

ESTREIA LITERÁRIA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Joana d'Arc Batista Herkenhoff¹ (UFES)

RESUMO

O objetivo é refletir sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) — concurso de produção de textos, destinado aos alunos da educação básica de escolas públicas do país, como oportunidade de participação na cultura literária,— estabelecendo um contraponto entre a prática de escrita dos alunos no concurso e a prática realizada em meio digital, a escrita de fãs, *fanfiction*, em que comunidades de adolescentes e jovens atuam como autores, leitores ou críticos. Consideramos que tanto a Olimpíada, como escolarização (SOARES, 2006) dos concursos literários — prática comum a esse campo desde os concursos de tragédia na antiguidade clássica — quanto a escrita de fãs, como apropriação no contexto digital do gesto de leitores desejosos em manter o universo ficcional experimentado na leitura de obras literárias, se inscrevem na história de longa duração da cultura escrita (CHARTIER, 2002) como práticas de escrita literária. Para essa reflexão nos apoiamos na história cultural de Roger Chartier (1999), (2002) e nas reflexões de Catherine Tauveron (2014) sobre escrita literária na escola, especialmente no conceito “alunos-autor”, como aquele que estabelece uma relação estética com seus leitores, no âmbito da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita literária. Anos finais do Ensino Fundamental. Olimpíada de Língua Portuguesa. *Fanfiction*.

De repente, nasci, isto é, senti necessidade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira em busca de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Polo Norte [...]

Carlos Drummond de Andrade

A citação em epígrafe, retirada do conto, “Um escritor nasce e morre”, apresenta o processo de iniciação na escrita literária, numa sala de aula, no terceiro ano primário, como uma ação concreta que comporta gestos e objetos (o lápis, o papel, a carteira). A

¹ Bolsista FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo); Professora da rede municipal de Serra (ES), licenciada para estudos.

leitura do restante do conto revelará que esse desejo foi provocado pela leitura das aventuras de Robinson Crusóe, publicadas na revista **O tico-tico**, primeira revista em quadrinhos do país, criada em 1905 e que se tornou um modelo para outras revistas para crianças, de acordo com Machens (2009).

Compreendendo a literatura, a partir da perspectiva da história cultural de Roger Chartier (2002), no eixo de uma história de longa duração da cultura escrita, no curso do qual suas práticas, como a leitura e a escrita, se desenvolvem entre movimentos de rupturas e permanências, as práticas de leitura e escrita da contemporaneidade podem ser mais bem entendidas quando relacionadas às práticas do passado, seus modos, suportes e gestos. Desse modo, a situação apresentada no conto autobiográfico de Carlos Drummond de Andrade, em que a leitura de uma narrativa ficcional provocou o desejo e a efetivação da escrita, é similar à situação das escritas de fãs, as *fanfiction*, narrativas ficcionais desenvolvidas na atualidade por fãs de histórias já publicadas, de certo modo como uma tentativa de dar continuidade ao diálogo estabelecido com a obra lida, dela também participando. Ambas as situações reverberam o gesto do autor que no século XVI escreveu uma continuidade para o Quixote, antes mesmo que Cervantes o fizesse, e antes de tantos outros escritores que produziram suas obras a partir da leitura de outra que a precedeu.

Larissa Camacho Carvalho, em tese defendida em 2012 sobre práticas de escrita e leitura de jovens na contemporaneidade parte da mesma perspectiva ao analisar as escritas de fãs (*fanfiction*, *fanfic* ou *fic*), produzidas a partir de livros, filmes, histórias em quadrinho japonesas (mangás), desenhos animados japoneses (animes), séries televisivas e jogos para computador ou vídeo game. Carvalho (2012) afirma que:

Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história em si destas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os personagens originais, entre outras possibilidades de criação a partir do universo apreciado. (CARVALHO, 2012, p. 11)

Carvalho (2012) afirma que há outras modalidades de *fanfic*, como as histórias criadas sobre artistas famosos, normalmente algum cantor (a), líder ou mesmo participante de bandas musicais, nas quais os ídolos comparecem como personagens em um novo ambiente, denominado *alternate universe*, “AU”.

