

GÊNERO, ENSINO E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andréia Teixeira¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo compreender as teorias dos gêneros e de seu ensino na Educação Básica. Para isso, buscamos bases teóricas em algumas discussões sobre gêneros textuais/discursivos presentes em trabalhos de expressivos autores (BAZERMAN, 2005, 2015; MARCUSCHI, 2006; BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014; BEZERRA, 2017; ALENCAR; ARRUDA, 2017; MACHADO, 2018; VOLÓCHINOV, 2018;

ABSTRACT: The present work aims at comprehending the genres theories and its teaching in Elementary Education. For such, we sought theoretical basis in a few discussions about textual/discursive genders present in works of expressive scholars (BAZERMAN, 2005, 2015; MARCUSCHI, 2006; BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014; BEZERRA, 2017; ALENCAR; ARRUDA, 2017; MACHADO, 2018; VOLÓCHINOV, 2018;

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF) da mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa da rede pública de Minas Gerais (MG). Bolsista CAPES I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-4301>.

TEIXEIRA; GOMES, 2019; ZANDONADI, 2019 entre outros) desse campo de estudo e apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e de campo, além de entrevistas com sessenta e um alunos e uma professora do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Para contribuir com nossas reflexões, é relatada a experiência docente com uma fanfic produzida por uma aluna participante da pesquisa. Os achados indicam o fomento de competências leitoras e escritoras dos alunos participantes, além da eficiência do uso do gênero fanfic nas práticas pedagógicas docentes que abarcam os novos e multiletramentos no âmbito da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Ensino; Escrita; Fanfic; Educação Básica.

TEIXEIRA; GOMES, 2019; ZANDONADI, 2019 among others) of that field of study and present a few reflections about the teaching of text writing in the classes of Portuguese Language at High School. The methodological procedures used were the bibliographical and field reviews, besides interviews with sixty-one students and a teaching in the third grade of High School in a school of the public education system of Minas Gerais State. In order to contribute with our reflections, it is narrated the teaching experience with a fanfic produced by a student participant of the research. The findings evince the fostering of reading and writing skills of the participant students, besides the efficiency of the use of fanfic genre in the teaching pedagogical practices that encompass the new and multi-literacy within public school.

KEYWORDS: Genre; Teaching; Writing; Fanfic; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

Entre os debates existentes acerca dos objetos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, está o ensino de gêneros. Sua importância para a formação de leitores competentes é inquestionável, sendo um dos parâmetros de verificação da proficiência em língua materna constante de exames nacionais (Prova Brasil e ENEM), estaduais (PAEBES e PROEB) e de âmbito internacional (Pisa). O estudo dos gêneros consta em todos os documentos oficiais dos governos federal, estadual e municipal, que exigem o seu ensino desde o início do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender as teorias dos gêneros e de seu ensino na Educação Básica brasileira. Para tanto, buscamos respaldo no mais atual dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação - a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, doravante BNCC). Para embasar nossas discussões, o aporte teórico escolhido se fez à luz de autores como Bazerman (2005, 2015), Marcuschi (2006), Bakhtin (2011), Bakhtin e Volóchinov (2014), Bezerra (2017), Alencar e Arruda (2017), Machado (2018), Volóchinov (2018), Teixeira e Gomes (2019), Zandonadi (2019) etc.

Para expormos nossas reflexões e resultados, na primeira seção deste trabalho abordamos a teoria dos gêneros e o que diz a BNCC a esse respeito; na segunda, apresentamos os procedimentos escolhidos (pesquisa de campo, bibliográfica, questionário e entrevista) e analisamos uma produção escrita do gênero *fanfiction*. Por fim, tecemos nossas considerações finais e apresentamos nossas referências. Feito isso, convidamos o nosso leitor a adentrar a primeira seção deste estudo.

1. GÊNEROS: CONCEITUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

As primeiras reflexões sobre gênero tiveram início na Grécia antiga, com os escritos de Platão e Aristóteles. A teoria clássica dos gêneros se apresentou por meio de formas poéticas, organizadas por tipificação ou classificação. Platão, em *A República*, propôs uma classificação binária, com base em um juízo de valor: “ao gênero sério pertencia a epopeia e à tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira” (MACHADO, 2018: 151). Platão também criou uma tríade oriunda de relações estabelecidas entre o real e a representação, cuja origem remonta à tragédia de Ésquilo, Sófocles e Eurípides, no século VIII a.C. A classificação da tríade de Platão foi o fundamento para a poética de Aristóteles, o qual tipificou os gêneros “como obras da voz”, com base no “modelo de representação mimética” (MACHADO, 2018: 151). Desse modo, Aristóteles concebeu três tipos de poesia: de primeira voz, de segunda

voz e de terceira voz: respectivamente, a lírica, a épica e o drama, ainda vigentes na teoria literária (*ibid.*).

A escola clássica seguiram-se outras, muito posteriores a ela, que expandiram o conceito de gêneros, levando em consideração seus aspectos linguístico-textuais e/ou sua formação sócio-histórica: a escola russa, cujos expoentes foram Valentin Volóchinov e Mikhail Bakhtin; a escola de Genebra, representada por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz; a escola americana, com John Swales, Vijay Bhatia, Charles Bazerman, Aviva Freedman e Carolyn Miller; e a escola australiana de Linguística Sistêmico-Funcional, com Michael Halliday e Geoff Thompson (LOPES; LOPES, 2019). Além das escolas, de acordo com Lopes e Lopes (2019), existem também diferentes vertentes de estudos dos gêneros: a sociocognitivista, cujos principais representantes são Jean-Michel Adam e os brasileiros Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch, Maria Luiza Cunha-Lima e Adair Bonini; a Análise do Discurso de linha francesa, com Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau; e a Psicologia do Trabalho, com Yves Clot e Daniel Faïta.

