

Reescrita de *Fics* a partir das interações em um grupo de WhatsApp / *Fics rewriting from interactions in a WhatsApp group*

*Josemeire Caetano da Silva**

Doutoranda em Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela UFPE. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português/Inglês pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Atualmente, é professora concursada da Secretaria de Educação de Pernambuco.



<http://orcid.org/0000-0003-0742-2815>

*Roseli Wanderley de Araújo Serra***

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2021). Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2020). Pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Frassinetti do Recife (1999). Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1986) e em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife (1998). Atualmente é tradutora e membro do corpo editorial da Universidade de São Paulo.



<http://orcid.org/0000-0003-1067-2719>

*Roberta Varginha Ramos Caiado****

Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela UCPEL em 2016, Doutora em Educação pela UFPE. Mestre em Letras/Linguística pela UFPE. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Professora/Pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco. Pesquisadora do NEHTE - UFPE.



<https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>

Recebido em: 17 fev. 2021. **Aprovado** em: 12 mar. 2021.

Como citar este artigo:

SILVA, Josemeire Caetano; SERRA, Roseli Wanderley de Araújo; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. Reescrita de *Fics* a partir das Interações em um Grupo de WhatsApp. *Revista Letras Raras*, v. 10, n. 2, p. 69-95, mai 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10119928>

*



josemeirecaetano@gmail.com

**



rserra@gmail.com



roberta.caiado@unicap.br

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar como as interações/sugestões realizadas por 4 amigas, com idades entre 17 e 19 anos, jovens fanfiqueras do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, em um grupo de *WhatsApp* (WA), estimulam a produção ficcional de textos em ambiente digital e influenciam na reescrita de *Fanfictions* (Fics). Como pesquisa qualitativa, trata-se de uma investigação científica de cunho longitudinal, pautada em pressupostos teóricos relacionados à Linguística Textual, às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e aos estudos sobre Multiletramentos. Os resultados apontam que as produtoras de *Fics*, no contexto da pesquisa, são motivadas a produzir para interlocutores em condições de produção reais em ambientes digitais, extrapolando assim o limite imposto pelas prescrições da aula de Língua Portuguesa, no que diz respeito à produção de textos escritos. Os resultados da pesquisa confirmam a influência das interações/sugestões do grupo de WA na reescrita das *Fics*. Ratificamos que a pesquisa em tela é considerada emergente nos estudos linguísticos, com destaque para as *Fics*, e para a relevância contemporânea da mídia social WA, também conhecida como aplicativo de mensagens.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Tecnologia Digital; Reescrita; *Fanfiction*; *WhatsApp*.

ABSTRACT

This research aims at analyzing how the interactions / suggestions made by 4 friends, aged between 17 and 19 years, young high school fanfics from a School of the State of Pernambuco State, in a WhatsApp group (WA), stimulate the fictional production of texts in a digital environment and influence the rewriting of Fanfictions (Fics). As a qualitative research, it is a scientific investigation of a longitudinal nature, based on theoretical assumptions related to Textual Linguistics, Information and Communication Technologies (ICT) and studies on Multiliteracies. The results show that the Fics producers, in the context of the research, are motivated to produce for interlocutors in real production conditions in digital environments, thus exceeding the limit imposed by the prescriptions of the Portuguese language class, with regard to the production of written texts. The results confirm the influence of the interactions / suggestions of the WA group in the rewriting of the Fics. We affirm that the screen research is considered to be emerging in regarding the linguistic studies, with an emphasis on Fics, and for the contemporary relevance of social media WA, also known as a messaging application.

KEYWORDS: Multi-tools; Digital Technology; Rewritten; *Fanfiction*; *WhatsApp*.

1 Introdução

A prática de produção textual na escola, contemporaneamente, vem sendo um grande desafio para professores de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica. Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão proporcionando mudanças quanto ao conceito de produzir textos, sobretudo, entre jovens do Ensino Médio (EM). Esses jovens, conhecidos como a Geração Z, nascidos a partir da segunda metade da década de 1990, verdadeiros nativos digitais, escrevem *Fanfictions*, produções textuais ficcionais realizadas em ambiente digital, e nelas encontram uma possibilidade de escrever textos, utilizando recursos multimodais, interagindo, criando e recriando seus textos com entusiasmo, criatividade e aperfeiçoando os padrões normativos vigentes da Língua Portuguesa de forma colaborativa.

A despeito disso, na escola, ainda prevalece a produção de gêneros específicos, a exemplo de gêneros dissertativos que envolvem o tipo textual argumentativo, os quais possuem

um papel de destaque no âmbito do EM, em virtude de ser o gênero exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Todavia, a escola necessita incorporar em seu contexto o repertório de mundo do aluno, dialogar com a cultura de massa das mídias, com os avanços da internet, com a cultura hibridizada do avanço tecnológico. É preciso que as práticas sociais dos alunos adentrem à sala de aula e interajam com outras linguagens, outras formas de construção de textos e do próprio conhecimento.

Isto posto, a presente pesquisa surgiu a partir da necessidade de investigar como jovens, que demonstravam pouco interesse para a prática de produção textual comumente realizada na escola, interessavam-se pela produção textual em meio digital, como as Fanfictions (Fics). Com o intuito de analisar como as interações, realizadas por jovens fanfiqueiras do EM, em um grupo de WhatsApp, influenciam na reescrita de Fics, optamos pelos pressupostos teóricos advindos da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH; ELIAS, 2009; KOCH, 2015), dos estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (BEVILAQUA, 2013), do uso das TDICs (DUDNEY; HOLCKLY; PEGRUM, 2016) e das Tecnologias Digitais Móveis (TDMs) (FONTE; CAIADO, 2019) no processo de ensino aprendizagem para a realização de nossa análise.

Compreendemos que os ambientes de aprendizagem estão cada vez mais tecnológicos, por esse motivo, é necessário que o professor leve para a sala de aula textos de diferentes gêneros e que contemplem as necessidades de uma sociedade multicultural, cujas culturas se imbricam nas práticas de leitura, de escrita e no uso das TDICs; multilíngues, visto que a sociedade possui o multilinguismo em sua essência, a exemplo da presença de comunidades indígenas em algumas regiões e a própria formação sociocultural de diversos países; e multimodais, já que nos processos de comunicação, em geral, utilizamos mais de uma semiose para a produção dos sentidos.

Para compreender os usos das TDICs no contexto desta pesquisa, abordamos questões concernentes à Pedagogia dos Multiletramentos, com a hibridização dos letramentos, a partir de uma crescente diversidade tanto linguística quanto cultural, sem deixar de levar em consideração o contexto social e as dimensões ideológicas (BEVILAQUA, 2013, p. 105). Ademais, trazemos esclarecimentos de Fonte e Caiado (2019) sobre as competências e habilidades no meio digital, no que concerne às Tecnologias Digitais Móveis, como interatividade, espontaneidade, motivação, multimodalidade, planejamento e reelaboração, assim como a personalização.

Outrossim, elucidamos a utilização da rede social WhatsApp (WA) como uma possibilidade de interação e de inspiração para quem produz escrita ficcional em ambiente digital. O WA, utilizado como ferramenta de interação e de construção das relações sociais, foi inserido na pesquisa com o intuito de compreender a relação dos participantes com essa rede social. Entendemos que o WA é um poderoso mecanismo para fins educacionais, uma vez que pode facilitar as relações entre aluno-professor e até mesmo entre aluno-aluno, como também permite a realização de debates e interações com exposições de conteúdos curriculares.

