

Artigos

Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar

Fanfictions: experiences promoting literary literacy and school authorship

André Alexandre Padilha Leitão¹

RESUMO

*Esse trabalho propõe-se a demonstrar de que modo as fanfictions, uma dentre várias práticas sociais do uso da escrita em contextos extraclasse, podem promover o letramento literário bem como a autoria em atividades escolares. A fundamentação teórica dessa investigação encontra-se em Bakhtin (2013), Foucault (1992), Possenti (2009), Cosson (2002) e Dolz et al (2004). Foram avaliadas 15 produção textuais que tiveram como base para atividade de escrita os contos *Tangerine-girl* de Rachel de Queiroz e *Missa do Galo* de Machado de Assis. Em todas as produções, promoveu-se a escrita do gênero textual diário pessoal a partir da perspectiva da personagem feminina, buscando incorporar no texto autoral elementos relativos ao conteúdo e aos eventos mais significativos de ambas as narrativas e à obediência ao gênero textual a ser produzido. Evidenciou-se que a leitura do gênero conto aliado à escrita de fanfictions é exemplar para o desenvolvimento do letramento literário e promoção da autoria*

1. Instituto Federal de Pernambuco Campus Garanhuns. Pernambuco – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7396-4420>. Email: andre.padilha@garanhuns.ifpe.edu.br.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

porque permite não apenas uma compreensão detalhada dos múltiplos sentidos do texto como também uma reconstrução dialógica a partir desse entendimento nas etapas de produção textual.

Palavras-chave: *Fanfiction; Letramento literário; Autoria escolar.*

ABSTRACT

*This paper aims to demonstrate how fanfictions, one among several social practices of writing outside school environments, are capable of promoting literary literacy as well as authorship through school activities. The theoretical foundations of this investigation are based on Bakhtin (2013), Foucault (1992), Possenti (2009), Cosson (2002) and Dolz et al (2004). 15 text productions were evaluated and they were based on the short stories *Tangerine-girl* by Rachel de Queiroz and *Missa do galo* by Machado de Assis. In all text productions, the writing of personal diary entries from the perspective of the female character was the goal. They were intended to incorporate elements related to the contents and most significant actions of both narratives as well as the characteristics of the text genre to be produced. Results showed that the reading of the short story together with the writing of a fanfiction is exemplary for the development of literary literacy and authorship promotion because they not only allow a detailed understanding of the multiple meanings of the text but also permit a dialogic reconstruction from this understanding in the steps of text production.*

Keywords: *Fanfiction; Literary literacy; School authorship.*

1. Literatura na escola: uma situação negligenciada

O ensino de literatura na escola ocupa um espaço de diversas contradições se posto em relação aos desenhos curriculares diversos e heterogêneos do componente curricular língua portuguesa. Uma das primeiras contradições que observamos é a própria inserção desta área como sendo um subcomponente deste. Embora pertencentes à área de Letras, as duas áreas possuem procedimentos metodológicos, abordagens em relação ao tratamento/investigação do texto e orientações epistemológicas distintas. Um segundo aspecto diz respeito a sua

descrição, feita nas ementas do curso, em que visualizamos, majoritariamente, o estudo das escolas literárias em detrimento do estudo do texto literário a partir de sua estrutura de composição com finalidades estéticas ou artísticas, próprias do texto literário. Soma-se a isso, o fato de que tanto estudantes como professores cada vez mais relegam o estudo do texto literário a um segundo plano dentro do contexto de sala de aula, seja por falta de interesse, seja por falta de tempo, seja pelo próprio desconhecimento das obras literárias como fonte e objeto de estudo da língua.

Tal cenário é tão preocupante que as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em seu texto de aprovação junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), apontavam que:

[p]or força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (Brasil, 2018, p. 491)

Ou seja, houve um reconhecimento explícito nas discussões no documento que orientará a educação brasileira que o estudo da literatura foi relegado ao estudo de outras manifestações textuais e visuais, de gêneros diversos, não necessariamente literários.

Esse reconhecimento é preocupante pois confirma o que Cosson (2002) apontava já há 17 anos atrás acerca da perda de espaço da literatura na escola. O autor considera que são dois os elementos responsáveis por essa situação: o paradoxo e o apagamento. Afirma, ainda, um terceiro elemento que poderia resultar na reinserção da literatura na escola: a resistência.

Em relação ao primeiro elemento, o paradoxo, esse ocorre porque, mesmo com tantas facilidades de publicação e divulgação, o número de lançamentos de livros impressos nas livrarias causa, aos aficionados, a “angústia da leitura, isto é, aquela sensação incômoda de que não lemos o que deveríamos ou que estamos perdendo a leitura de obras [...] fundamentais de nossa época” (Cosson, 2002, p. 114) exatamente porque o ritmo das publicações não desacelerou, não foi afetado, por

exemplo, pela internet e tecnologias nela baseadas. Ao contrário, ambas se complementam, destinando espaços específicos para leitura de obras igualmente específicas.

Em razão desse paradoxo, ainda segundo o autor, a Literatura sofre um processo de apagamento porque, se por um lado (o da tecnologia) todos são elevados à condição de autor e, por outro, do mercado editorial de livros impressos, há ainda um número relevante de autores publicando suas obras. Diante disso, indagamos: O quê, afinal, deve ou merece ser estudado na escola? Permanece ainda a reflexão entre incluir o cânone literário ou incluir os novos autores e novas obras.

Conforme aponta Cosson (2002), a relação entre a Literatura e a escola estabeleceu-se por meio de uma parceria: a escola oferecia, por meio do estudo dos textos literários, o material necessário para a manutenção do estudo do código linguístico padrão e a preservação do cânone literário e dos aspectos históricos, sociais, políticos, psicológicos, perceptíveis através do texto. Por sua vez, a literatura oferecia à escola a garantia de um modelo de escrita para o ensino da língua materna assim como o material adequado para o estudo da leitura e da cultura da nação ou da humanidade.