Por limitações de espaço, não será possível abordarmos cada uma das escolas e vertentes acima; contudo, antes de passar ao tema central deste trabalho, faz-se necessário caracterizar os gêneros. Para tanto, apresentaremos uma discussão que, segundo Bezerra (2017), ainda se encontra nos meios acadêmicos, originando diferenças no modo de se pensar o uso das expressões “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”. De acordo com Bezerra (2017), as evidências de que o debate sobre a terminologia “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” ainda não está concluído advêm do próprio nome do Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL), que é Gêneros Textuais/Discursivos. O trabalho dessa autora se remete a essa questão, na perspectiva de ampliá-la e de sugerir-lhe uma solução. Segundo o autor, o artigo de Rojo (2005) foi um divisor de águas dentro da discussão terminológica dos gêneros: “[...] ao que parece, a terminologia ‘gêneros textuais’ prevalecia confortavelmente sobre ‘gêneros discursivos’ pelo menos até a metade dos anos 2000 [...]” (BEZERRA, 2017: 23).

Conforme esse autor, Rojo (2005), ao fazer um levantamento sobre pesquisadores e seus trabalhos acerca dos gêneros até então, enquadrá-os em duas vertentes, de acordo com a sua aproximação – ou não – à perspectiva bakhtiniana de pensar os gêneros. Assim, a expressão “gêneros textuais” remeteria a estudos que têm como foco a materialidade e a organização estrutural dos textos, ao passo que a expressão “gêneros discursivos”

sinalizaria uma maior proximidade do pesquisador com o pensamento do filósofo russo, indicando “estudos centrados nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (BEZERRA, 2017: 20).

Entretanto, segundo Bezerra (2017), a questão que se coloca não é tão simples, pois os autores que utilizam a expressão “gêneros textuais” adotam uma perspectiva social da abordagem dos gêneros. O exemplo dado é o de Marcuschi (2000), que advoga em favor da legitimidade do uso de ambos os termos – *textuais* e *discursivos*. O próprio Marcuschi chegou a propor uma nova denominação, “gêneros comunicativos”, a fim de resolver essa disputa terminológica, mas, em seus trabalhos, acabou optando pela primeira designação, mesmo sendo um pesquisador que se aproxima teoricamente das concepções de gênero de Bakhtin.

Por sua vez, Bezerra (2017) intenta resolver a questão terminológica sugerindo, com base em autores como Carolyn Miller e Charles Bazerman – “[...] os dois mais populares expoentes dos estudos retóricos de gêneros no Brasil” (BEZERRA, 2017: 27) –, o termo “gêneros”, simplesmente, evitando a dicotomia “textuais” vs. “discursivos”, que, para ela, é desnecessária. Nas palavras da autora:

Ao refletirmos sobre polaridades como gêneros discursivos e gêneros textuais, precisamos nos perguntar até que ponto esta não seria uma nova dicotomia que pode prejudicar uma visão holística não só da escrita, mas da própria linguagem como um todo e, assim, impedir uma concepção integrada de texto, gênero e discurso.

(BEZERRA, 2017: 30)

De fato, todos os textos que formam os diferentes gêneros são compostos por uma estrutura, mas também apresentam suas funções sociodiscursivas. Segundo Bezerra (2017: 31), “o texto é o aspecto visível e concreto da manifestação de discurso e gênero”. Assim, olhar apenas a organização textual ou os seus aspectos discursivos impede a percepção global tanto dos gêneros quanto da própria comunicação humana: “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2005: 31). Em trabalho posterior, Bazerman (2015: 40) afirma que “os gêneros são simultaneamente categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos”.

Com relação à estrutura do texto, convém observar que ela permite que reconheçamos rapidamente os gêneros, tanto pelo maior convívio com eles, na sociedade e na escola, como pelo fato de alguns deles serem dotados de estruturas fixas, como os documentos institucionais, as cartas pessoais e os editoriais de jornal, por exemplo. Dessa forma, as características especiais dos gêneros nos ajudam a identificá-los e a defini-los. Gêneros como conta de luz, de telefone e documentos em geral apresentam estrutura rígida, são repetitivos e pouco criativos. Nos termos de Marcuschi (2006: 34), são “gêneros minimalistas”.

A estrutura dos gêneros também impõe o tipo de registro em que eles serão produzidos, de forma oral ou escrita. Assim, a conversa espontânea entre familiares e/ou amigos exemplifica a fala informal, ao passo que a leitura de um discurso ou de uma notícia jornalística exemplifica a formal. Com respeito aos gêneros escritos, Vieira e Faraco (2019) os classificam de acordo com o seu nível de formalidade, indo dos mais informais – carta pessoal, mensagem de texto, *post* de *blog* etc. –, passando pelos semiformais – carta de leitor, entrevista, artigo de opinião etc. –, pelos formais – resenha, resumo acadêmico, relatório, fichamento etc. – chegando, por fim, aos ultraformais – requerimento, memorando, lei etc.