Em nosso percurso metodológico, definimos o tipo de pesquisa realizada, ou seja, como um estudo de caso de cunho qualitativo. Sendo assim, nosso procedimento de coleta de dados ocorreu à proporção que os sujeitos produziam suas Fics, interagiam no grupo de WA e reescreviam suas produções após as interações/sugestões dadas. Realizamos uma entrevista semiestruturada e delimitamos o perfil do sujeito produtor da Fic, bem como contextualizamos a Fic produzida para uma melhor compreensão da escrita e da reescrita, após as interações/sugestões dos outros três sujeitos da pesquisa.

Após esta breve introdução, são apresentados, em três seções, os fundamentos teóricos da pesquisa; há seguir, são contemplados aspectos metodológicos; posteriormente, são relatados e discutidos os resultados da pesquisa e, por fim, são feitas algumas considerações finais.

2 Linguística Textual: Escrita e Reescrita de Textos

Nas Ciências da Linguagem, inclusive na Linguística Textual, ao longo do tempo, surgem diferentes concepções de língua/linguagem, sujeito e texto. Diante disso, afirmamos que estamos assumindo a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual, como afirmam Koch e Elias (2009, p. 10-11): “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são constituídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”.

Assim, compreendemos, a partir da Análise Dialógica do Discurso, que é a alternância desses sujeitos em um processo dialógico que delimita com maestria os limites do enunciado concreto, este presente nos diferentes campos da multiforme atividade humana, baseando-se nas condições de comunicação e na interação entre os sujeitos do discurso. Nesse

viés, “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 11).

No que tange à concepção de língua como lugar de interação, é imprescindível a compreensão da noção de sujeito que coaduna com essa perspectiva. Logo, de acordo com Koch (2015):

[...] a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2015, p. 16).

É essa posição de sujeito que adotamos, respaldados nos postulados bakhtinianos e em seu dialogismo. Sob esse prisma, compreendemos como essas relações dialógicas ocorrem no processo da comunicação discursiva. Nas palavras de Bakhtin (2011):

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2011, p. 323)

Desse modo, o texto considera em sua constituição diferentes aspectos de cunho linguístico, social, histórico e interacional, os quais são fundamentais para sua constituição. Corroboramos com a noção de texto, cuja abordagem interacional de base sociocognitiva permite aos sujeitos um processo de interação por meio da linguagem. Salientamos, portanto, que essa abordagem possibilita ao sujeito ativar seu conhecimento de mundo e realizar a interação com outros sujeitos, ao fazer uso de seus conhecimentos linguísticos, de sua intersubjetividade e, assim, compartilhar seus conhecimentos.

Sobre essa abordagem, Koch (2015) afirma que:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2015, p. 18).

É, portanto, a construção realizada pelo sujeito social que possibilita uma interação entre os interlocutores. Essa interação ocorre no próprio texto, cenário de inúmeras posições axiológicas e de implícitos que serão compreendidos como resultado final dessa interação discursiva. Legitimando esse pensamento, Marcuschi (2008) anuncia que:

Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática. (MARCUSCHI, 2008, p. 60)

Adotamos, pois, como fundamento basilar, essa noção de língua, como bem esclarece Marcuschi (2008, p. 61): “[...] a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes, escritores/leitores, agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância [...]”. Visualizamos, por conseguinte, a posição do sujeito diante da construção de sua relação dialógica com seu ouvinte.

Salientamos que questões concernentes à produção textual são extremamente relevantes para nosso estudo, incluindo nesse viés os mecanismos de reescrita textual, visto que nosso objetivo primeiro foi analisar como as interações realizadas por jovens fanfiqueiras do EM, em um grupo de *WA*, influenciaram na reescrita de *Fics*.

Sobre a escrita textual, Koch (1997) afirma que:

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhetes, email, listas de compras, etc., etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, email, etc., etc.). (KOCH, 1997, p. 31)

A partir dessa compreensão, podemos atestar a presença constante da escrita em nosso cotidiano, desde simples atividades rotineiras a complexas situações que exigem um domínio maior da modalidade escrita formal da LP. Koch (2015) elenca estratégias que devem ser utilizadas por quem escreve, a saber:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “Balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objeto da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH, 2015, p. 34)

A escrita, de acordo com Koch (2015), é resultado da atividade de produção textual que tem por base elementos linguísticos imprescindíveis para a tessitura de sua estrutura, a qual requer em seu interior – enquanto evento comunicativo em que interagem sujeitos e seus interlocutores – o conhecimento do leitor que recebe a materialidade textual. Ratificamos que a intertextualidade é basilar para os estudos e, conseqüentemente, para a prática de produção textual.

Produzir um texto é, portanto, uma atividade que demanda de seu produtor a ativação de conhecimentos indispensáveis à sua constituição, como os ortográficos, gramaticais e os lexicais, como também conhecimentos os quais são, gradativamente, adquiridos ao longo de uma vida. À produção textual também se inserem outros conhecimentos como o enciclopédico, intertextual, já elucidado, e os conhecimentos interacionais.

Koch (2015, p. 44) esclarece que: “[...] a escrita demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas”. Além disso, a quantidade de informações presentes em uma determinada situação comunicativa permite ao leitor ativar sua capacidade de construção textual, na condição de produtor do texto. Logo, ao produtor é dada a possibilidade de escolha da variedade linguística a ser utilizada na sua produção, uma vez que ele irá selecionar a mais pertinente à situação de interação, na qual se encontra inserido, bem como o interlocutor que ele pretende atingir.

Além disso, cabe ao produtor do texto a devida adequação ao gênero textual, pertinente à situação comunicativa, o que o auxiliará na clareza da compreensão dessa modalidade escrita. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155): “Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração

de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Em situações reais de uso da materialização dos gêneros em textos, temos a situação comunicativa ou contexto imediato.

Em nosso estudo, faz-se necessário compreender os processos de escrita e de revisão textual. Nesse sentido, Bazarim (2020) afirma:

Escrever e revisar um texto são atividades de natureza diferente: o conhecimento que se mobiliza para escrever um texto de um determinado gênero textual não é necessariamente o mesmo utilizado para revisá-lo. A revisão é uma atividade essencialmente metalinguística. Ao assumir o papel de revisor da própria produção, além de conseguir se colocar no lugar do leitor, o aluno precisa dominar e mobilizar conhecimentos outros sobre a escrita e sobre o gênero textual a ser produzido que transcendem aqueles necessários ao ato de escrever. (BAZARIM, 2020, p. 20)

Os estudos de Bazarim (2020) nos possibilitam o entendimento dos mecanismos de revisão textual, que, segundo ela, consistem em um processo de atividade epi/metalinguística. Há, portanto, a necessidade de o produtor textual colocar-se na posição de leitor do texto, para “dialogar” com conhecimentos diferentes dos que fez uso na primeira versão da produção textual. Assim, o produtor sentirá a necessidade de um maior aprofundamento, pois esses outros conhecimentos imprescindíveis à revisão e à produção de uma nova versão do texto abarcam a compreensão sobre as características do gênero textual produzido entre outros.

Quanto à reescrita, esclarecemos que adotamos seu conceito tanto como uma prática social quanto como uma prática escolar. É notório que a reescrita é uma prática ainda pouco exercida na escola; a grande preocupação da maioria dos alunos é de escrever para receber uma nota, o que acaba prejudicando o processo de aprendizagem da escrita, visto que a etapa da reescrita acaba sendo, muitas vezes, suprimida. Logo, é necessário que haja um olhar do professor acerca da revisão e da reescrita, pois “[...] os processos de revisão e reescrita possuem caráter recursivo. Isso significa que a revisão pode ser evocada pelo autor em qualquer momento do processo de construção textual e não ocorre unicamente após a primeira versão ser finalizada” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 30).