Nesse sentido, a resistência, terceiro elemento proposto pelo autor, então, diz respeito à necessidade de reafirmar a escola como lugar de conhecimento e entender que a literatura precisa ser compreendida como um de vários lugares possíveis para o trabalho com a linguagem. Um trabalho que objetive tanto a produção de sentidos quanto o entendimento da Cultura, da História e da Sociedade.

Atualmente, as práticas escolares para o ensino de literatura são, em certa medida, inadequadas e, acreditamos, carecem de uma revisão. Uma reelaboração dessas práticas faz-se necessária, principalmente, pela necessidade de formarmos cidadãos que ultrapassem a leitura literária cujo objetivo seja a memorização de autores e obras para aprovação em exames.

Resistir ao apagamento é compreender que a “literatura na escola deve investir na leitura [de] vários sistemas [...] para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (Cosson, 2002, p. 119) e que o centro “das práticas literárias na escola

[seja] a leitura efetiva dos textos e não das informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras”. (Cosson, 2002, p. 119)

Diante disso, resistir ao apagamento do estudo da Literatura na escola deve partir do entendimento de que a palavra, elemento comum à Literatura e à Linguística enquanto Ciências da Linguagem, necessitam estar articuladas para cumprir o propósito principal do aprendizado de língua materna: ler, compreender e produzir textos. E para que isso ocorra se faz necessário promover eventos de letramentos literário e não literário.

2. Produção de texto na escola: uma prática formulaica

Se, por um lado, o estudo da literatura na escola permanece paradoxal e apagado, carecendo de uma resistência por parte dos docentes de língua portuguesa para mantê-la como um dos vários instrumentos disponíveis para o estudo da língua, como ferramenta para formação de leitores e cidadãos críticos, por outro, temos a evidência de uma outra prática que se distancia do paradoxo e do apagamento, evidenciando-se como central, em particular no 3º ano do Ensino Médio: a produção textual da redação argumentativa.

Práticas de (multi)letramentos estão sendo cada vez mais evidenciadas, como podemos ver em Buzen e Mendonça (2013) e Rojo e Moura (2012). Todavia, ainda é lugar de destaque no Ensino Médio a produção textual do gênero redação escolar argumentativa.

Postulamos que a insistência nesse tipo de produção do gênero acontece bastante em função de dois aspectos. O primeiro deles refere-se ao fato de termos uma estrutura de ensino que não confira um título acadêmico ao final do Ensino Médio (excetuando-se a modalidade de Ensino Médio Integrado, característica dos Institutos Federais). Diferentemente de cursos técnicos e superiores, que determinam como requisito a elaboração de um documento ao final do curso (trabalho de conclusão de curso, relatório de estágio, relatório de prática docente, etc), o Ensino Médio prevê, apenas, que os estudantes tenham sido aprovados nos componentes curriculares, dispensando essa exigência de apresentação de um trabalho final.

O segundo aspecto refere-se aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja prova de redação é ainda uma das mais temidas pelos estudantes. Deve-se esse temor à pouca prática de escrita aliada às dificuldades de organização do pensamento argumentativo decorrente dessa lacuna. Isso ocasiona uma necessidade de maior estudo, maior tempo de aula para a adequada produção desse gênero. Por essa razão, alunos e professores debruçam-se sobre o domínio de técnicas e fórmulas ao longo do último ano do Ensino Médio que propiciem um bom resultado no ENEM.

Diante disso, cremos ser válido afirmar que, ao longo do Ensino Médio, as produções textuais solicitadas pelos docentes irão focar nas habilidades para desenvolvimento da redação argumentativa, pois é para isso que os estudantes estão se preparando: o ingresso em uma universidade, que se dá por meio da aprovação no ENEM.

Não questionamos a eventual necessidade de reformulação nas diretrizes do Ensino Médio no que diz respeito a haver ou não um documento a ser elaborado pelos estudantes quando da conclusão do curso. Tampouco queremos discutir se ensinar a redação argumentativa é válida ou não ao longo de três anos preparatórios para ingresso em uma universidade.

O que questionamos é a forma como o ensino do texto argumentativo deixou de ser um conteúdo programático a ser ensinado a partir da compreensão da estrutura e finalidade de um texto argumentativo, independentemente do seu gênero. Existe, inclusive, uma publicação bem sugestiva de Emediato (2004) intitulada “*A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura: técnicas inéditas de redação para alunos de graduação e ensino médio*” que, conforme a resenha, nos diz que:

Este livro é na verdade um método descomplicado e inovador de como aprender a escrever por meio de fórmulas surpreendentemente simples, e não principalmente pela gramática, que se supõe cada um já traz em si mentalmente, nas formas de raciocínio.

Há no mercado editorial muitos materiais com essa premissa, trazendo fórmulas inovadoras, simples, descomplicadas que auxiliam os estudantes a elaborarem seus textos argumentativos. São diversas também as práticas docentes que insistem em ensinar a redação argu-

mentativa através da fórmula de cinco parágrafos: um para introdução, três para desenvolvimento e um para conclusão.

Em nossa prática como docente do Ensino Médio integrado, podemos afirmar que a cada ano letivo, são vários os grupos de estudantes que nos solicitam cursos extras para ensinar a fazer, especificamente, “redações para o ENEM”.