Por outro lado, é importante lembrar que os gêneros normalmente não são modelos estanques e invariáveis, pelo contrário: suas fronteiras são fluidas (MARCUSCHI, 2006) e é natural que sejam assim. Os diferentes tipos de textos e gêneros servem às diferentes situações da vida cotidiana e, como as situações comunicativas são inúmeras, inúmeros também devem ser os gêneros. Estando as situações constantemente imbricadas umas nas outras, os gêneros que perpassam essas situações necessariamente também estão relacionados (BAKHTIN, 2011).

Para ilustrar este último aspecto, tomemos emprestado o exemplo de Bazerman (2005), da oferta de uma disciplina num curso superior: desde a elaboração da disciplina até o final do processo, com o registro de aprovação/reprovação dos alunos, muitíssimos textos e gêneros são recebidos e produzidos por professores, estudantes e corpo técnico-administrativo da faculdade. Com esse exemplo, o autor evidencia que os textos e os gêneros perpassam e orientam a vida das pessoas. Mais ainda, eles ajudam a estruturar nossa comunicação diária e, com isso, o próprio funcionamento da sociedade (BAZERMAN, 2005).

Essa posição também é de Miller (2012: 49): “Sugiro ver o gênero como constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto principal de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições

exercem”. Segundo a autora, “o conjunto de gêneros representa um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos, assim como valor ou função repetitiva ou recorrente” (MILLER, 2012: 45).

É essa recorrência de situações e de conjunto de textos e gêneros que propicia a continuidade da comunicação entre pessoas e entre grupos, além da continuidade das próprias instituições sociais, num processo de reprodução: textos/situações anteriores permitem a produção de novos textos/situações, que mantêm semelhanças estruturais e funcionais entre si. Assim, na sua dimensão pragmática, os gêneros “[...] ajudam as comunidades virtuais – as relações que carregamos em nossas mentes – a reproduzir e reconstruir a si mesmas para continuarem suas histórias” (MILLER, 2012: 55).

Resumindo o que dissemos, abordar textualmente os gêneros implica observar a sua estrutura, assim como abordá-los sob a ótica discursiva implica ver as suas funções, seus meios de circulação, os atores sociais envolvidos, os contextos sócio-históricos onde se enquadram etc. (MARCUSCHI, 2006). E ambas as análises devem ser realizadas, para que os textos e os gêneros possam ser compreendidos mais apropriadamente.

A partir da discussão acima, importa-nos agora pensar nas implicações das abordagens dos gêneros para o ensino da Língua Portuguesa. Portanto, na próxima seção, discutiremos o ensino dos gêneros na perspectiva dos multiletramentos, a partir da contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que têm proporcionado a leitura e escrita no suporte digital, assim como o surgimento de novos gêneros que circulam no ciberespaço.

2. GÊNEROS E ENSINO

O ensino de leitura e de produção de textos – orais e escritos – há muitos anos ganhou a atenção de graduandos, professores, pesquisadores e legisladores brasileiros. As bases desse ensino são debatidas em cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia, são discutidas em diversas publicações acadêmicas e estão presentes nos documentos oficiais reguladores da educação de crianças e adolescentes.

Mais recentemente lançada, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018) enfatiza a necessidade de trabalhar com os diferentes gêneros desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, sugerindo aos professores uma ampliação do leque de gêneros e um aprofundamento gradativo desse trabalho conforme avançam os anos escolares. Preocupados tanto com a abordagem da forma quanto do uso dos gêneros em contextos

reais de comunicação, os elaboradores da BNCC sugerem gêneros que devem ser trabalhados pelos docentes, ganhando destaque os midiáticos, pois estão cada dia mais presentes na vida das pessoas, principalmente das mais jovens. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018):

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

BNCC (2018: 69)

Com respeito às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, encontra-se, entre muitas outras, a apropriação da linguagem escrita, mas também o domínio – ler, escutar e produzir – de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes esferas sociais. Assim, esse documento enfatiza mais uma vez a importância do domínio da linguagem em suas múltiplas manifestações. Por sua vez, para o Ensino Médio:

Os eixos de integração propostos para [esse nível] são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos, cabendo ao Ensino Médio [...] sua consolidação e complexificação [...]

BNCC (2018: 502)

Com relação à seleção e ao trabalho com os gêneros,

[...] as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais

também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental [...]

BNCC (2018: 503)

Por fim, entre as muitas habilidades propostas para os estudantes do Ensino Médio, estão:

*(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com **suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação** (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.*

*(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, **considerando a construção composicional e o estilo do gênero**, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).*

BNCC (2018: 508, grifos da autora)

Os dois últimos excertos reproduzidos da BNCC – e, na realidade, todo o documento –, demonstram que o ensino de Língua Portuguesa deve enfatizar o trabalho com os gêneros em seus aspectos formais e também sócio-históricos, levando os estudantes a se apropriarem de suas características e a refletirem sobre as suas condições de produção, seus usos e seus contextos de circulação. Nas próximas subseções, ampliamos as discussões feitas até aqui, abordando os novos multiletramentos e a *fanfiction* ou *fanfic*, bem como apresentamos uma experiência de trabalho com esse gênero em sala de aula.

3. NOVOS E MULTILETRAMENTOS: O GÊNERO FANFIC

Há alguns anos, vários pesquisadores do campo da linguagem e da educação vêm desenvolvendo estudos relevantes com novas propostas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita de gêneros digitais. Rojo e Barbosa

(2015), por exemplo, advogam em favor do ensino desses gêneros, afirmando que já se vivencia a cultura digital e, em razão desse contexto, abre-se espaço para o que se denomina “hiperinformação”. Com a expansão da internet e o acesso às tecnologias digitais, atualmente os sujeitos são atraídos pelas comunidades virtuais, blogs, redes sociais etc., permitindo-lhes ações diversas, como criar um perfil, curtir uma publicação, compartilhar as suas produções e as de outrem etc.