Ruiz (2010) esclarece sobre os modos de correção que podem auxiliar no processo de reescrita textual, os quais são bastante úteis para a prática em sala de aula. Destaca-se, nessa conjuntura, a utilização de bilhetes que possibilitam interação entre o professor e o aluno, cuja função principal não é apontar os “erros” cometidos, mas sim motivar o aluno e, acima de tudo, incentivá-lo no processo de reescrita de seu texto.

Andrea e Ribeiro (2010, p. 68) esclarecem a relação da retextualização com a reescrita, ao postularem que: “O caráter estrutural da retextualização e as modificações internas do

processo de reescrita não podem esconder a simultaneidade e a complementaridade de ambas no processo de intervenção sobre o texto”. Nesse sentido, não devemos pensar na reescrita e na retextualização em possíveis relações hierárquicas, é possível ao escritor, por exemplo, fazer o movimento de retorno ao texto, implementando alterações.

Ainda no que diz respeito à retextualização, Bazarim (2018, p. 6) elucida que: “[...] independente da presença e/ou ausência de apontamentos de um mediador, estão envolvidas operações, que prefiro tratar como ‘atividades’ que podem ser linguísticas, textuais e discursivas”. Ratificamos que em nossa pesquisa adotamos o conceito de reescrita, por este motivo, trazemos esclarecimentos, segundo Bazarim (2018), sobre a refacção e a reescrita:

[...] refacção se refere a toda e qualquer mudança/ reestruturação / adequação do texto feita pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, constitui-se, portanto, uma alteração automotiva. Já a reescrita contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outro(s). (BAZARIM, 2018, p. 3-4)

Compreendemos que a principal diferença entre refacção e reescrita, segundo os estudos de Bazarim (2018), consiste na presença e/ou ausência de um “interventor”, em situação de ensino-aprendizagem, um professor. Já no caso de nossos sujeitos, ratificamos a realização das reescritas textuais, a partir das interações em um grupo de *WA*, da qual participaram os quatro sujeitos e a pesquisadora principal, apenas como observadora, com a anuência dos sujeitos, após a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa.

Assim posto, elucidaremos, na seção a seguir, outras questões imprescindíveis para nosso estudo, no que diz respeito aos multiletramentos, às TDICs e às TDMs.

3 Multiletramentos, TDICs, TDMs e a Produção Textual em Meio Digital

A realidade do século XXI é a de uma sociedade heterogênea, multicultural e multilíngue. Nesse contexto, é crucial que a escola apresente aos educandos novas possibilidades de leitura e de produção textual que sigam o fluxo da evolução linguística nas sociedades. Como consequência, as multissemoses dos textos da contemporaneidade, ou seja, a multimodalidade presente nos textos de diferentes gêneros, demandam, da parte dos leitores e produtores textuais, novas capacidades de compreensão, a fim de que os multiletramentos emergentes tenham, para eles, significação.

No que concerne às possibilidades de análises e de interpretações multissemióticas, importantes esclarecimentos fazem Dionísio e Vasconcelos (2013):

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19)

Consequentemente, os textos são produzidos para serem lidos por nossos sentidos e, nesse panorama, ressaltamos a relevância dos multiletramentos. Para dar início a uma discussão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Bevilaqua (2013) traz esclarecimentos sobre os vários estudos nacionais e internacionais que envolvem debates sobre o letramento. Segundo a pesquisadora:

Quando nos debruçamos, inicialmente, sobre esses estudos, somos interpelados por uma série de concepções teóricas e conceitos que, tomados indistintamente, podem levar-nos a pensar que os estudos sobre o letramento ora se constituem como concepções teóricas bastante distintas entre si, ora parecem fazer parte de uma mesma e única teoria. É a partir dessa aparente polarização que concebo, inicialmente, os Novos Estudos do Letramento (doravante NLS - *New Literacy Studies*) e os Multiletramentos. Duas denominações que sugerem tratar-se de duas teorias distintas, mas cujas concepções teóricas [...] apresentam mais pontos em comum. (BEVILAQUA, 2013, p. 100)

Os conceitos aos quais Bevilaqua (2013) se refere fazem alusão, entre outros, a dois campos, os quais possuem denominações teóricas distintas, porém apresentam inter-relação intensa, convergindo para a Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, o que postula Bevilaqua (2013) se relaciona ao significado do letramento em termos e culturas diversificadas, assim como a contextos diferenciados; à dualidade entre os letramentos valorizados e dominantes *versus* os “invisíveis” e desvalorizados, e, acima de tudo, à multiculturalidade.

O que em geral acontece é o desconhecimento da escola em relação à prática de letramento dos alunos, ora em casa, ora na igreja; assim como as práticas na rua, ou até mesmo aos letramentos existentes em grupos fechados, frequentados pelos alunos. Não é possível trabalhar a Pedagogia dos Multiletramentos sem conhecer as práticas de letramentos existentes fora da sala de aula.

Vivemos em uma sociedade que acompanha a evolução tecnológica com suas “facilidades” e seus desafios. Nesse viés, o ensino, em um sentido mais amplo, deixa de ser transmissivo para ser ativo, colaborativo, mais autônomo e socializado, acompanhando as múltiplas linguagens existentes atualmente. Assim, como o ensino vem sendo reformulado, a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019) traz sugestões para o processo de letramento em contexto escolar e inclui em sua proposta a adaptação de metodologias de ensino, trazendo para a escola o letramento digital. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012) já elucidavam que:

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *lPods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças. (ROJO; MOURA, 2012, p. 99)

Tendo em vista que as TDICs são uma realidade de nosso cotidiano e com base nas mudanças apontadas no trecho supracitado, nossas discussões se concentram nas novas possibilidades de produção e circulação dos textos contemporâneos, assim como suas configurações em meio a tantas perspectivas de recursos semióticos disponíveis. Dessa forma, utilizamos o conceito de letramento digital como “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Para compreendermos melhor a produção textual em meio digital, trataremos o entendimento de hipertexto e sua relação tanto com as possibilidades de leitura quanto com a própria produção textual, autoria de textos ficcionais em nosso caso, ambas em meio digital. Gomes (2010) explica a necessidade de entendermos a relação entre o que conhecemos como texto e o que se concerne por hipertexto, pois, em suas palavras: “[...] o hipertexto nos faz perceber coisas no texto que antes não percebíamos e nos serve de pretexto para revermos e compreendermos melhor o que vimos chamando de texto” (GOMES, 2010, p. 24). Em suma, para este autor, hipertexto é:

[...] o local e o resultado da interação ativa, verbal ou não, entre interlocutores, enquanto sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos, acrescentando a presença de links e uma

existência exclusivamente eletrônica do hipertexto, como fatores diferenciadores do texto tradicional. (GOMES, 2010, p. 41)

Além disso, o teórico nos esclarece que se faz necessária a clareza de como os leitores conseguem integrar as informações presentes em textos postos separadamente, visto que o hipertexto se apresenta dessa forma. Já em relação à escrita, questão imprescindível para nossa pesquisa, Gomes (2010) acrescenta que: “[...] o processo de elaboração e escrita de hipertextos (*design*) não se separa da proposta de sua usabilidade nem da construção de sentidos, o que faz do autor e do leitor coautores” (GOMES, 2010, p. 25-26).