Lamentavelmente, essa prática formulaica de ensino de produção textual finda por limitar o potencial criativo dos estudantes em relação aos outros gêneros textuais que podem e devem ser estudados. Isso porque, para esses estudantes, o foco de aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Médio é a aprendizagem da redação argumentativa. Gêneros cuja tipologia argumentativa é predominante em sua composição são, raramente explorados: o artigo de divulgação científica, o artigo de opinião, a crônica são quase sempre ignorados nas atividades de produção textual, embora sejam bastante explorados nas atividades de leitura.

Igualmente, gêneros literários de estrutura composicional mais simples, como a fábula e o conto, por exemplo, são explorados, na dinâmica das aulas de língua portuguesa, para atividades de leitura, mas não de escrita.

Diante disso, é essencial que proponhamos novos modos de aprendizagem para elaboração do texto em sua modalidade escrita.

3. Uma alternativa para leitura e escrita na escola

Nossa proposta sugere uma abordagem de leitura que possibilite, além do entendimento do texto, do seu conteúdo temático, a escrita no sentido autoral. Considerando o exposto por Possenti (2009), ao afirmar que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (p. 110), faz-se necessário compreender quais marcas são essas e como elas se apresentam em determinados textos.

Para tanto, é preciso localizarmo-nos em relação à leitura, pois é a partir do conhecimento de outros discursos, dos discursos de outrem advindos do texto escrito que somos capazes de determinar nossa

posição enunciativa e, desse modo, exercermos nossa função-autor (Foucault, 1992) não somente como leitores, mas também como produtores de textos.

O ato da leitura é, indiscutivelmente, ativo. O leitor, ao se deparar com aquilo que foi escrito por outrem tem o compromisso, a responsabilidade de atribuir sentido ao texto, pois de outro modo a cadeia de comunicação produtora de sentidos é quebrada. Tal atribuição de sentido estabelece-se na forma de um diálogo silencioso, a partir da onipresença do autor-escritor do texto em relação ao leitor. Assume, também, a forma de um convite implícito cuja intenção é possibilitar que o leitor atue como coautor do texto (Cf. Barthes, 2004). Nesse sentido, o ato da leitura torna-se dialógico em sua essência. Ou seja, as relações de sentido estabelecidas a partir de dois ou mais enunciados, o do autor-escritor enquanto responsável pela materialização do texto e o do leitor-coautor enquanto responsável pela atribuição de sentidos no texto, torna o ato da leitura uma atividade dialógica.

Conforme nos aponta Bakhtin (2013),

[p]ara se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa. (p. 210)

Assim, o texto literário, objeto de discussão de nosso trabalho no tocante à leitura, deve ser compreendido não apenas a partir da sua materialidade linguística, mas a partir do discurso que origina, que atribui um sentido ao próprio texto. Esse sentido não poderá ser compreendido, pelo leitor, somente a partir da forma/estrutura. Ao contrário, o entendimento do texto dá-se por meio do reconhecimento do outro, que se faz presente no texto a partir daquilo que foi enunciado. Bakhtin (2013, p. 210) nos diz que “[a] reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage”, ou seja, o ato de ler implica sempre em reconhecer um dado enunciado e responder, dialogicamente, a ele, produzindo sentidos diversos a partir do reconhecimento dos elementos inerentes à própria materialidade linguística.

No instante em que estabelece relações dialógicas com o texto, o leitor como coautor, busca identificar elementos possíveis de uma

resposta produtora de significados mas ainda não materializada em outro texto.

A ação didático-pedagógica que contemple a observação dessa ação leitora é, sem dúvida, válida. Todavia, cremos ser necessária uma abordagem que permita uma materialização dessa resposta com o intuito de observarmos indícios de autoria.

Possenti (2009) argumenta que para que um sujeito se torne autor, é preciso levar em consideração algumas atitudes por parte do sujeito produtor do texto. A primeira delas consiste em “*dar voz aos enunciadores*” (p. 110). Isto é, incorporar os discursos de outrem ao seu próprio. Isso implica afirmar que a incorporação de discursos alheios ao nosso próprio discurso significa o estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados. A segunda atitude apontada pelo autor considera que é preciso “*manter a distância*” (p. 112), ou seja, assumir uma postura avaliativa entre o que é/foi dito por outros e tomar uma posição de crítica ou de acolhimento em relação ao enunciado. Por fim, “*evitar a mesmice*” (p. 114), a terceira atitude com vistas a identificar os indícios de autoria, consiste em marcar a posição enunciativa a partir da manutenção da distância. Isso significa dizer que, na incorporação do discurso de outrem ao nosso, torna-se essencial “informar” no ato enunciativo de que modo o estamos fazendo, seja através da escolha lexical, seja através das construções das orações. Nesse caso específico, trata-se mais de uma questão de estilo discursivo.

Postulamos, ainda, que a fim de que a autoria seja percebida tanto pelo sujeito produtor do texto quanto pelos demais leitores desse texto, faz-se necessária uma inscrição do sujeito na história. Foucault (1992) considera que para que um sujeito seja considerado um autor (ou exerça sua função-autor) é preciso que ele seja um fundador de discursividade. Isto é, sujeitos que possibilitam e viabilizam a regra de formação de outros discursos ao estabelecerem “uma possibilidade indefinida de discursos” (Foucault, 1992, p. 58). Estes fundadores de discursividade “não só tornaram possível um certo número de analogias como também tornaram possível um certo número de diferenças” (Foucault, 1992, p. 59-60).

Todavia, essa fundação ou instauração de discursividade nos coloca uma questão discutível relativa à autoria. Como é evidente, os

autores nos quais Foucault (1992) se baseia para tecer suas considerações teóricas são aqueles já legitimados pela crítica ou aqueles que, necessariamente, estão inseridos em algum tipo de atividade científica (ou que permitiram a instauração de uma cientificidade a exemplo de Freud e Marx, citados pelo filósofo).