É também possível ler e escrever *online* e, nesse sentido, os usuários desenvolvem essas competências e a capacidade de criação de conteúdos e de textos variados, o que demanda deles novos letramentos ou multiletramentos. Nessa perspectiva, tem ocorrido na contemporaneidade um processo de hibridização, no qual os textos conjugam imagens, signos, sons, multisssemioses etc., atribuindo novos sentidos e significados aos novos textos. De acordo com Rojo (2013):

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips 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 multisssemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade.

Rojo (2013: 20)

Este último aspecto, multimodalidade – é visto atualmente “como a presença de mais de um código semiótico em determinado trabalho, ou seja, quando letras, sons e imagens (em foto ou vídeo) aparecem em conjunto em um mesmo trabalho e contribuem mutuamente para a construção de significado” (TORRES, 2016: 28). Multimodalidade ou multisssemiose para Rojo (2012: 19) se refere aos “textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”. Entretanto, no caso dos textos digitais ou analógicos, tanto as imagens como a diagramação são responsáveis por encaixar e produzir a devida significação aos textos que conhecemos na contemporaneidade (ROJO, 2012).

Frente a esse contexto, é essencial reconhecer que as mídias e as TDIC desempenham uma função de suma relevância na sociedade, uma vez que, por meio delas, surge uma multiplicidade de gêneros digitais que têm despertado a atenção dos jovens devido à sua eficiência, dinamicidade, agilidade de comunicação, possibilidade de edição e compartilhamento, entre

outras características. Um desses novos gêneros que têm alcançado a escola, ainda de modo tímido, é a *fanfiction* ou *fanfic*. Ela é, de fato, um texto que se inscreve no campo de atuação da linguagem, que valoriza as práticas sociais e discursivas de linguagem, empoderando o sujeito à sua plena participação cidadã na sociedade e na cultura em que está inserido.

A *fanfic* também é concebida como um gênero que valoriza histórias criadas por fãs, com características de narrativa. A sua primeira aparição ocorreu nos Estados Unidos, por volta de 1930, a partir de grupos de fandoms: fãs unidos. Dada a necessidade de sua ampla divulgação, as fanzines – as revistas de fãs – foram os instrumentos pelos quais circularam as primeiras *fanfics* publicadas (ALENCAR; ARRUDA, 2017). Atualmente elas circulam no ciberespaço, em comunidades, grupos, *sites*, *blogs* e outros, com a finalidade de alcançar sujeitos que leem e também escrevem esse gênero, possibilitando a produção colaborativa, uma vez que tal texto pode ser escrito por várias mãos. Para tanto, torna-se necessário haver a interação entre os autores, de modo que a contribuição do autor-leitor e do leitor-autor para a construção da *fanfic* realmente se efetive. No processo de produção desse gênero surge o autor – chamado de *fanfiqueiro*, *fic* ou *ficwriter* (RIBEIRO; JESUS, 2019) – e a figura do revisor, denominado, nesse caso, de *beta-read*.

Outra característica que particulariza o processo de escrita da *fanfic* são as escolhas feitas pelo *fic*, uma vez que este leva em consideração as suas preferências e gostos por livros, vídeos, músicas, artistas, ídolos, novelas, sagas, séries etc., de modo a possibilitar ao fã/autor o uso de toda a sua criatividade para produzir uma nova versão da *fanfic*, com traços diferentes do original que o inspirou (TEIXEIRA; GOMES, 2019). Nesse sentido, o *fic* tem toda a liberdade para fazer as alterações que julgar pertinentes, podendo ocorrer mudanças no início, meio e/ou fim da narrativa, pois nessas produções também é permitida a inserção de novos personagens – inclusive de outras histórias –, novas tramas, novos conflitos, novos capítulos ou episódios. As alterações ficam a critério do autor (ZANDONADI, 2019), que pode lançar mão de suas habilidades e competências de leitura e escrita, com o intuito de ampliar as capacidades de criação e imaginação.

Devido a seu processo criativo e interlocutivo, Teixeira e Gomes (2019) defendem o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita de narrativa de ficção, a partir de bases teóricas que concebem a *fanfic* como gênero discursivo, de fundamental importância para o fomento de habilidades e competências leitoras e escritoras, essenciais à plena formação cidadã. Torres (2016) também centralizou sua pesquisa neste objeto de estudo e concluiu que o trabalho pedagógico com esse tipo de texto possibilitou o

desenvolvimento de “algumas capacidades” (TORRES, 2016: 7) dos estudantes, especialmente aquelas destinadas à melhoria das produções textuais, que prezam, fundamentalmente, por dois aspectos: coerência e autoria. Além disso, Torres (2016) defende que essa prática docente contribui para possibilitar a inserção dos alunos na sociedade digital por meio da linguagem, ao passo que os sujeitos a utilizam na escrita de um dado gênero pertencente a uma das esferas sociais de comunicação.