Em virtude das novas perspectivas de produção, de leituras e de autorias permitidas nos textos em meio digital, os novos escritos na internet mudam as relações comumente conhecidas entre leitura e escrita. Sob esse prisma, Rojo (2013) explica que:

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar. (ROJO, 2013, p. 20)

Em síntese, depreendemos desse postulado que essa multissemiótica se dá em virtude das peculiaridades do hipertexto, como, por exemplo, a possibilidade de sairmos de um texto para outro com facilidade, visto que o ambiente digital nos permite acessar diferentes *links* e retornar ao texto de origem rapidamente; além disso, essas “idas e vindas” só são possíveis graças às “lincagens” concedidas por esse ambiente.

O hipertexto e a hiperlinks possibilitam não apenas a leitura em ambiente digital, mas facilitam a construção de textos nesse ambiente, visto que a variedade de informações permite ao produtor textual consultar aos *links* que se referem a diferentes gêneros emergentes na internet. Ribeiro e Coscarelli (2017) esclarecem que: “Navegar na internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio dos *links* que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos [...]” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2017, p. 54).

Dessa forma, podemos afirmar que a produção textual em meio digital traduz uma escrita que acompanha a evolução das práticas sociais que mudaram e se direcionaram para o âmbito on-line. Nesse sentido, Barton e Lee (2015) explicam que:

Textos são centrais para o mundo *online*. A mudança para um mundo digital significa que os textos e a produção textual estão mais difundidos em todos os domínios da vida. [...] ao escrever, as pessoas deixam registros em toda a parte e criam informações que outras pessoas podem usar, que informa os buscadores e que é o produto vendável de empresas como *Google* e *Facebook*. Textos *online* não são mais estáveis, não atuam mais como pontos de referência fixos. Em vez disso, são mais fluidos do que os textos impressos, e as mudanças são constantes. (BARTON; LEE, 2015, p. 43, grifo do autor)

Importante contribuição trazem os autores Barton e Lee (2015), já que, em uma sociedade, a presença dos textos tem papel importante para as diferentes relações construídas social e dialogicamente. No mundo on-line, não seria diferente, pelo contrário, os textos em ambiente digital são construídos constantemente em processos extremamente rápidos, permitindo o acesso em tempo real, com o auxílio da internet e das ferramentas colaborativas, por exemplo.

No que diz respeito especificamente às competências exigidas pela era digital, Gómez (2015) elenca as três competências básicas para a era contemporânea, as quais trazemos na íntegra a seguir:

- a. Capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo até os nossos dias;
- b. Capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global; e
- c. Capacidade de viver e atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida. (GÓMEZ, 2015, p. 77).

Na perspectiva da competência (a), Gómez (2015) esclarece que a sociedade a que ela denomina de “da informação” requer a utilização de uma gama de ferramentas e instrumentos simbólicos, que englobam desde as próprias línguas a conhecimentos (códigos, símbolos, textos, informação, conhecimento, plataforma tecnológica etc.) para que seu usuário possa entender e se situar de forma social, econômica, cultural, artisticamente, até outros contextos permitidos pela vida em sociedade mediada pelas tecnologias contemporâneas e emergentes.

Fonte e Caiado (2019) trazem as principais competências e habilidades no meio digital, ao que concerne às Tecnologias Digitais Móveis (TDMs):

- (i) interatividade, no sentido da dialogicidade propiciada pelo dispositivo móvel;
- (ii) espontaneidade ou formalidade, pois os discentes podem monitorar sua interação e seu discurso, de acordo com seus interlocutores,

seus propósitos comunicacionais, o gênero discursivo, o contexto e a materialidade selecionada, em conformidade com a sua interação; (iii) motivação, pois as tecnologias motivam os discentes e as TDM acrescentam à motivação a perspectiva da portabilidade, da ubiquidade que significa utilizar o dispositivo quando e onde desejar; (iv) multimodalidade, pois o ambiente hipermídia do *smartphone* propicia aos discentes a utilização de áudio, mensagens escritas, imagens, vídeo, *emojis*, produzindo, nessa convergência de mídias, uma atitude ativa dos sujeitos; (v) planejamento e reelaboração, pois a aprendizagem móvel favorece um planejamento prévio da interação com os pares; (vi) personalização, na medida em que os discentes utilizam os seus próprios *smartphones*, interagindo com os conteúdos propostos e assumindo o controle do acesso e do caminho percorrido, trazendo um efeito positivo para a aprendizagem [...]. (FONTE; CAIADO, 2019, p. 36-37)

Reiteramos as considerações das autoras, uma vez que acreditamos que o uso das TDMs permite aos alunos, no nosso caso do EM, desenvolverem todas essas competências e habilidades, além de possibilitar a utilização de recursos semióticos e multimodais como *emojis* e *stickers* tão ao gosto dos usuários dessa tecnologia móvel. Destacamos que as possibilidades de uso desses recursos imagéticos não se limitam ao uso do *smartphone*, já que podemos acessar esses aplicativos de mensagens através de *tablets* e *notebooks* e outros dispositivos que hoje chegam a caber na palma de nossas mãos.

Feitas as considerações a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos, das TDICs e das TDMs, na próxima seção, contemplaremos o uso das *Fics* e do uso do *WhatsApp* como possibilidade de construção de relações sociais e também como ferramenta para fins pedagógicos.

4 O Fenômeno *Fic* e o Uso do *WhatsApp* (WA) como ferramenta de interação e construção de relações sociais

É importante salientar que a popularização das *Fics* ocorreu com o advento e a consolidação da *internet* para o grande público, porém, bem antes de sua origem, havia a prática das *fanzines*, revistas produzidas por fãs. Ou seja, as *fanzines* surgiram e se desenvolveram à margem dos meios de comunicação de imprensa, possuíam, pois, uma característica bem artesanal e livre (CARDOSO, 2019). Destacamos que a primeira *fanzine* a publicar *Fic* fez uma homenagem à série de TV Jornada nas Estrelas, um grande sucesso de crítica.

Contemporaneamente, cada *Fic* é produzida em *websites* e pode ser compartilhada online. As produções ficcionais de fãs permitem aos seus produtores a apropriação de

personagens advindos de produtos midiáticos, como bandas, séries de TV, cânones da literatura ou personagens que existem na vida real para a construção de seus enredos ficcionais. No caso de nossa pesquisa, os sujeitos produzem seus textos no site: <<https://www.wattpad.com/>>. Em espaços como este, os escritores e leitores podem interagir ao postar um comentário sobre a produção ficcional; permitir correções ortográficas, com as conhecidas *betas*. Os autores também podem incluir notas ao final dos capítulos, as quais permitem aos leitores o *feedback*. Por meio da nota do autor, é possível que o leitor realize um comentário no final dos capítulos, com o objetivo de dar um retorno a alguma observação dada pelo *ficwriter*, fanfiquero(a), à narrativa ficcional. Sobre a *beta*, Paris (2016) explica que:

Outra característica relevante no processo de produção de *fanfiction* é a presença de práticas de revisão realizadas por um *beta-reader* ou, em outras palavras, um revisor de texto que se dispõe a “*betar*” uma *fanfiction* voluntariamente. O escritor, sendo a primeira pessoa a ler a *fanfiction*, seria o *alpha-reader* e o revisor, suposta segunda pessoa a lê-la, o *beta-reader*, considerando que *alpha* e *beta* são letras do alfabeto grego que indicam a sucessão de elementos. (PARIS, 2016, p. 43).