Nesse sentido, como, então, considerar a possibilidade de instauração de uma discursividade a partir das práticas discursivas de um indivíduo que não é nem legitimado (no que se refere a um tipo de produção literária) tampouco está envolvido em pesquisas científicas, que não faça parte do mundo acadêmico (faculdades, universidades, centros de pesquisa, etc.), que não seja um cientista ou instaurador de uma cientificidade *a priori*? Parece-nos que, de acordo com o filósofo francês, apenas quando existe a possibilidade de uma releitura ou aplicação de uma teoria, é possível identificar um determinado discurso – e o seu produtor – como fundador de uma discursividade.

Devemos, considerar que a função-autor é uma das funções possíveis da função sujeito e que, estando inserido em um momento social, cultural e historicamente definidos, esse mesmo sujeito instaura uma espécie de discursividade. Nesse sentido, é justo confirmar a definição de autor que Brandão (2004) identifica nos trabalhos de Foucault (1992, 2007) e de Orlandi e Guimarães (1986). Para ela, o autor é

a função social que esse eu assume enquanto produtor da linguagem. O autor é, dentre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade (Brandão, 2004, p. 84-85).

Nesse sentido, função-autor realiza-se no instante mesmo em que existe uma prática discursiva que possa ser retomada por outros sujeitos de modo a redescobri-la e reatualizá-la. Essa prática equivale a inscrição do sujeito na história através da divulgação do seu trabalho autoral seja através de uma publicação impressa, seja através de uma publicação *online* seja através do registro gravado em áudio ou vídeo do material produzido em que se identifique o texto e o seu produtor.

Comprendemos, assim, que para além dos indícios de autoria já discutidos, é preciso a publicização do texto produzido a fim de que se verifique a existência de uma autoria

Diante do exposto, que alternativas poderiam surgir para a prática da leitura e da escrita em ambiente escolar que se distancie da prática formulaica da redação argumentativa e propicie, como forma de resistência, a leitura do texto literário e promoção do letramento e da autoria?

Argumentamos que uma das formas possíveis para o trabalho com a leitura do texto literário e a escrita autoral advêm da aplicação do modelo de funcionamento das *fanfictions*. Uma *fanfiction* (ou *fanfic*) consiste em uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs de séries, filmes, videogames, quadrinhos, sites, blogs, redes sociais e plataformas especializadas na divulgação desse tipo de conteúdo. As *fanfictions* apropriam-se de personagens, de enredos, de partes do enredo oriundos dos filmes, séries, quadrinhos, videogames, dos quais os leitores são fãs, sem haver a intenção de violação de direitos autorais ou obtenção de lucros. Sua finalidade consiste na construção de um mundo paralelo ao original. Segundo Zappone (2008),

[...] a *fanfic* caracteriza-se pelo seu traço de ficcionalidade. Entrelaçando imagens e formas verbais, ela remete a um universo ficcional no qual figuram atores tal como numa narrativa veiculada por meio do impresso. Ao representar um universo ficcional, uma *fanfic* situa-se como uma narrativa literária, pois evoca diferentes situações espaço-temporais, configurando uma história ou fábula que representa ou mimetiza situações reais ou ao menos que figuram no imaginário coletivo das comunidades que acessam o ciberespaço. (p. 32).

Como se pode ver, a autora situa a *fanfiction* como uma narrativa literária e, portanto, podemos associá-la a uma produção textual autoral, visto que as narrativas ficcionais atendem aos indícios de autoria apontados por Possenti (2009), discutidos anteriormente. A voz dos enunciadores pode ser percebida a partir do discurso do narrador e também dos personagens, criados a partir do leitor que assume a função de autor da nova realidade ficcional. A distância, necessária ao desenvolvimento da trama, é perceptível no instante em que a voz que fala no texto literário é ora do narrador, ora da personagem, mas sempre com o olhar crítico do autor, que não participa da história por perceber o texto como uma obra de (re)criação do mundo ficcional. E, em sendo uma obra, o próprio autor do texto evita a mesmice de dizer sempre o mesmo e do mesmo modo, posicionando-se como um

sujeito que precisa organizar sua narrativa de modo coerente dentro do universo ficcional.

Em diversos trabalhos sobre *fanfics* (Koubetch, 2013; Silva, 2012; Oliveira e Manzano, 2015; Doneda 2016), observamos que a publicação da história derivada é condição essencial para sua caracterização enquanto gênero específico e não como mais uma história ficcional, por exemplo, um novo conto ou romance, que contém personagem A, B ou C. É essa publicação que confirma, junto a ocorrência dos indícios de autoria propostos por Possenti (2009), a existência da autoria.

4. Procedimento metodológico

O procedimento metodológico adotado baseia-se no modelo de sequência didática proposto por Dolz *et al.* (2004) para a produção do gênero diário pessoal e, a partir desta, a identificação dos indícios de autoria propostos por Possenti (2009) nos textos produzidos acrescidos de sua publicação para além do ambiente escolar.

Uma sequência didática é um procedimento didático que consiste em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (Dolz *et al.*, 2004, p. 97). Ela propõe-se a organizar o ensino de produção textual de modo que se trabalhe com o estudo de um único gênero a partir de uma estrutura didática que contenha: (1) apresentação da situação de comunicação; (2) produção inicial do gênero apresentado; (3) módulos reguladores dos aspectos linguístico-discursivos a serem explorados/melhorados e (4) produção final do gênero proposto a partir dos módulos reguladores.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Pernambuco Campus Garanhuns. As turmas selecionadas foram de 2º e 3º anos dos cursos de meio ambiente, informática e eletroeletrônica.