Em consonância com essa discussão, a BNCC determina que uma das habilidades que os estudantes do Ensino Médio precisam consolidar, na atualidade, é a de “criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias [...], e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanclipes* etc.)” como um modo de possibilitar novos diálogos com outros textos, inclusive os literários (BRASIL, 2018: 516). Nessa visão, é preciso ter em conta que não ensinamos os gêneros discursivos no trabalho docente com a língua portuguesa; nós, enquanto sujeitos sócio-históricos, vivemos e convivemos com eles nas mais distintas esferas das atividades humanas nas quais estamos inseridos, usando em situações cotidianas de comunicação. Por essa lente, como muito bem nos lembram Villarta-Neder e Ferreira (2020), é que se sobressaem a importância de proporcionar na sala de aula perspectivas metodológicas voltadas à construção de espaços-tempos de aprendizagens efetivas dos alunos, contemplando a utilização da língua por meio da pluralidade dos gêneros discursivos que conhecemos.

Um, entre inúmeros exemplos desse trabalho encontra-se na discussão aventada por Teixeira e Correia (2020), cujos alunos elegeram para leitura e debate em Seminário de Literatua a obra clássica *A Ilha do Tesouro* – de Robert Louis Stevenson, cogitando posteriormente a produção de *fanfic*, num estreito diálogo entre o livro e o gênero digital proposto para a escrita. De acordo com as autoras, foi o modo encontrado pela professora para promover a interação entre os alunos, a leitura e a escrita de textos autorais e originais, num movimento voltado para a mobilização e ampliação de habilidades/capacidades leitoras e escritoras, conforme a proposta da BNCC. Calcada ainda nesse documento, na próxima seção analisaremos parte de uma *fanfic* produzida por uma aluna do 3º ano do Ensino Médio, a fim de aferir a validade da introdução desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa e investigar a consolidação das competências de leitura e escrita.

3. 1 GÊNERO *FANFIC*: UM DIÁLOGO COM A SÉRIE *BATES MOTEL*

Na perspectiva de trabalhar com o gênero como objeto de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula de Língua Portuguesa, elegemos a

fanfic, a fim de, entre outras razões, conhecer os saberes discentes acerca desse gênero. Para esse intento, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, em 2017, com uma professora e 61 alunos pertencentes a três turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), Minas Gerais. Com vistas à construção do desenho desta pesquisa, utilizamos como procedimentos as pesquisas bibliográficas e de campo. Ademais, os sujeitos participaram de uma entrevista que teve por objetivo conhecer as práticas de letramentos nas quais estavam inseridos no período de investigação.

Após a apuração e o tratamento dos dados, a análise das respostas revelou que 100% dos sujeitos possuíam letramento digital, denominação atribuída às práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas por meio do uso de tecnologias, tendo como principal suporte a tela digital (MARCUSCHI, 2004; COSCARELLI, 2011; PINHEIRO, 2018). Diante desses resultados, a professora regente, com o intuito de inserir os sujeitos no atual cenário dos novos e multiletramentos, criou uma situação de ensino-aprendizagem e os apresentou o gênero *fanfic*, instigando à realização de pesquisas e leituras para a escolha de uma *fanfic*, para ser apresentada e discutida na sala de aula, de modo que todos os estudantes tivessem acesso a esse gênero. Após esse trabalho, foi essencial conhecer a opinião dos alunos acerca da leitura e da escrita de *fanfic*.

Nesse sentido, o estudo revelou que para 70,5% dos alunos participantes, a leitura e a escrita de *fanfic* proporcionaram a interação entre os sujeitos envolvidos nessas práticas. Outros 52,5% disseram que colaboraram para o fomento do ensino-aprendizagem da língua materna. Para 50,8% dos participantes, essa prática de letramento digital colaborou para ampliar sua capacidade de leitura, haja vista que usam a língua em uma situação comunicativa real. Por fim, 32,8% dos sujeitos afirmaram que tais atividades são colaborativas e essenciais à aprendizagem da língua portuguesa.

Frente a esses resultados, é indiscutível a relevância de um trabalho docente comprometido com o ensino-aprendizagem dos alunos, com sua formação e sua inserção num universo multiletrado. Sendo assim, defendemos ser fundamental que a escola e os professores promovam espaços de discussões para que os alunos possam compartilhar os seus saberes extraescolares, valorizando-se, assim, a cultura, a inserção social, as competências (e/ou habilidades) leitoras e escritoras, bem como a construção de conhecimentos.

Também, por meio da análise das respostas dos alunos, descobrimos uma *fic* em meio aos participantes: uma aluna já estava inserida na prática de

leitura e escrita de *fanfic* desde o Ensino Fundamental e, dessa forma, uma de suas produções passou a fazer parte do corpus deste estudo. Trata-se da *Fanfic Bates Motel*, cuja fonte de inspiração foi a série televisiva americana com o mesmo nome *Bates Motel*.

Em análise, um primeiro ponto que precisamos considerar, diz respeito ao título atribuído à *Fanfic Bates Motel*, pois ao observá-lo, é possível estabelecer uma relação interdiscursiva entre o objeto de análise com outros três gêneros – o seriado *Bates Motel*, o filme *Psycho* (1960) do diretor Alfred Hitchcock e o livro *Psicose* (1959), do escritor estadunidense Robert Bloch. Nessa cadeia interdiscursiva cada gênero enumerado tem sua relevância social e contribui para se chegar até à produção em análise.