O termo *beta-reader* foi cunhado pela própria comunidade de fãs e permite a interação entre os produtores e leitores, uma verdadeira integração comunicativa entre seus colaboradores no processo de escrita do gênero *Fic*, explicitando o quão sociais e participativas são essas relações estabelecidas entre os membros das comunidades. Elucida Paris (2016, p. 4) que: “O sujeito [...] participa ativamente das práticas de letramento - seja como leitor/produtor - se comparado ao contexto do texto impresso, em que a interação explícita entre membros de uma comunidade ocorre de modo menos recorrente”.

Assim, compreendemos que a cada nova leitura, a cada nova inspiração, os escritores que produzem *Fics* não encontram limites para suas criações, como muitas fanfiqueras afirmam: “é uma maneira de expressar minha arte”, uma vez que a escrita, muitas vezes, colaborativa, estimula tanto a prática da leitura quanto da própria produção textual, além, é claro, de ampliar o conhecimento de mundo e o vocabulário de quem escreve em meio digital.

Portanto, é necessário que a escola e os professores do século XXI revejam antigas metodologias e se adaptem às mudanças exigidas pelos avanços tecnológicos, atualizando-se e trazendo inovações ao contexto escolar, as quais não devem se limitar à sala de aula. Nesse sentido, o uso de *smartphones* pode auxiliar consideravelmente situações de ensino-aprendizagem. Concordamos com a posição de Santaella (2008, p. 5) ao afirmar que: “A

tecnologia de comunicação instantânea, mediada pelos aparelhos celulares e *smartphones*, mudou completamente a forma das pessoas se comunicarem e relacionarem-se”.

Ratificamos nossa defesa em relação à utilização do *WA* para fins pedagógicos, visto que, quando bem conduzida, a aprendizagem móvel traz implicações positivas para o processo de ensino e de aprendizagem. Defendemos que, quando bem orientada pelo professor, a utilização da tecnologia digital permite a realização de diferentes práticas pelos sujeitos envolvidos, influenciando situações de ensino-aprendizagem e proporcionando a efetiva realização de práticas pedagógicas no contexto escolar. Além disso, salientamos que o processo de interação dos sujeitos permite reflexões, criticidade e a prática dos multiletramentos, uma vez que envolve questões sociais e culturais que extrapolam os limites da sala de aula. Assim esclarecido, daremos sequência com os aspectos metodológicos.

5 Aspectos Metodológicos

A pesquisa em tela é de cunho qualitativo, utilizou a modalidade estudo de caso, que ocorre “[...] quando queremos estudar algo singular que tenha o valor em si mesmo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Esse tipo de pesquisa “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p. 32). O estudo investiga as interações em ambiente digital (*site* selecionado) e uma mídia social (*WA*), também conhecida como aplicativo de mensagens. Devido à gama de recursos disponíveis, nosso olhar investigativo recaiu sobre as influências das interações realizadas no grupo de *WA* das fanfiqueiras na reescrita das *Fics*. O *corpus* constitui-se de *prints* das *Fics* e de interações no grupo de *WA*, criado especificamente para as interações realizadas pelas fanfiqueiras acerca das produções ficcionais publicadas no *site*.

A sequência seguida para a coleta do *corpus*, para efeito da análise, foi: 1. *Print* (seleção) da primeira tela de cada *Fic* analisada, com o intuito de contextualizar o enredo da produção ficcional; 2. Escolha das partes da *Fic* que foram comentadas no grupo; 3. Seleção das sugestões/interações no grupo de *WA* sobre a *Fic*; 4. *Prints* da *Fic* reescrita, a partir das sugestões dadas no grupo das fanfiqueiras.

Em relação à organização geral das análises, esclarecemos que optamos por uma breve contextualização da *Fic* analisada, destacando a origem de sua inspiração; na sequência, o





recorte para análise. Com o objetivo de apresentar os resultados de forma mais clara, resolvemos construir um quadro, no qual dispomos a transcrição da *Fic* que foi comentada no grupo de *WA*, seguido do *print* da interação realizada no grupo, em relação ao trecho da *Fic* e, em seguida, transcrição da parte da *Fic* reescrita, atendendo ou não às sugestões dadas no grupo das fanfiqueiras.

A próxima seção consiste na discussão dos resultados a partir da análise dos dados. Dessa forma, seguimos um percurso que consiste nos *prints* das interações/sugestões realizadas no grupo das fanfiqueiras sobre a *Fic* produzida por um dos participantes (S1), o qual foi selecionado por ser o participante que mais produziu escrita ficcional durante a pesquisa de Mestrado de uma das autoras, a qual era professora de LP das fanfiqueiras na época da pesquisa. Dessa forma, a *Fic* escolhida consiste em uma produção do participante mais presente durante o percurso investigativo da pesquisa. Além disso, apresentamos trechos das *Fics* antes e depois das interações, ou seja, antes e após a reescrita textual.

6 Apresentação e discussão dos resultados

Para dar início à apresentação da nossa análise, esclarecemos que, em relação às interações no grupo de *WA*, optamos por uma legenda de cor diferente para cada sujeito, com o intuito de preservar suas identidades, descritas abaixo:

Figura 1 - Tabela com as cores de cada sujeito nas interações do grupo de *WA*

	S1
	S2
	S3
	S4

Fonte: Imagem gerada pelas autoras.

Salientamos que, em cada tela de interação, no grupo de *WA* das *fanfiqueiras*, identificamos o sujeito apenas uma vez, com as devidas cores sinalizadas acima. Conforme orientações metodológicas, traremos, na sequência, o perfil de cada sujeito analisado, a partir

das respostas da entrevista semiestruturada; as transcrições das telas selecionadas de cada *Fic* escrita, *prints* selecionados da interação correspondente, no grupo de *WA*, e transcrições das telas selecionadas da *Fic* reescrita.

Assim elucidado, passaremos para o perfil do S1. O S1 tinha 17 anos e era aluna do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, na ocasião da realização da pesquisa. Conheceu as *Fics* na mesma época em que foi apresentada à banda *One Direction* e uma amiga mostrou uma *Fic* com os personagens dessa banda musical. Segundo o S1: “*Fic para mim é uma forma de me expressar, de transformar minhas ideias, do que eu penso sobre alguma coisa, por exemplo, eu gosto de um grupo, daí eu penso daquele jeito, tipo, eu penso que eles agem daquela forma, eu crio toda uma história na minha cabeça e é uma forma, tipo, de expressar sobre o que eu penso sobre alguma coisa, tipo, uma forma de expressar a minha arte, o que eu gosto de fazer, as minhas ideias, é meio que, tipo, um escape da realidade também*”.

Para o S1, *Fic* é uma forma de se expressar, de transformar ideias, de mostrar sua arte. Geralmente, o S1 escreve suas *Fics* uma vez por semana e prefere realizar suas próprias correções ortográficas, pois sente muito ciúme de suas *Fics*. O S1 relatou que sua leitura e principalmente sua escrita melhoraram muito depois que conheceu as *Fics*, uma vez que realiza leituras de forma mais rápida, já que lê umas três *Fics* por semana. Com isso, aprende mais e escreve melhor, não apenas em LP, mas também em língua estrangeira: Inglês e Espanhol, pois utiliza em suas *Fics* expressões nestes idiomas também. Em sua opinião, romance, *LGBTQ1+* e suspense são os tipos mais comuns no universo das *Fics* e são suas temáticas preferidas. O S1 relatou que sempre procura passar para seus leitores conselhos, destacando temas ligados à adolescência como *Bullying*, sexualidade e problemas emocionais.