O gênero textual escolhido para a promoção da escrita autoral foi o diário pessoal tendo como base dois contos da literatura brasileira: (a) *Tangerine-girl* de Rachel de Queiroz e (b) *Missa do Galo* de Machado de Assis. Em todas as produções, a escrita do gênero diário pessoal foi realizada a partir da perspectiva da personagem feminina,

buscando incorporar na produção final elementos relativos ao registro linguístico de acordo com a época de produção dos contos, aos eventos mais significativos de ambas as narrativas e à obediência ao estilo do gênero em questão. No total foram avaliadas 15 produção textuais, sendo 10 relativas ao conto de Machado de Assis e 5 relativas ao conto de Rachel de Queiroz².

Para as turmas de 2º ano, iniciamos a leitura do conto em voz alta e coletivamente. Em seguida, solicitamos a leitura silenciosa da história visando identificar algumas peculiaridades do texto a partir de perguntas motivadoras, como se vê no Quadro 1. Aos estudantes, os objetivos presentes no Quadro 1 não foram explicitados visto que, como se verá, eles são necessários ao trabalho didático para construção dos módulos da sequência.

Quadro 1 – Perguntas motivadores sobre o conto *Missa do Galo*

Perguntas motivadoras	Objetivos
(a) Quem narra a história? Qual a idade do narrador?	Identificar o narrador como alguém mais velho a recordar de um evento de sua adolescência.
(b) Como se caracteriza a família em cuja casa o narrador estava hospedado?	Perceber a estrutura familiar tradicional da época.
(c) O que significa, no conto, a expressão “ir ao teatro”?	Explorar o significado da figura de linguagem.
(d) Por que D. Conceição era chamada de “a santa”?	Retomar a percepção da estrutura familiar e seus condicionantes sociais.
(e) Qual a impressão inicial do narrador sobre D. Conceição? Tal impressão se mantém durante e após a conversa?	Identificar as impressões iniciais do narrador e suas mudanças à medida que a conversa entre ele e D. Conceição ocorrem, prevalecendo, ao final, a impressão inicial.
(f) O desfecho do conto foi o esperado?	Verificar se houve a percepção de uma ação sedutora de D. Conceição em relação ao narrador que não foi consumada.

Após o procedimento de leitura, demos início à sequência didática apresentado a seguinte situação: *O conto é narrado em primeira*

2. A diferença entre a quantidade de textos produzidos deu-se em razão do quantitativo de estudantes por turma: foram duas turmas de 2º ano e apenas uma de 3º ano.

pessoa pelo Sr. Nogueira. Em função disto, todas as impressões sobre os acontecimentos são compreendidas pelo olhar do narrador, como um diário pessoal, após um longo intervalo de tempo. Como essa história poderia ser narrada pelo olhar de D. Conceição, também, em um diário pessoal?

Os estudantes foram organizados em duplas e a produção inicial consistiu na entrega de um texto em formato de diário pessoal que contivesse a visão da personagem D. Conceição sobre os acontecimentos daquela noite.

Os módulos da sequência foram organizados em função da adequação das respostas às perguntas motivadoras, isto é, a percepção (dos estudantes) da relevância dessas perguntas para compreensão de aspectos da narrativa a partir da apresentação da situação. Ao todo, foram realizados 4 módulos, identificados no Quadro 2.

Quadro 2 – Sequência didática 1. Conto Missa do Galo

Módulos	Problemas identificados
Módulo 1: (a) Quem narra a história? Qual a idade do narrador?	Produção inicial: Registro de linguagem inadequado à idade e às características da personagem D. Conceição.
Módulo 2: (b) Como se caracteriza a família em cuja casa o narrador estava hospedado?; (c) O que significa, no conto, a expressão “ir ao teatro”?; (d) Por que D. Conceição era chamada de “a santa”?	2ª produção: Sem menção à mãe e/ou escravas; Não caracterização de D. Conceição como “a santa”
Módulo 3: (e) Qual a impressão inicial do narrador sobre D. Conceição? Tal impressão se mantém durante e após a conversa?	3ª produção: Sem menção à impressão inicial, apenas as impressões durante a conversação.
Módulo 4: (f) O desfecho do conto foi o esperado?	4ª produção: Inclusão da informação da morte do marido e do casamento com o escrevente.

Após identificados os problemas em cada módulo e realizadas as devidas correções por meio de observações nos textos de cada dupla, o gênero proposto foi, enfim, finalizado e entregue como parte do processo de avaliação da disciplina de língua portuguesa II.

Para a turma de 3º ano, os procedimentos de leitura foram semelhantes. As perguntas motivadoras e os respectivos objetivos encontram-se no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Perguntas motivadoras sobre o conto *Tangerine-girl*

Perguntas motivadoras	Objetivos
(a) Quem narra a história?	Identificar o narrador em 3ª pessoa e suas impressões sobre os eventos e personagens da narrativa.
(b) Como se caracteriza a personagem principal?	Reconhecer a personagem principal como uma adolescente ingênua e com muitas expectativas diante dos presentes recebidos.
(c) Qual a atitude inicial da menina em relação ao <i>blimp</i> ?	Perceber que sem haver o primeiro movimento de um dos tripulantes, a saber, a entrega do presente, a aeronave e seus tripulantes, continuariam alheios à vida da menina.
(d) De que modo o comportamento da menina muda após o primeiro presente?	Reconhecer a presença e aumento das expectativas da menina a partir do momento em que se sente notada pelo tripulante.
(e) Qual a expectativa da menina diante do convite?	Construir uma imagem feminina tradicional em que se espera da mulher sonhar com o “príncipe encantado” com o qual se casará.
(f) Por quê a menina fugiu ao ver os soldados se aproximando do portão?	Perceber que a construção da imagem feminina tradicional foi “quebrada” no momento em que a personagem percebe que o príncipe encantado não existe, que tudo foi apenas um mal entendido.