Nessa visão, compreendemos que a obra de Bloch foi inicialmente um dos fios condutores do percurso interdiscursivo, que culminou na escrita da *fanfic*. Ademais, é importante elucidar que ao se interessar pelo livro de Bloch, o diretor Hitchcock comprou todos os direitos autorais e recolheu todos os exemplares existentes nas livrarias. Essa ação fazia parte dos seus planos, e se efetivou para que o público não tivesse conhecimento acerca da história, que iria consagrá-lo na superprodução cinematográfica, *Psycho*, estreada no cinema em 1960. Esse filme alcançou milhares de telespectadores e, conseqüentemente, sua bilheteria conquistou milhões de dólares, se tornando na contemporaneidade, segundo a crítica, um dos melhores filmes do diretor e produtor britânico Alfred Hitchcock.

Oriunda de um processo de imbricação desses gêneros, a série *Bates Motel* surgiu em 2013, e é considerada uma prequela do filme de Hitchcock. Trata-se de uma produção que traz consigo eventos e aspectos mais densos, a partir de uma nova perspectiva de uso da linguagem, pois a cena se atualiza na série à medida que traz o *outro* presente nos gêneros e nos enunciados anteriores, tanto do filme como do livro. Nessa cadeia interdiscursiva, a série descreve a dramática história de vida do jovem Norman Bates e de sua mãe, Norma. Posteriormente à morte do seu marido, Norma adquiriu um motel, a fim de manter a família e poder iniciar uma vida nova com seu filho. Nessa trama, o jovem aparece com um estágio mental em um nível mais elevado de gravidade, além de traços parecidos com o personagem da versão de Hitchcock. Devido à sua grande audiência e ao sucesso de crítica, a série, contou com mais quatro temporadas de dez episódios cada, sendo que a *fanfic* produzida pela aluna teve como base o último episódio da terceira temporada, transmitida em 2016.

O Quadro 1, a seguir, explicita a primeira página da *Fanfic Bates Motel* produzida por RSG, aluna participante da pesquisa.

Ao observar o texto em análise, é possível ressaltar que o mesmo se insere na tipologia narrativa e, como tal, traz no enredo personagens, narrador, conflito etc., elementos característicos de sua estrutura, a qual tem merecido a atenção de pesquisas atuais (BASTOS; BIAR, 2015). “Com a chamada virada discursiva, tem crescido o interesse pelo estudo de narrativas que emergem de contextos espontâneos, institucionais e de pesquisa” (BASTOS; BIAR, 2015: 98). Assim, ao se apropriarem de uma das modalidades da linguagem - em especial a escrita -, para narrar e/ou contar histórias, “os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos” (*ibid.*), além de consolidarem saberes essenciais à sua escolarização.

DarKnight

Norman ainda estava em transe, no cais, após o acidente com Bradley. Acidente? Chamaria tal (L1) coisa de acidente? Norman, em seu momento de “troca de personalidade”, incorporou sua mãe com todos os seus trejeitos, precisamente, mais louca e mais maníaca do que o normal. Sim, brutalmente, perseguiu a jovem garota solitária e a matou, enquanto a acusava de “tentar separar o Norman de mim” ou de ser “vadia”. Enquanto isso, desesperadamente Norma e Dylan estavam procurando pelo Motel, mas sem sucesso e sem paciência a mãe do ano começou a entrar em pânico, já não sabia mais o que fazer, onde procurar, por impulso; pega o telefone e liga para Romero, e nessa hora se esquece da sua última briga, em busca de ajuda.

NORMA - Alex! Por favor, eu preciso da sua ajuda...! Norman sumiu, e eu estou preocupada com ele! (L9) **ROMERO** - Norma... Eu estou meio embolado agora. Fique dentro de sua casa, logo estarei aí. (L10) **NORMA** - Alex???? Você sabe o que eu estou passando! Eu temo Bob Paris fazer algo com meu filho no meio da estrada, no meio da noite e... (L12) **ROMERO** - Bob Paris está morto. Eu o matei, acabei de fazer. (L13) **NORMA** - Oh, sério? Alex, onde você está? O que aconteceu? (L14)

ROMERO - Não posso falar agora Norma, apenas aguarde dentro de casa. (L15) **NORMA** - Mesmo que Bob Paris esteja morto, eu temo pela segurança do meu filho, ainda mais no estado de saúde mental dele e... (tu tu tu) – Romero desligou. (L17) **NORMA** - Filho da puta! (L18)

DYLAN - Norma? O que ele disse? Onde ele está? Ele está vindo? (L19)

NORMA - Entre no carro Dylan, vamos atrás do seu irmão. (L20)

Transportando-nos para o cais, lá está Norman em pé, em transe, observando o carro afundando aos poucos... como sua mais bela obra teatral, “sua mãe” em cena, fez o trabalho mais do que brutal, enquanto o pequeno inocente filhinho bobão observava, do fundo do seu ser, como se não o fosse. Mas não o era, era sua outra parte, aquela que já se descobria desde a morte de seu pai. (L24)

Quadro 1: Primeira página da *Fanfic Bates Motel*
 Fonte: Dados de pesquisa da *Fanfic Bates Motel* (2017)

Nesse sentido, a narrativa apresentada possui elementos importantes para iniciarmos uma discussão que contemple e valorize os novos e multiletramentos, oriundos de gêneros como a *fanfic*. Para procedermos à sua análise, buscamos bases teóricas em Possenti (2002), Bakhtin (2011) e

Volóchinov (2018). A escolha desse quadro teórico se justifica pelo fato de possibilitar uma discussão a partir de conceitos-chave advindos de pressupostos teóricos propostos por esses autores. E, nesse sentido, para iluminar este estudo, foram escolhidas três categorias analíticas: enunciado, interação e autoria.