Em relação à contextualização da *Fic*, esclarecemos que seu título *Euphoria*, de acordo com o S1 “*Bem, a ideia veio após ver a tradução da música Euphoria do Grupo BTS, além de algumas fotos*”. A *Fic* é do tipo romance, Yaoi mais precisamente, conforme o Dicionário de termos e siglas do mundo das *Fics*, *Fanfic* com romance entre dois homens. Na opinião do S1, produtora da *Fic*, a comunidade *LGBTQ1+* é o assunto mais abordado entre as fanfiqueiras, pois se trata de uma problemática que possibilita mais interação. O S4 corrobora com essa opinião, pois, segundo o S4: “*O que mais se escreve é LGBTQ1+, sobrenatural, ABO, família, comédia, Mpreg é muito escrita por nós fanfiqueiras. Com certeza LGBTQIA1+ e problemas na sociedade como prostituição, brigas de família, drama, sempre há gêneros tipo esse ligado a LGBTQIA1+*”.

Os ídolos principais do S1 são os integrantes da banda *BTS*. Ademais, segundo afirmou, seu vocabulário vai depender do tipo de *Fic* escrita, oscilando em níveis de formalidade e de informalidade.

Figura 2 - Início da *Fic*; *print* do grupo de *WA*, trecho da reescrita da *Fic*

<p>Oi Raios de Sol Mais uma Jikook pra vcs. Espero que gostem. I purple you (jk P.O.V) Uma floresta cheia de flores e uma cachoeira. Foi tudo o que vi. Todos as noites eu tenho os mesmos sonhos, raios de sol sobre minha pale, uma Cachoeira e perto dela, aquele rosto. O loirinho tinha uma pele pálida e sorria fofo para mim. Certa vez, pude finalmente vê seus lábios, mas nada foi revelado até agora. Ele só poderia ser um sonho mesmo, pois sua beleza era incomparável, apesar de tão pouco contato. [...]</p>		<p>O que significa alma gêmea? Bem, de acordo com o site IQuilíbrio, alma gêmea nada mais é do que um indivíduo que você conheceu em vidas passadas e com o qual manteve profundos laços sentimentais nas diversas reencarnações em que se encontraram. Existem diversas teorias que provam a existência de alma gêmea. Para o discípulo de sócrates, Platão, podemos acreditar que em tempos remotos, éramos um ser de 4 braços, 4 pernas, tudo o dobro do que somos fisicamente hoje. [...]</p>
--	--	---

Fonte: Imagem do grupo de *WA* das *fanfiqueras* e site *Wattpad*

Observamos que a primeira informação dada pelo S1 na *Fic* (primeira coluna da Figura 2) é a utilização do herói Jikook, um dos integrantes da banda coreana *BTS*. Este fato se deu em virtude de três dos quatro participantes da pesquisa (S1, S3 e S4) serem fãs desta banda, como também a grande popularidade desse ícone da cultura *K-Pop* (termo usado para *idols* ou grupo *idols*) no meio juvenil. Durante a pesquisa, compreendemos que a banda coreana, contemplada

como inspiração para a *Fic* do S1, consiste em uma das maiores influências contemporâneas para jovens do mundo inteiro, não apenas para produção de *Fics*, como também de *Fanarts* (obra de arte criado por fã a partir de um personagem conhecido).

No início da interação sobre a *Fic*, o S1, com entusiasmo, informa no grupo de *WA* das fanfiqueras que postou uma nova *Fic*. É bastante interessante verificar que o S1 convida as amigas para dar sugestões de mudança no capítulo, procurando agradar seus leitores. A produtora da *Fic*, ao interagir com o S4, fica feliz com a apreciação do tema abordado na produção ficcional e, imediatamente, dispõe-se a dar um destaque à temática alma gêmea, desde o início do capítulo, para destacar o elogio da leitora de sua *Fic*.

Na Figura 2, temos, portanto, a transcrição do início da *Fic* original; na sequência, interações no grupo de *WA* das fanfiqueras, nas quais os participantes S2 e S4 ressaltam que gostaram da temática abordada, inclusive o S4 dá ênfase à temática alma gêmea e o S1 aproveita este comentário e diz que irá introduzir o conceito de alma gêmea no início do capítulo de sua *Fic*. Por fim, observamos a reescrita da *Fic* com os acréscimos sugeridos nas interações, como a definição de alma gêmea realizada a partir de uma pesquisa feita pelo S1 para atender à sugestão dada pelo S4.

Figura 3 - Trecho da *Fic* escrita; print do grupo de *WA* e trecho da reescrita da *Fic*

<p>[...]</p> <p>Eu acordei cedo essa manhã apos mais um sonho e, derrotado, retomei ao meu trabalho inacabado. Eu estava terminando uma das telas do sonho do dia anterior, quando alguém bate na porta do meu ateliê e entrar em seguida</p> <p>- Esse é o mais bonito de todos, Kook! Você sempre se superando</p> <p>- Hoseok diz, analisando o quadro, após me dar um susto.</p> <p>-Ai, Hyung... Eu não aguento mais pintá-lo sem ao menos saber seu nome ou seu rosto... -O Jeon olha pro quadro quase finalizado, onde o garoto loiro sorria para quem</p>		<p>[...]</p> <p>- Então quer dizer que a senhora foi alma gêmea do vovô e meu appa é o da minha omma, vovó?</p> <p>- Isso mesmo, meu Jungkook. Que garotinho esperto esse meu neto!</p> <p>- a vovó Jeon deixa um beijo nas bochechas do neto, que ri, tentando se afastar.</p> <p>- Mas como vou saber que ela é minha alma gêmea, vovó? - o pequeno garoto questionou.</p> <p>- Elas podem ser reveladas de formas diferentes, meu neto. basta esperar.</p> <p>[...]</p>
---	---	--

olhava. [...]		
---------------	--	--

Fonte: Imagem do grupo de WA das fanfiqueiras.

No diálogo introduzido pelo S1, na reescrita da *Fic*, a partir das interações/sugestões dadas pelo S4, a sentença: “*tu podia falar sobre a infância do Kook*” comprova que a sugestão foi atendida pela produtora da *Fic*. Na reescrita, o S1 cria uma conversa entre o seu herói, Kook criança, e a avó do garotinho, com o intuito de esclarecer ao menino a existência de alma gêmea, a partir da união de seus avós (última coluna da Figura 3). No diálogo entre Jungkook criança e sua avó, o garotinho pergunta se sua *omma* é alma gêmea de seu *appa*, esclarecemos que *omma* e *appa* são, respectivamente, avó e avô em coreano, segundo o S1.