Após o procedimento de leitura, demos início à sequência didática apresentado a seguinte situação: *O conto é narrado em terceira pessoa, permitindo ao narrador saber de tudo o que acontece sem interferir na história. Como essa narrativa poderia ser construída em forma de um diário pessoal a partir de entradas que mostrassem a reação da menina ao receber cada um dos presentes e, também, do encontro para o baile?*

Os estudantes dessa turma também foram organizados em duplas e solicitados a produzirem o gênero expresso na apresentação da situação e os módulos da sequência foram organizados em função da adequação das respostas às perguntas motivadoras. Foram, tal como a sequência didática 2, realizados 4 módulos, identificados no Quadro 4.

Quadro 4 – Sequência didática 2. Conto Tangerine-girl

Módulos	Problemas identificados
Módulo 1: (a) Quem narra a história?; (b) Como se caracteriza a personagem principal?	Produção inicial: Não houve produção textual por entradas (data + 1º presente; data + 2º presente; etc). O texto inicial foi corrido sem indicação das entradas por data.
Módulo 2: (c) Qual a atitude inicial da menina em relação ao <i>blimp</i> ? (d) De que modo o comportamento da menina muda após o primeiro presente?	2ª produção: Não houve percepção da atitude indiferente da menina ao <i>blimp</i> antes do primeiro presente. Os textos apontavam para uma personagem cheia de expectativas desde o início do diário.
Módulo 3: (e) Qual a expectativa da menina diante do convite?	3ª produção: Não houve problemas relativos ao objetivo esperado. Foi introduzido um problema aos estudantes: Por que em um diário pessoal de adolescente não há nenhum registro de fotos dos presentes ou alguma espécie de colagem?
Módulo 4: (f) Por quê a menina fugiu ao ver os soldados se aproximando do portão?	4ª produção: Não houve percepção da reação de indignação da personagem.

O problema apresentado aos estudantes no módulo 3 permitiu que eles inserissem em suas produções imagens relativas ao período em que a cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, serviu de base militar ao exército dos Estados Unidos na década de 1940. Diversas fotografias retiradas da internet bem como fotos de capas de revistas e dos objetos presenteados à menina foram incluídas nas produções textuais.

Além dos problemas apontados que justificam a continuidade dos módulos em ambas as sequências didáticas, questões relativas à pontuação, uso dos tempos verbais, repetição de vocábulos (em particular adjetivos) e conectivos lógicos foram observados e tratados com cada dupla, não havendo um momento específico nas aulas para tratamento desses problemas como conteúdos didáticos. Apenas os problemas nos quadros 2 e 4 foram tratados em sala de aula.

Após a entrega das produções finais, com todos os problemas identificados nos módulos – de ambas as sequências – tratados, procedemos a organização de uma coletânea com todas as produções estudantis. Essa publicação envolveu a formatação de todo material em formato de livro, com capa, elementos pré-textuais, apresentação da obra,

ficha catalográfica, ISBN e inserção das imagens selecionadas pelos estudantes após o módulo 3 da sequência didática. O pagamento das taxas relativas ao ISBN foi feita por nós a partir do prefixo editorial do Instituto Federal de Pernambuco Campus Garanhuns, permitindo que um livro com registro na Agência Brasileira do ISBN fosse publicado e, assim, publicizado³.

5. Evidências nos resultados

A produção final do gênero diário pessoal a partir das sequências didáticas propostas permitiram observar uma compreensão mais detalhada de diversos detalhes da narrativa original, permitindo a promoção do letramento literário tanto no que se refere à leitura quanto à escrita. Particularmente, em relação à produção escrita, a compreensão de vários eventos da narrativa foram reelaborados, sendo-lhes atribuídas sentidas que antes somente seriam possíveis a partir de certas inferências. Este é o caso da “ida ao teatro”, praticada por Meneses, personagem do conto *Missa do galo*. No início do conto, o narrador explica em que consiste a ida ao teatro, mencionando a reação da sogra e das escravas, inicialmente, e o comportamento de D. Conceição, posteriormente. Apenas no 3º parágrafo do conto, o narrador menciona: “*Naquela noite de Natal foi o escrivão ao teatro*” (ASSIS, *online*) e nada mais acrescenta sobre esse fato, sendo a conversação ocorrida entre eles quase que uma obra do acaso.

Podemos observar que a falta de comentários adicionais do personagem Sr. Nogueira sobre a “ida ao teatro”, no conto machadiano, dá lugar a um posicionamento enunciativo, no gênero produzido pelos estudantes, da personagem D. Conceição em que se percebem sentimentos de indignação, de raiva, de tristeza, de aflição. Além disso, até certo ponto, também se observa um planejamento, uma intencionalidade sobre aquela noite de Natal por parte da personagem feminina, diferente do conto, como é possível notarmos nos trechos abaixo.

3. Ambas as publicações podem ser acessadas e baixadas no endereço <<https://ocasionalmentesim.blogspot.com/p/livros-e-tals.html>>.

Confissão nº 1: Missa do galo (C1MG)

Hoje foi mais uma dessas noites em que Chiquinho saiu para cometer suas constantes aleivosas. Quão cansada eu estou de ter de suportar tamanha afronta! Soubera notícia que o Sr. Nogueira haveria de ficar até tarde da noite sozinho na sala, à espera de um colega para acompanhar-lhe à Missa do Galo. O dia inteiro notícia tal estivera incomodando-me, como uma ideia perversa e persistente em minha mente. Ora, mas com base em quê haveria eu de relacionar os dois fatos? Nego a dizer tal ideia em voz alta, mas confesso que ela persistiu em mim. Desde que tal rapaz bem-afeiçoado e simpático chegou e hospedou-se em meu fragmentado lar, resume-se a ideia em uma única palavra: retaliação.