Os escritores e leitores das *fanfics*, que são publicadas em meio eletrônico, na internet, em plataformas como o *wattpad*, constituem pequenas comunidades das quais participam majoritariamente adolescentes e jovens, seja na condição de autores (*ficwriters*), leitores (*ficreaders*) ou críticos (*reviser*), ou ainda participando de mais de uma dessas atividades, numa espécie de reedição de outras comunidades literárias do passado, agora no contexto da “revolução eletrônica”, que afeta profundamente as estruturas materiais do escrito e as maneiras de ler e escrever (Chartier, 1999). Essas comunidades são formadas por sujeitos de diferentes lugares, culturas e línguas. Conectados pela internet, publicando, inicialmente, sem a intermediação de editores, esses adolescentes e jovens interagem de modo dinâmico, por meio dos *reviews*, que são comentários feitos pelos leitores da *fic*, com apreciações e sugestões, normalmente relacionadas à condução da trama, inscrevendo seu desejo de também participar da construção da história.

Souza (2014) destaca que nessa interação se estabelece uma troca de caráter também afetivo que amplia a perspectiva dos jovens em relação ao mundo em que vivem. Para a autora, preocupada com as possíveis contribuições dessa prática para o letramento literário dos seus participantes:

O adolescente — e os outros usuários de idades distintas — toma decisões sobre o que lê, diferentemente de uma atitude submissa, mecânica, de decodificar os símbolos e absorver seus sentidos superficiais. Os *ficwriters* expõem sua opinião e constroem seu posicionamento ideológico através do diálogo com outros textos e *reviews*, através da própria curiosidade e conhecimento de mundo.

(SOUZA, 2014, p. 47)

Em estudo sobre o perfil dos adeptos de *fanfiction*, Reis e Chaves (2010) afirmam que dentre as motivações apresentadas para a escrita de *fics* está o desejo de treinar a escrita para eventualmente escrever um livro ou atuar no Jornalismo. Para essas autoras, a prática de escrita da *fanfictions* exige dedicação e emprego de habilidades de leitura e escrita pelos jovens. Poderíamos, então, afirmar que os *ficwriters* adotam diante de seus leitores (*readers*) e críticos (*revisers*), o que Catherine Tauveron (2014) denomina de “postura autoral”, conceito apresentado no artigo “A escrita ‘literária’ da narrativa na escola: condições e obstáculos”, que divulga resultados de pesquisas realizadas com escrita de alunos da educação primária na França, no âmbito da escola da educação básica.

A autora estabelece a diferença entre o “aluno-autor” e o escritor, “que é um autor cuja intenção e valor ou ‘mérito’ estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor)” (TAUVERON, 2014, p. 89). Partindo da ideia de Gérard Genette de que toda produção ficcional narrativa é literatura por possuir “intenção artística” (p. 88), a autora defende que a postura autoral dos alunos deve ser encorajada e orientada por condições didáticas adequadas, para que possam desenvolver projetos autorais de escrita, apresentando estratégias para que isso ocorra:

- a) encorajar o aluno que escreve a extrair de sua experiência de leitor de literatura uma tática de escrita e construir mentalmente uma figura de seu “leitor-modelo”;
- b) assegurar-se de que a intenção artística do aluno-autor vai responder a uma atenção estética da parte dos leitores reais (professores e pares);
- c) incitar os alunos a verbalizar seu projeto de autor;
- d) explorar as falhas da relação artística;
- e) ensinar a reproduzir comportamentos dos autores;
- f) modificar a relação com a escrita e com o empréstimo que significa modificar as representações correntes que têm os alunos do processo de redação, da rasura, da “inspiração”, da “originalidade”, da “verdade literária”;
- g) instituir uma caderneta de escritor e incitar a autoprescrição de instruções;
- h) ensinar as escolhas de escrita;

(TAUVERON, 2014, p. 89-92)

A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) também constitui uma proposta pedagógica bem definida para o ensino da escrita e, em nossa visão, mais precisamente para o ensino da escrita literária, considerando que a maioria dos gêneros contemplados no concurso pertence ao domínio literário e que se trata de uma estratégia pedagógica construída a partir da apropriação de uma das mais longevas práticas do campo literário, haja vista os concursos de tragédia da antiguidade clássica e sua permanência como processos de seleção e validação das produções literárias por critérios de qualidade estética. Ampliando a proposição de Tauveron (a partir de Genette), toda escrita motivada por uma intenção estética (seja constituir um universo ficcional a partir de outras leituras, seja explorar a linguagem em funções que extrapolem a função meramente comunicativa) constitui-se como escrita literária, logo as escritas produzidas na OLP podem ser identificadas como literárias.