Com respeito ao enunciado, Bakhtin (2011: 329) afirma que este é concebido “como um conjunto de sentido” de cunho social, produto de uma das esferas da “atividade humana”. Sendo assim, é possível compreender que o uso da língua se efetiva por meio de enunciados concretos e únicos, pertencentes a uma dada esfera social, que se expressa nas modalidades oral e escrita. Sobre esta última, Volóchinov (2018: 184) defende que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta”, estando ele ligado a algo por meio de uma relação de concordância ou de negação. Bakhtin (2011), também sob essa ótica declara ainda que por meio do princípio do dialogismo:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados pelo qual está ligado pela esfera da cadeia discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Bakhtin (2011: 297)

Nessa perspectiva, também é possível determinar o texto como enunciado; para tanto, há de se considerar a intenção – ou a intencionalidade – do autor e a realização dessa intenção, elementos importantes que foram contemplados na *fanfic*. A análise da produção evidencia esses aspectos, uma vez que a *fanfic Bates Motel* se constitui por meio de enunciados escritos, que expressam uma intencionalidade da autora em uma determinada situação comunicativa. Essa situação se realiza a partir da escrita da narrativa de ficção, tendo por base a série televisiva. Na escrita desse texto, há uma intenção prévia da autora de alcançar os fãs/leitores, de modo que estes leiam e escrevam esse gênero discursivo, além de colaborarem com o processo de retextualização da *fanfic*. Trata-se de uma das possibilidades de uso concreto da linguagem no cotidiano social, que ocorre por meio da utilização de um gênero, cuja circulação se faz no suporte digital, demandando dos autores e leitores a ativação de competências e habilidades leitoras e escritoras nesse tipo de prática social de letramento.

Dito isso, passemos, à interação, nossa segunda categoria de análise. Segundo Bakhtin e Volóchinov (2014), o ser se constitui na e pela linguagem, por meio da interação verbal e social, e essa interação é vista como a verdadeira substância da língua. No caso da *fanfic*, podemos dizer que ocorre a sociointeração entre os sujeitos (autor-leitor, leitor-autor) envolvidos nessa prática de letramento, assim como a produção de sentidos e significados, pois é a partir dessa interação que se constrói o saber. Nesse movimento, Volóchinov (2018: 205) afirma que a palavra é o “resultado das inter-relações do falante com o ouvinte, [sendo que esta] palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma extremidade em mim e a outra no interlocutor”.

Em consonância com esses dizeres de Volóchinov (2018), salientamos que a interação é fator fundamental na produção de textos como a *fanfic*, uma vez que ocorre no processo a participação de autor e fãs, os quais se tornam coautores na sua escrita e reescrita, originando uma produção colaborativa, que posteriormente seguirá para a publicação de um episódio ou capítulo, enquanto o autor continua a escrita dos demais. No intervalo da escrita ou da publicação, também surgem as interações entre autor-leitor e leitor-autor e, nessas interações, o autor recebe sugestões de fãs/leitores que ficam na expectativa para ver ou ler o desenrolar da próxima cena da *fanfic*. A interação entre ambos implica diretamente na escrita do texto, isto porque podem surgir alterações em qualquer parte da *fanfic*, a partir de sugestões diversas dos fãs. Diante disso, cabe ao autor aceitar ou não as sugestões recebidas. No caso da *fanfic* em análise, a autora optou pela permanência do cenário – a cidade fictícia de *White Pine Bay* –, mas, por outro lado, elegeu apenas seis, dos vinte personagens da série: Norma Louise Bates, Norman Bates, Dylan Massett, Emma Decody, Caleb e Alex Romero.

No que concerne à última categoria – a autoria, estudos como os de Possenti (2002) e Bakhtin (2018 [1998]) tornam-se importantes para nossa análise. Para Bakhtin (2018: 210), “todo enunciado possui uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador”. Sob essa mesma ótica e complementando os dizeres do filósofo russo, Possenti (2002) salienta que, para se discutir autoria na atualidade, é essencial retomar os ideais foucaultianos, pois as marcas legítimas de “autoria são da ordem do discurso” [e não necessariamente] “do texto ou da gramática” (POSSENTI, 2002: 112). Para esse autor um dos indícios de autoria, entre outros, que propõe no seu estudo, é “dar voz aos outros enunciadores” (*ibid.*).

Em comum acordo com esse pressuposto teórico do autor, é possível ressaltar que a *fanfic* em análise explicita claramente esse aspecto, pois se caracteriza por ser uma narrativa de ficção, e as vozes de outrem –

enunciadores – ecoam, expressas no texto por meio de discursos diretos que constituem a trama em boa parte do texto, podendo tal marca ser evidenciada logo no início do trecho da linha nove (l. 9): “**NORMA** – Alex! Por favor, eu preciso da sua ajuda...! Norman sumiu, e eu estou preocupada com ele! **ROMERO** – Norma... Eu estou meio embolado agora. Fique dentro de sua casa, logo estarei aí”, até a finalização do diálogo na linha vinte (l. 20). Nos demais trechos, é possível verificar que a autora adotou o mesmo posicionamento, dando vozes aos seus personagens Norma, Romero e Dylan, construindo novos enunciados que estão ligados aos anteriores e posteriores, atribuindo sentido e significado ao texto.