Confissão nº 2: Missa do galo (C2MG)

Perguntei-lhe qual livro estava lendo e adiantei-me respondendo por ter reconhecido a capa: “o romance dos mosqueteiros.” Fiquei surpresa em descobrir o seu interesse por romances de aventura, já que de modo geral, os homens não gostam deste tipo de leitura. Preferem, ao invés, vivê-las. Isso inclui meu marido que, aliás, foi ontem novamente encontrar-se com sua outra “aventura.”

[...]

O fato do Sr. Nogueira gostar de romances não apenas me surpreendeu como também despertou o meu interesse. Ele é culto, gentil e, ainda por cima, é belo. Ao observar estas coisas, o meu interesse por ele só aumentou, inexplicavelmente. Depois disso, comecei a fazer alguns gestos com a intenção de chamar-lhe a atenção. Tive de ser discreta para não deixar escapar as minhas intenções: sentir-me amada, receber carinho e elogios, ao menos por poucos instantes.

Confissão nº 5: Missa do galo (C5MG)

Todos sempre íamos dormir às 22h, mas naquela noite, como de costume, meu marido havia ido ao “teatro.” Eu não estava mais suportando essas atitudes dele. [...] Após algum tempo de conversa, comecei a vê-lo com outros olhos, como nunca havia ocorrido. Eu estava tão solitária e ele estava tão bonito naquela noite. Resolvi falar de uma forma um pouco diferente e, também, a olhá-lo fixamente, provocando-lhe com minha postura, meus olhos, meus cabelos e minha boca.

Esses trechos ilustrativos demonstram uma compreensão do texto ficcional construída dialogicamente, visto que informações e eventos presentes no conto foram retomados pelos estudantes e reelaborados em enunciados particulares à personagem D. Conceição. Nesse sentido, confirma-se o primeiro indício de autoria apresentado por Possenti (2009): “dar voz aos enunciadores”. Observemos que no conto, o

enunciado já mencionado “*Naquela noite de Natal foi o escrivão ao teatro*” é retomado pelos estudantes, seguido sempre de comentários da narradora: “[...] *saiu para cometer suas constantes alevisosias. Quão cansada eu estou de ter de suportar tamanha afronta!*” (C1MG); “*Isso inclui meu marido que, aliás, foi ontem novamente encontrar-se com sua outra “aventura.”*” (C2MG); “*naquela noite, como de costume, meu marido havia ido ao “teatro.” Eu não estava mais suportando essas atitudes dele.*” (C5MG).

Também foi possível observar que a dúvida suscitada no conto sobre o real motivo de D. Conceição ter acordado é dirimida pelo próprio personagem Sr. Nogueira quando afirma:

“Fitei-a um pouco e duvidei da afirmativa. Os olhos não eram de pessoa que acabasse de dormir; [...]. Essa observação, [...], depressa a botei fora, sem advertir que talvez não dormisse justamente por minha causa, e mentisse para me não afligir ou aborrecer.” (Assis, online).

e reelaborada dialogicamente a partir da situação de comunicação proposta pela sequência didática discutida anteriormente. No lugar de apresentar uma justificativa qualquer para o motivo da personagem D. Conceição ter acordado, os estudantes compreenderam que diante de uma situação de traição sofrida por ela, a ação de estabelecer uma conversação com o Sr. Nogueira foi intencional, como podemos ler em: “*resume-se a ideia em uma única palavra: retaliação.*” (C1MG); “*Depois disso, comecei a fazer alguns gestos com a intenção de chamar-lhe a atenção. Tive de ser discreta para não deixar escapar as minhas intenções: sentir-me amada, receber carinho e elogios, ao menos por poucos instantes.*” (C2MG); “*Resolvi falar de uma forma um pouco diferente e, também, a olhá-lo fixamente, provocando-lhe com minha postura, meus olhos, meus cabelos e minha boca.*” (C5MG).

Também é possível observar nesses trechos que a situação de comunicação propiciou o segundo indício de autoria: “manter a distância”, discutido por Possenti (2009). A partir da compreensão da situação da personagem, (traída pelo esposo e saber disso), houve o movimento avaliativo entre o que foi apresentado pelo narrador do conto e uma resposta de acolhimento em relação a isso, elaborada ficcionalmente, em forma de uma confissão presente em um diário

pessoal. É interessante observar que, mesmo essa intencionalidade na ação de D. Conceição nos textos produzidos não é levada até o fim, isto é, uma traição dela com o Sr. Nogueira. Em nenhuma das 10 confissões produzidas, a personagem traiu o esposo. Isso demonstra a percepção das condições de produção possíveis para esse tipo de texto e esse tipo de narrador: um diário pessoal de uma esposa vivendo em uma época em que a “retaliação” de uma traição não seria vista com bons olhos pela sociedade da época.

Interessante destacar que, em relação ao primeiro indício de autoria, nas produções decorrentes do conto *Tangerine-girl* (Queiroz, *online*), há uma mudança bastante significativa no que se refere ao enunciador. Em função da tarefa proposta, o conto, como indicado anteriormente, é narrado em terceira pessoa e a atividade de produção textual consistiu em mudar o foco narrativo para a primeira pessoa, sendo o enunciador, agora, uma adolescente. Tal mudança de foco narrativo apresentou uma incorporação do já-dito em terceira pessoa sem, contudo, afetar o conteúdo essencial da narrativa. Isso é essencial para a produção de *fanfictions* porque o universo de onde são (re)criados os personagens e outros elementos da narrativa precisam, para manutenção desses elementos, serem, de algum modo, incorporados. Observemos os seguintes trechos:

Tangerine-girl (Queiroz, *online*)

O seu primeiro contato com a tripulação do dirigível começou de maneira puramente ocasional. Acabara o café da manhã; a menina tirara a mesa e fora à porta que dá para o laranjal, sacudir da toalha as migalhas de pão.