Em artigo que analisa as produções dos alunos inscritos na OLP, edição 2010, Egon de Oliveira Rangel e Ana Luiza Marcondes Garcia (2012) propõem uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a partir do trabalho com gêneros textuais, apresentando os três pilares que estruturam a OLP, do ponto de vista teórico-metodológico: 1) a noção de gênero, na perspectiva discursiva de Bakhtin, como “formas particulares de organização e elaboração textual, assumindo uma forma composicional própria” (p. 12), relacionados às diversas esferas da atividade humana e aos usos da linguagem; 2) a sequência didática (SD), modelo da Escola de Genebra, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que compreende um encadeamento de atividades sobre um determinado gênero textual, com foco na escrita; 3) as teorias de Vygotsky sobre a aprendizagem em que os alunos são considerados “sujeitos ativos” de sua própria aprendizagem.

Programa oficial do governo federal desde 2007, em parceria com a Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a OLP contempla duas grandes ações: formação presencial e a distância de educadores e promoção do concurso bienal de textos, no qual tanto alunos, professores e escolas são premiados. Ainda de acordo com Rangel e Garcia (2011), a OLP tem a função de proporcionar aos professores e alunos inscritos, “um mesmo referencial teórico-metodológico, capaz de funcionar como um patamar comum inicial para a competição”. (p. 15), daí decorrendo também a eleição de um tema único “o lugar onde vivo”, desde o início do concurso. Abaixo seguem as categorias por ano letivo:

Categorias	Anos escolares
Poema	5º e 6º anos do Ensino Fundamental
Memórias literárias	7º e 8º anos do Ensino Fundamental
Crônica	9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio
Artigo de opinião	2º e 3º ano do Ensino Médio

(CENPEC, 2016, p. 4)

No texto de apresentação aos cadernos do professor da OLP, Joaquim Dolz fala dos antigos jogos olímpicos como uma festa cultural e religiosa de grande relevância, enfatizando a competição e o treino, elementos que ainda permanecem nos jogos olímpicos atuais, acrescidos dos ideais de igualdade social e democracia. O autor relaciona essa representação olímpica ao contexto do ensino de leitura e escrita no Brasil e apresenta orientações aos professores para a realização da sequência:

- 1) Escolher e adaptar as atividades de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos,
- 2) Trabalhar com outros textos do mesmo gênero, produzidos por adultos ou por outros alunos.
- 3) Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa.
- 4) Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos. (...) pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

(DOLZ, 2011, p. 14-15)

A especificidade da literatura não é destacada, ao que parece, em consonância com as diretrizes teóricas adotadas que pregam o trabalho com a diversidade de gêneros, sem primazia para nenhum deles em especial. Desse modo, o campo literário é privilegiado como objeto de ensino no programa, pela eleição de gêneros como poesia, a crônica e as memórias literárias, mas isso não é evidenciado. Seria o caso de questionar se tal postura não estaria em contradição com a proposta de ensino que se quer autorreflexiva e que busca a autonomia do aluno e o desenvolvimento de “uma relação mais sólida com o saber e com a cultura” (DOLZ, 2011, p. 10).

Após a apresentação, os cadernos do professor trazem conteúdos relacionados aos gêneros, o que pode ser observado a partir dos exemplos retirados do caderno **Poetas da escola**. Nesse caderno, a palavra "literatura" aparece apenas quatro vezes² ao longo das 144 páginas que o compõem. Em nenhuma dessas ocorrências, o tema é desenvolvido, ou se estabelece relação entre os gêneros propostos e o domínio literário. Ao todo, são propostas 15 oficinas para serem desenvolvidas em uma ou duas aulas cada uma. Como podemos observar abaixo, parte-se do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, para uma produção inicial que será aprimorada ao longo do processo com atividades de leitura de um corpus de poemas, oficinas sobre conhecimentos específicos sobre o gênero, abordando suas características formais, até culminar na produção do texto definitivo a ser enviado para as comissões julgadoras escolar, municipal, estadual, regional e nacional, nessa ordem, em caso de classificação.