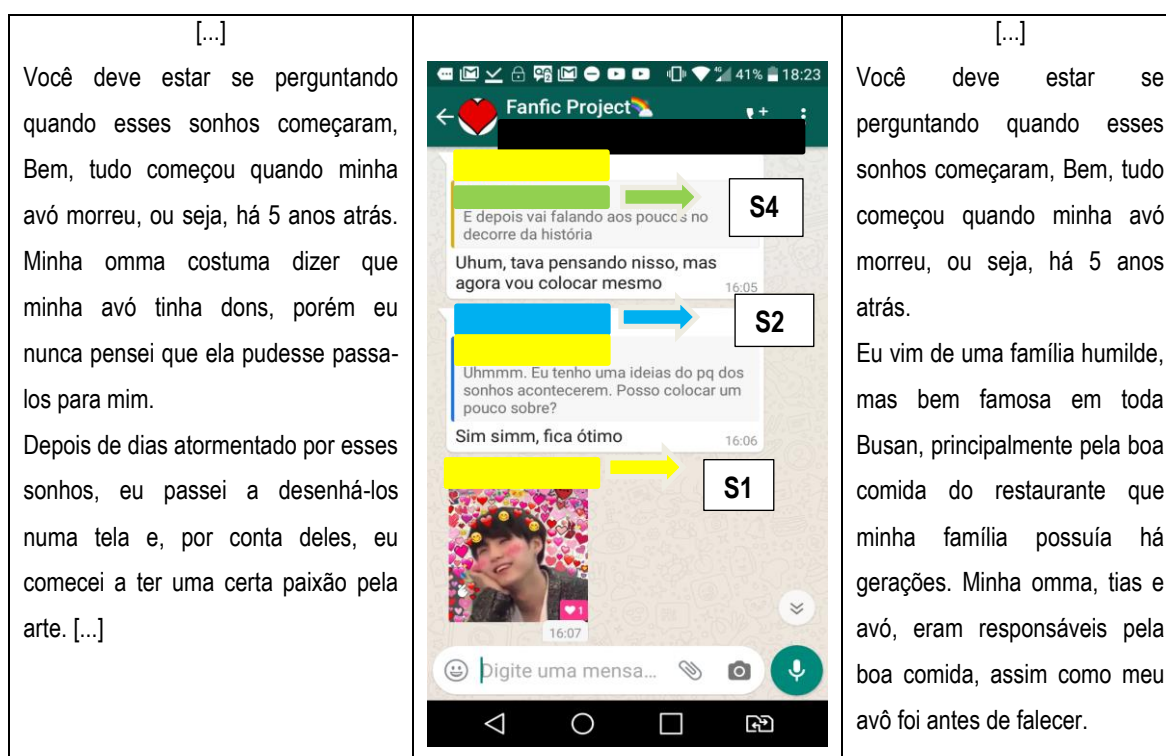
Vemos, também, na segunda coluna da Figura 3, observações feitas pelo S2 em relação aos erros gramaticais presentes na *Fic*, o que para nós significa que as fanfiqueiras demonstram preocupação no tocante à norma padrão. Tal motivo comprova que além dos elementos necessários para que a comunicação ocorra, as fanfiqueiras também se preocupam com a aquisição da norma padrão da LP, ou seja, a produção textual em meio digital proporciona, para os sujeitos da pesquisa, o aperfeiçoamento da norma padrão, sem deixar de lado a linguagem específica do meio digital, rica em abreviações e signos iconográficos e multimodais. Por conseguinte, compreendemos que a escrita ficcional possibilita a aquisição de habilidades e competências imprescindíveis para as produtoras das *Fics*, visto que há uma preocupação não apenas da *beta* em realizar as correções ortográficas, como também do S1, o que prefere, segundo a entrevista semiestruturada, não encaminhar para as correções da *beta*, pois prefere dedicar-se à aquisição de conhecimentos gramaticais e linguístico-discursivos para ter autonomia e excelência em sua escrita.

Ademais, o S2, apesar de fazer referência aos poucos erros ortográficos, acrescenta “*coisa normal, por escrever no celular*”, o que para nossa compreensão significa o entendimento do sujeito quanto à permissividade que a escrita realizada em meio digital proporciona, neste caso, na rede social. Além disso, em nosso *corpus*, em diferentes momentos das interações, observamos que os outros sujeitos da pesquisa também expressam esse mesmo entendimento, o que é justificável, pois estamos analisando verdadeiros nativos digitais, totalmente imersos nessa cultura digital célere e com características de redução nas palavras.

Ou seja, são características imprescindíveis para compreendermos não apenas o universo das produções textuais em meio digital, mas também os processos de escrita e de

reescrita textuais através dos mecanismos de interação no grupo de *WhatsApp*. Além disso, a participação dos outros sujeitos com suas sugestões permite ao S1 uma maior desenvoltura inclusive no enredo da *Fic*, visto que as ideias são desenvolvidas e estimuladas por suas amigas, permitindo, inclusive, que o S1 aperfeiçoe suas habilidades textuais ao reescrever sua *Fic*.

Figura 4 - Trecho da *Fic* escrita; print do grupo de WA e trecho da reescrita da *Fic*



Fonte: Imagem gerada do grupo de WA das fanfiqueiras e site *Wattpad*

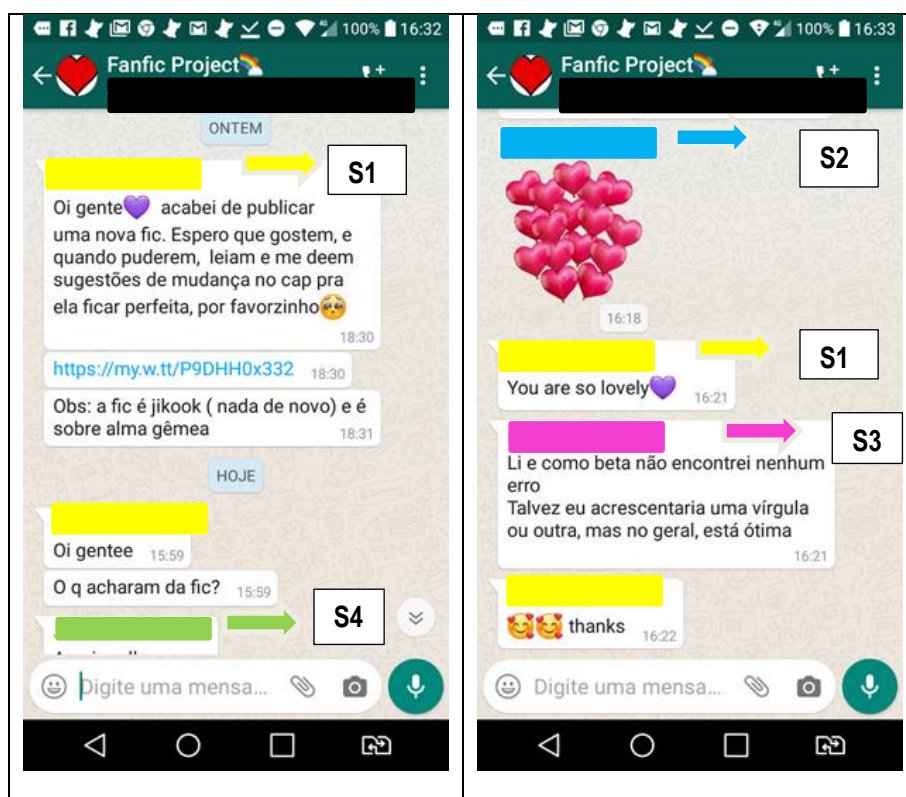
Na figura 4, percebemos que o S1 dá sequência à sua narrativa, que passa a ter como foco os sonhos de Kook. O S1 destaca características de sua personagem principal, ressaltando seus dons artísticos e sua sensibilidade: “*Eu passei a desenhá-los numa tela e, por conta deles, eu comecei a ter uma certa paixão pela arte*”.

Nas interações realizadas na segunda coluna da figura 4, podemos observar que o S4 solicita ao S1 um enredo com mais detalhes, um ritmo mais lento de acontecimentos: “*E depois vai falando aos poucos no decorrer da história*”. Em resposta à essa solicitação, o S1 aceita a sugestão: “*Uhum, tava pensando nisso, mas agora vou colocar mesmo*”, fato que também

agrada ao S2, presente nas interações no grupo das fanfiqueiras, o que podemos confirmar em virtude da sua reação: “*Sim simm, fica ótimo*”.

