão lendo. A troca entre membros, tão cara à comunidade de fãs, também se constituiu como um elemento relevante para a interação entre os alunos da oficina.

Nesse sentido, embora a oficina de *fanfictions* tenha sido realizada no ambiente escolar – com a presença de enunciados típicos de práticas dominantes da escola – as revisões 3, 4 e 5 revelam indícios de que os sujeitos encontraram brechas, em suas escritas, para que as práticas vernaculares da comunidade de fãs também estivessem presentes.

## Considerações finais

A análise dos dados na seção anterior torna possível afirmar que tanto enunciados relacionados às práticas dominantes escolares quanto às práticas vernaculares da comunidade de fãs foram produzidos pelos alunos revisores ao longo da oficina de *fanfictions*. Logo, embora a oficina permitisse que determinadas práticas – típicas da escrita, revisão e reescrita de *fanfictions* – emergissem, ainda sim o peso da instituição escolar reguladora influenciou na correção dos discentes nos textos de seus colegas. Tal contexto híbrido nos possibilita levantar reflexões sobre a escrita na sala de aula.

Na visão de Cassany (2010), é necessário estabelecer pontes entre o vernáculo e o oficial (dominante). Ao se considerar a produção de gêneros que são do interesse dos alunos, em uma situação comunicativa autêntica, a escola tem a oportunidade de propor atividades de escrita que sejam mais inclusivas para os discentes. O componente interativo da produção de *fanfictions*, por exemplo, é apontado pelos jovens como uma maneira de construir suas identidades e fortalecer os laços entre si (Cassany, 2010). A escrita de *fanfictions*, portanto, não se limita à produção de narrativas sobre algo que se admira. É o caráter social, situado, interativo e participativo dessa prática de letramento que se constitui como um dos fatores essenciais para o seu reconhecimento entre os jovens.



Nesse sentido, para além da escrita como tarefa escolar obrigatória, há maneiras de atrelar práticas de letramento produzidas a partir da expansão das novas tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar. Embora a escola tenha demonstrado, em grande parte dos casos, pouca importância às práticas de escrita cotidianas e privadas dos alunos (Cassany, 2010), a oficina de *fanfictions* confirmou que é possível estabelecer o diálogo entre o vernáculo e o dominante no contexto escolar.

## Referências

- BARTON, D.; HAMILTON, M. 1998. *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. 1ª ed., London and NY, Routledge, 299 p.
- BLACK, R. 2005. Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of adolescent & adult literacy*, **49**(2):118-128. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.2.4>
- BLACK, R. 2006. Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. *E-Learning*, **3**(2):170-184.
- BLACK, R. 2008. Just don't call them cartoons: The new literacy spaces of anime, manga, and fanfiction. In: J.D. LEU; C. COIRO; C. LANKSHEAR; M. KNOBEL (eds.), *Handbook of research on new literacies*. Mahwah, Erlbaum, p. 587-615.
- BLACK, R. 2010. Online fan fiction and critical media literacy. *Journal of Computing in Teacher Education*, **26**(2):75-80.
- CASSANY, D. 2010. Leer y escribir literatura al margen de la ley. In: Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil, 1, Madrid, 2010. *Actas...* Madrid, CILELIJ, **1**(1):497-514.
- CASSANY, D. 2015. Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones. In: E.T. MONTORO DEL ARCO, *Estudios sobre ortografía del español*. Lugo, Axax, p. 13-26.
- GINZBURG, C. 1989. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: C. GINZBURG, *Mitos Emblemas Sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, p. 143-179.
- JENKINS, H. 1992. *Textual Poachers: Television fans and participatory culture*. 1ª ed., New York, Routledge, 346 p.
- JENKINS, H. 2006. *Convergence culture: Where old and new media collide*. 1ª ed., New York, New York University Press, 308 p.
- JENKINS, H.; CLINTON, K.; PURUSHOTMA, R.; ROBINSON, A.J.; WEIGEL, M. 2006. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. 1ª ed., Chicago, The MacArthur Foundation, 145 p.
- PARIS, L.G. 2015. Desafio de Songfics: a escrita de fanfictions sob o olhar dos Novos Letramentos e da Cultura Participativa. *RevLet*, **7**(2):105-121.
- PARIS, L.G. 2016. *Oficina de fanfictions na escola: uma análise das práticas de revisão e reescrita*. Campinas, SP. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 125 p.
- PORRAS, M.J.V.; CASSANY, D. 2016. Traducción por fans para fans: organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation. *Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, **37**(1).
- STREET, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. 1ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 256 p.
- STREET, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, **5**(2):77-91.
- ZHANG, L.T.; CASSANY, D. 2016. Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa. *Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, **37**(1).

Submetido: 21/02/2018

Aceito: 08/07/2018