Com vistas à ampliação da pesquisa realizada na escola, também buscamos conhecer as práticas letradas nas quais os alunos das três turmas estavam inseridos em 2017. Para tanto, foi de extrema importância ouvir os participantes da pesquisa, por meio de entrevistas, e três alunas afirmaram que as *fanfics* contribuíram para melhorar as capacidades de leitura e de escrita de vários textos. Segundo as estudantes:

[O trabalho com fanfic] desenvolve a capacidade de leitura e de escrita por ser uma forma básica, mais simples de acesso para as pessoas. (EJP, 18 anos).

[As atividades de leitura e escrita] estimulam o pensamento e a criatividade de quem está escrevendo e de quem está lendo (VCN, 18 anos).

Quando consumimos algo, um texto, uma série, um filme, nos deixa estimulados a criar ou recriar novas coisas. Nos inspiram. A fanfic é uma forma de expor novas ideias e novas versões, recriar e trabalhar a criatividade, pois não existem regras (RSG, 18 anos).

Diante desses depoimentos ficam evidentes os posicionamentos das participantes acerca da relevância do trabalho docente com os multiletramentos. Consequentemente, reafirmamos a necessidade de a escola e os professores proporcionarem aos alunos práticas pedagógicas e trabalhos que contemplem a leitura e escrita de diversos gêneros, inclusive os digitais, possibilitando a ampliação de competências leitoras e escritoras, o senso crítico, assim como a inserção desses sujeitos na sociedade dos novos e multiletramentos, como defende a BNCC. Para tanto, é necessário igualmente promover um trabalho coletivo, envolvendo os docentes das

demais disciplinas, com vistas à melhoria do ensino de leitura, escrita e à construção dos saberes do aluno ao passo que usar uma das modalidades da língua.

Na esteira dessa direção, é preciso também, durante o ensino de língua portuguesa, dar vozes aos alunos para conhecê-los e proporcioná-los o pleno direito à aprendizagem, bem como o desenvolvimento das capacidades de leitura, de escrita e, sobretudo, a construção do seu conhecimento, oportunizando a sua participação na cidadania e nas práticas multiletradas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos algumas discussões referentes à teoria dos gêneros e à necessidade de seu ensino na Educação Básica. Diante do que apresentamos, fica clara a importância dos gêneros para a comunicação humana e para a própria conformação da sociedade. A vida se realiza por meio de práticas comunicativas, que nada mais são do que gêneros utilizados em diferentes contextos sociais. Assim, em cada situação há a veiculação de diferentes tipos de textos, que têm relação entre si e são produzidos levando-se em conta suas características formais e também suas finalidades, seus interlocutores e seus meios de propagação.

Dessa forma, ao pensarmos em ensino de gêneros, não podemos deixar de levar em consideração o trabalho com a sua estrutura. Por outro lado, não se pode deixar de pensar no contexto sócio-histórico que envolve a produção, a recepção e a veiculação dos textos e dos gêneros. Nesse sentido, é preciso ir além da forma buscando o sentido do texto. Acreditamos que esse é um trabalho longo e difícil, mas extremamente necessário.

Há muito tempo - pelo menos desde a década de 1980 – se prega nos cursos de licenciatura do país que uma das principais funções do ensino é tornar os estudantes futuros cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, além de transformar crianças e adolescentes em pessoas que lutam por justiça e pelo bem-estar próprio e dos demais. Dessa forma, podemos pensar que precisamos avançar muito, pois a sociedade brasileira ainda não alcançou esse nível desejado.

Entretanto, cremos que não há outro caminho de transformação possível a não ser a educação e, no caso do professor de Português, o ensino dos aspectos formais e discursivos de textos e gêneros. Apesar de tudo, é necessário que o professor continue idealizando, insistindo, investindo, acreditando no que faz. Sem isso, o futuro não terá boas perspectivas e, assim, a vida perderá um pouco de seu sentido. Sim, acreditemos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, n. 31 especial: 97-126, 2015.

BAZERMAN, Charles. Saber onde se está: o gênero. In: BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral, Angela Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola, 2015.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros discursivos ou textuais? In: BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011: 25-40.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e**

gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões de ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MILLER, Carolyn R. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos.** Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 18, n. 3: 603-622, out. 2018.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 20, n. 1: 105-124, jan./jun. 2002.

RODRIGUES, Daniella; LOPES, Maria Ângela P. T. **Quadro elaborado** pelas Profas. Dras. Daniella Lopes e Maria Angela Paulino T. Lopes, adaptado de outro, de autoria da Profa. Dra. Jane Guimarães Quintiliano Silva, todas da PUC-Minas. Foi distribuído em aula, no 2º semestre de 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. **Scripta**, 23 (48):93-108, 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH Désirée. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TEIXEIRA Andréia; GOMES, Suzana dos Santos. Letramento digital no ensino médio: um estudo do gênero fanfiction nas aulas de Língua Portuguesa. **Debates em Educação**. Maceió, v. 11, n. 24: 331-348, aug. 2019. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7014>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

TEIXEIRA, Andréia; ALMEIDA, Ana Carolina Correia. Um retorno ao clássico A ilha do tesouro: uso de narrativa na produção de fanfiction. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 19, n. 34: 305-326, dez. 2020. ISSN 1809-3507. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/53624>>. Acesso em: 28 dez. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.53624>.

TORRES, Kátia Cristina de Oliveira. **Experiências narrativas: Fanfics a partir de um conto de suspense**. 2016. 135 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na faculdade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2018.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. (2020). O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**, 35–56. <https://doi.org/10.5902/2176148539579>

ZANDONADI, Raquel Santos. **Leituras e escrita em língua portuguesa: a fanfiction na sala de aula**. 2019. 401 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, 2019.