Na última coluna da figura 4, vemos o trecho da *Fic* reescrita após as sugestões/interações, presentes na segunda coluna da figura analisada. Podemos verificar que o S1 suprime um o início do primeiro período da parte da *Fic* e dá sequência a uma narrativa mais lenta, com maior riqueza de detalhes, como no trecho: “*Quando eu ainda era pequeno, sofria para fazer amizades pois sempre diziam que não queriam se misturar com neto de “feiticeira”*”. Na figura a seguir:

Figura 5 - Prints do início e do fim das interações sobre a *Fic*



Fonte: Imagem gerada do grupo de WA das fanfiqueiras

Ao analisar o primeiro e o último *print* das interações sobre a *Fic* primeira e segunda colunas da Figura 5, respectivamente, observamos que o S1 relata com entusiasmo a postagem de sua nova *Fic*. É bastante interessante verificar que o S1 convida as amigas para dar sugestões de mudança no capítulo de sua *Fic*, o que é realizado, conforme relatado nas análises da Figura 5.

Na segunda coluna da Figura 5, percebemos a presença de *stickers* e *emojis* nas interações do grupo das fanfiqueiras, elucidando o quanto a multimodalidade se faz presente nesta rede social. Destacamos que os *emojis* são utilizados para substituir palavras ou frases inteiras, o que também é verificado na Figura 5.

Há uma relação dialógica estabelecida entre os sujeitos no grupo de *WA* e há um reconhecimento dos sujeitos da pesquisa com o herói da *Fic*. O S1 constrói uma história ficcional, dando vida a um herói repleto de carga ideológica, culminando com a materialização de sua ação e de sua palavra nos diálogos que são construídos na *Fic*.

No que se refere aos Multiletramentos, temos: 1. Presença da multimodalidade nas cores e formas utilizadas no grupo de *WA* das fanfiqueiras, incluindo a utilização de *stickers* e *emojis*; 2. Questões sociais como a utilização da temática *LGBTQ1+*, o que ratifica uma das preocupações dos Multiletramentos, ao quanto à hibridização de produções, como cita o S1 ao esclarecer que *Fics* de conteúdo *LGBTQ1+* são as mais comuns e valorizadas no mundo das fanfiqueiras.

Considerações finais

Observamos o quão produtivo se mostram os processos de escrita e de reescrita das *Fics* a partir das interações/sugestões e também das correções da *beta* para o eixo produção textual mediado pelas TDICs. Na conjuntura da pesquisa realizada, a *beta* possui um papel importante no contexto das produções textuais ficcionais, em virtude de ser uma fanfiqueira que se disponibiliza a realizar correções ortográficas nos *sites* onde são postadas as *Fics*. Ratificamos que o papel do professor de LP, nesta pesquisa, foi de observador, o que não exclui a possibilidade de aplicação de oficinas de escrita e de reescrita de *Fics* em contextos escolares, tendo o professor de LP, nesta conjuntura, o papel de mediador e corretor das produções ficcionais.

No que se refere aos traços dos multiletramentos, verificamos, em nossas análises, a influência da multiplicidade cultural dos cinco sujeitos da pesquisa, como também a presença da hibridização dos letramentos; a utilização de outras semioses, como diálogos inteiros com o uso de elementos multimodais, a exemplo dos *emojis* e dos *stickers*, os quais não impossibilitaram a compreensão dos sujeitos nos processos de interação no grupo de *WA*.

Outro destaque importante, nesse contexto dos multiletramentos, foi a utilização da temática *LGBTQ1+*, pelo participante que produziu a *Fic* analisada, uma vez que é uma preocupação dos Multiletramentos: culturas diversificadas e contextos diferenciados. Logo, questões que envolvem preconceito e temas polêmicos permeiam o contexto social contemporâneo e os participantes da pesquisa demonstraram preocupação em relação a isso. Ademais, o letramento digital foi constatado, já que os quatro sujeitos, todos nativos digitais, demonstraram conhecimento dos ambientes on-line, como o *site Wattpad* e a rede social *WA*.

Além disso, verificamos a importância das TDMs para o cotidiano desses jovens, que desenvolvem a interatividade, no sentido da dialogicidade que o dispositivo móvel proporciona, bem como a espontaneidade, pois esses jovens não se preocupam em seguir modelos normativos nas interações, pois sentem-se motivados. Vale salientar também que a ubiquidade inerente ao dispositivo móvel proporciona acesso a qualquer hora e em qualquer lugar. A partir da realização de nossa pesquisa, compreendemos que as possibilidades de recursos imagéticos não se limitam ao *smartphone*, já que é possível o acesso a aplicativos como *WA*, em *tablets* e em *notebooks*, inclusive, destacamos a importância desses aparelhos em contextos escolares.

Por fim, pudemos notar a paixão que as fanfiqueiras têm pelo universo das *Fics*, visto que, além das práticas de leitura, são realizadas práticas de escrita, de interações e de reescritas de textos ficcionais em ambiente digital de forma contínua. As atividades realizadas nas aulas de leitura e de produção textual poderiam ser mais produtivas com a utilização das TDICs no contexto de produção da sala de aula. Por conseguinte, compreendemos que o universo das *Fics* permite o desenvolvimento de habilidades e de competências imprescindíveis para a prática da produção textual, possibilitando-nos a compreensão dos processos de escrita e de reescrita textuais em ambiente digital.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Processo n. 16006619.3.0000.5206, Parecer n.: 3.464.702.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SILVA, Josemeire Caetano. Conceitualização, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SERRA, Roseli Wanderley de Araújo.

Conceitualização, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: CAIADO, Roberta Varginha Ramos.

Referências

- ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, p. 64-76, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAZARIM, M. Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso. *Trem das Letras*, v. 7, n. 2, p. 1-25, 2020.
- BAZARIM, M. A reescrita, a refacção e a retextualização no contexto escolar e na formação do professor de Língua Portuguesa (LP). In: *V Congresso Nacional de Educação*, 5, 2018, Recife. *Anais do Congresso Nacional de Educação*. Recife: Realize, 2018, p. 1-12. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID_2452_07092018202031.pdf]. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet-Revista Virtual de Letras*, v. 5, n. 1, 2013.
- CAIADO, R.; LEFFA, V. J. A oralidade em tecnologia digital móvel: debate regrado via whatsapp. *Hipertextos Revista digital*, v. 16, n.1, p. 109-133, julho, 2017.
- CARDOSO, W. M. B. Produção textual de fanfics nas aulas de língua portuguesa: (im) possibilidades de inclusão digital. *Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 18, n. 1, 2019.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. *Multimodalidade, gênero textual e leitura. Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DUDNEY, G.; HOLCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FONTE, R. F. L.; CAIADO, R. V. R. A coesão e a coerência em tecnologia digital móvel. In: *Linguagem e Interdisciplinaridade – Diferentes gestos de interpretação*. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.
- GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais – Leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco: 2010.
- GÓMEZ, Á. I. P. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- KÄMPF, C. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *ComCiência*, n. 131, p. 1, 2011.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PARIS, L. G. *et al.* Oficinas de fanfictions na escola: investigando práticas de revisão e reescrita. *Estudos Linguísticos*, v. 45, n. 2, p. 441-451, 2016.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROCHA, P. F. *Como fazer uma pesquisa científica? – uma abordagem teórico-prática*. Maceió: Edições Catavento, 2002.

ROJO, R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. *Revista FAMECOS*, n. 37, p. 20 - 24, dez., 2008.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.