Abaixo segue o conteúdo das oficinas:

² Nas páginas 20, 43, 96, referindo-se a título de obras (p. 20 e 96) e uma vez relacionado ao objetivo da Oficina 4 “Dizer poemas” que apresenta dentre seus objetivos, “Conhecer alguns poetas e poemas consagrados da literatura brasileira”

- 1. Memórias de versos e mural de poemas**
Coleta de poemas com a comunidade
- 2. O que faz um poema**
Versos, estrofes, ritmos, rimas, repetição.
- 3. Primeiro ensaio**
A primeira produção
- 4. Dizer poemas**
Poemas consagrados ditos pelos alunos
- 5. Toda rima combina?**
Diferentes combinações de rimas
- 6. Sentido próprio e figurado**
Conceito de denotação e de conotação
- 7. Comparação, metáfora e comparação.**
Figuras de linguagem
- 8. Sonoridade na poesia**
Som e sentido, expressividade das repetições.
- 9. Poetas do povo**
Ritmo e rima em poema popular
- 10. O lugar onde vivo**
Poemas de diferentes autores sobre a terra natal
- 11. Um novo olhar**
Um olhar original sobre o lugar onde os alunos vivem
- 12. Nosso poema**
Produção de poema coletivo
- 13. Virando poeta**
Produção individual
- 14. Retoque final**
Aprimoramento do poema
- 15. Exposição ao público**
Organização do sarau

(CENPEC, 2010, p. 6-7)

O material indica que o professor precisa trabalhar com seus alunos aspectos ligados à prática da escrita literária, considerando aspectos ligados a seu registro e circulação fora do contexto restrito da sala de aula:

Explique aos alunos que os poemas deles serão conhecidos por muitas pessoas. Mesmo que apenas um texto seja escolhido para representar a escola na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, os outros não devem ficar na gaveta, podem ser reunidos em um livro, feito pelo grupo, e entregue para os pais, para a biblioteca da escola ou da cidade. Podem ser apresentados em cordéis, em grandes murais ou em saraus, se houver condições locais para isso.

(CENPEC, 210, p. 40)

Sabemos que a escola institui saberes escolares por meio da didatização de conhecimentos e práticas culturais. Magda Soares (2006), que denomina esse processo de “escolarização”, considera-o inevitável, alertando que o que importa é que ocorra a escolarização adequada, o que significaria, no caso da escrita literária, parafraseando a

autora, privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom escritor de literatura.

Rangel e Garcia (2011), atentos a essa questão e, cientes de que a experiência com os gêneros na escola se dará em situações “mais ou menos artificiais”, diferentes da situação da esfera literária e jornalística, alertam para a necessidade de “adequada transposição para o contexto escolar das condições de produção socialmente associadas ao gênero em jogo” (p. 16).

Ao trabalhar a proposta pedagógica da Olimpíada, o professor estará dando aos alunos a oportunidade da estreia literária, levando-os a experimentar uma “uma posição até então inédita para ele: poeta, memorialista, cronista [...]” (RANGEL E GARCIA, 2011, p. 16), com a possibilidade de circulação em outras instâncias fora do ambiente da sala de aula. Entretanto, se a escrita literária for usada para o desenvolvimento de habilidades e competências escritoras em geral, sem uma relação clara com a literatura como prática cultural, retrocedemos a uma prática pedagógica em que a literatura está na escola, mas não está. Nesse discurso que, no mínimo, terviseja, a literatura na escola pública de educação básica remanesce sem protagonismo, como mero pretexto para o ensino da língua.

Pensamos que uma maior exploração da escrita literária como prática cultural promoveria a “escolarização adequada” (SOARES, 2006) dessa prática. Seria muito interessante, por exemplo, que o material trouxesse mais relatos de escritores sobre escrita literária, como é o caso da breve exposição de José Paulo Paes que a apresenta como “técnica e experiência cuja aquisição exige anos de leitura e de aplicação quase diária ao ofício de escrever” (CENPEC, 2010 b, p. 20), o que poderia levar os alunos a entenderem como se efetiva esse tipo particular de escrita que comporta o ímpeto da inspiração, mas não prescinde do labor. Essa percepção poderia ajudar os alunos a compreenderem a necessidade da reescrita que é proposta em consonância com o modelo da SD, mas sem uma relação mais evidente com a prática da escrita literária. Relato de uma professora durante reunião de trabalho da comissão julgadora municipal de Serra (ES), 2016, deu conta da resistência dos alunos em reescrever seus textos, o que justificaria o envio de textos com muitos problemas que poderiam ter sido resolvidos com a intervenção do professor e com a reescrita.

O papel do professor é indispensável para promover a articulação entre a proposta de escrita da OLP com outras práticas de escrita literária do passado e do

presente, como as escritas de fãs, por exemplo, de modo que o aluno perceba que participar dessa prática de escrita o conecta a outras comunidades de escritores e leitores literários.

Encerramos essa breve reflexão, resultante das pesquisas realizadas no Doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sobre concepções, práticas e acervos para o trabalho com a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, afirmando que para trabalhar literatura com adolescentes, na escola, especialmente com práticas de escrita literária, é preciso valorizar a dimensão histórica e cultural dessas escritas, estabelecendo relações com práticas de escrita e leitura literárias do passado e da contemporaneidade, para levar os alunos a perceberem a literatura como um campo cultural do qual eles também participam, não apenas como leitores, mas também como aprendizes do ofício de escrever literatura. Para finalizar, deixamos dois registros: um do passado (fragmento da lembrança poética de Drummond sobre sua estreia literária, na adolescência, em um jornal escolar, poema publicado em *Boitempo*, de 1968) e um da contemporaneidade (poema classificado na etapa escolar e enviado à Comissão Municipal de Língua Portuguesa, Serra (ES), na edição 2014).

Concordando com Chartier (2011, p. 9) em relação à tarefa do historiador da cultura, diríamos que não nos cabe adivinhar o futuro das escritas literárias dos alunos, mas olhar para trás a fim de escapar das “lamentações nostálgicas” e dos “entusiasmos ingênuos” para “compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas, cada dia, mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito”.

Estreia literária

Desde antes de Homero
a aurora de dedos róseos
pousava todas as manhãs
por obrigação.
Não assim tão róseos.
Nossa aurora particular baixa num vapor
de frio do alto da serra, e mal nos vemos,
errantes, no recreio, em meio a rolos de névoa.
Outra aurora eu namoro: a Colegial
Quatro páginas. Quinzenal. 300 réis.

“Periódico da Divisão dos Maiores”.
Quero escrever, quero emitir clarões
de astro-rei literário em suas edições.
[...] (ANDRADE, 2002, p.1101)

Minha escola se chama Altair Siqueira Costa,
Uma escola bem organizada e bem equipada...
Aprendo muito aqui...
Aprendo a sonhar e a escrever lindos poemas...
E a lutar por um mundo melhor, com mais igualdade,
Justiça e oportunidade...
Sinto agora estou mais esperta...
Aprendendo a ser poeta...

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2002.

_____. **Contos de aprendiz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

CALVACANTI, Larissa. Leitura nos gêneros digitais: abordando as fanfics. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Larissa-Cavalcanti.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2014

CARVALHO, Larissa Camacho. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: Jovens & Fanfictions**. 2012. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56394/000860576.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 4 maio 2016.

CENPEC. **Poetas da escola**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

_____. **Regulamento**. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. 5. ed. São Paulo: Cenpec, 2016. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5626/olp216-regulamento-24fev2016-ok.pdf>> Acesso em 12 jul. 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Unesp. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. Tradução Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editoria Unesp, 2002.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In. CENPEC. **Poetas da escola**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

MACHENS, Maria Lúcia. **Ruptura e subversão na literatura para crianças**. São Paulo: Global, 2009.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.47-73, 2012. Semestral. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92/111>>. Acesso em: 07 out. 2016.

RANGEL, Egon de Oliveira; GARCIA, Ana Luiza Marcondes. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.11-22, 2012. Semestral. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/91/109>>. Acesso em: 12 out. 2015.

REIS, Fabíola do Socorro Figueiredo dos; CHAVES, Lilia Silvestre. O perfil dos autores-leitores de fanfictions, histórias criadas por fãs: Redes sociais e aprendizagens. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3., 2010, Pernambuco. **Anais eletrônicos 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes sociais e aprendizagens**. Pernambuco: Nehte/ufpe, 2010. p. 1 - 20. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Fabiola-do-Socorro-Reis&Lilia;-Silvestre-Chaves.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Juliana Barros de. Fanfiction como recurso de letramento e cultura. **Artefactum. Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Recife, v. 2, p.45-56, 2014. Semestral. Disponível em: <[http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum&page=article&op=view&path;\[\]=515](http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum&page=article&op=view&path;[]=515)>. Acesso em: 12 jun. 2016.