Confissão nº 1: Tangerine-girl (C1TG)

14 de maio de 1943

Querido diário, hoje, ao sair para o laranjal e chacoalhar a toalha da mesa logo após o café da manhã, me surpreendi com o maravilhoso brilho do reluzente blimp.

Confissão nº 2: Tangerine-girl (C2TG)

02 de Maio de 1942

Na manhã de hoje, ao acabar o café, fui limpar a mesa e ao chegar ao quintal sacudi a toalha da mesa e percebi que uma das cabecinhas do blimp estava me observando.

Em ambos os casos, a ação de limpar a mesa do café, retirando a toalha para sacudi-la foi mantida. Contudo, Diferente do conto, em que nenhuma menção à datas específicas é feita, a reformulação da história pela perspectiva da personagem incluiu a data (*14 de maio de 1943 (CITG) e 02 de Maio de 1942 (C2TG)*), a inferência de que o laranjal pode ser considerado o quintal da casa “*ao chegar ao quintal*” (*C2TG*) e, principalmente, a atenção ao *blimp* que a garota dispensa inicialmente (*me surpreendi com o maravilhoso brilho do reluzente blimp. (CITG) e percebi que uma das cabecinhas do blimp estava me observando. (C2TG)*), algo que no conto só ocorre após um dos soldados lançar o primeiro presente: a caneca de louça.

O terceiro indicio de autoria apontando por Possenti (2009) trata de evitar a mesmice, ou seja, não apenas dizer o que foi já dito por outrem, mas de reelaborar esses ditos do modo a se tomar uma posição diante deles ou de produzir alguma outra forma de sentido a partir desses ditos. Nas Confissões nº 2, sobre o conto Tangerine-girl, o narrador em primeira pessoa é a marca mais evidente dessa modificação sobre o discurso do outro. Como apontado antes, datas foram inseridas em cada entrada de diário e em todas as produções e a organização dessas deu-se em razão dos presentes lançados pelos tripulantes do *blimp*. Outro aspecto importante é sobre as consequências do “mal-entendido” entre os tripulantes e a garota. No conto são narradas essas consequências apenas com a fuga da garota ao ver os tripulantes e o seu posterior choro no travesseiro: “*Nem desconfiaram que ela fugira a trancar-se no quarto e, mordendo o travesseiro, chorou as lágrimas mais amargas e mais quentes que tinha nos olhos.*” (Queiroz, online).

Nas produções, o sentimento da garota é expresso de diversas formas, permitindo que a fuga e o choro, decorrentes do engano, tivessem um peso maior para a personagem, como podemos observar abaixo:

Confissão nº 3: Tangerine-girl (C3TG)

25 de dezembro de 1943

Sinto-me envergonhada, pois fico a imaginar o que eles estão a pensar de mim, pensam que sou como essas moças que se relacionam na cidade. Jamais verei o amor com os mesmos olhos, nunca mais quero passar por isso novamente. Nunca pensei que um amor me causaria tanto sofrimento. Sinto-me humilhada, usada.

Confissão nº 5: Tangerine-girl (C5TG)

Sábado, 9 de junho de 1944

Fiquei sem reação pois vi que não havia nenhum marinheiro apaixonado, apenas uma ilusão. Nunca havia ficado tão envergonhada em toda minha vida. [...] gora estava desolada, não havia "ele", talvez nem o blimp fosse o mesmo. Diariamente me livreí dos presentes que ganhei. Não queria ter a lembrança dele e nem mais do blimp. Rasguei as revistas, joguei o lenço e o gorro no lixo. O último presente jogado foi a caneca. Enterrei-a embaixo de uma laranjeira, lá no laranjal.

Esses trechos apontam para uma apropriação do discurso do narrador, expandindo seu significado para além da fuga e do choro, incluindo a menção do sentimento de vergonha, de culpa, de decepção, de certo bloqueio sentimental (*nunca mais quero passar por isso novamente (C3TG)*), de sofrimento, de desolação e de tentativa de esquecimento. Tudo isso, cremos, pode ser considerado condizente com o sentimento adolescente do primeiro amor e das primeiras decepções amorosas e que, no conto, são expressas apenas pela indicação da fuga e do choro, mas que nas produções são explicitados, evitando que o discurso “fanficcional” se tornasse uma mera cópia do conteúdo do conto e do discurso narrativa em terceira pessoa.

6. Conclusão

Retomando nossa indagação anterior acerca das alternativas que poderiam surgir para a prática da leitura e da escrita em ambiente escolar que se distanciasse da prática formulaica da redação argumentativa, propiciando, como forma de resistência, a leitura do texto literário

e promoção do letramento e da autoria, acreditamos que o uso das *fanfictions* em sala de aula pode contribuir significativamente para isso. Não somente os estudantes tiveram oportunidade de estudarem o texto literário com maior profundidade, como também foram capazes de reconstruir outros sentidos a partir da produção de um novo gênero textual, com características literárias que demonstram a apropriação do conteúdo temático do conto, da estrutura do gênero produzido e, também, do estilo particular do diário pessoal. Essa apropriação deu-se de modo dialógico, já que as vozes mobilizadas nos contos literários foram ressignificadas pelos personagens que, antes secundários (Missa do Galo), tornaram-se principais nas produções, ou assumiram um posicionamento de fala em primeira pessoa (Tangerine-girl) ao invés de terem sua história contada por outrem.

Nesse sentido, a substituição das práticas de redação argumentativa como opção exclusiva para melhoria da produção escrita no Ensino Médio ocorreu e permitiu que essa escrita evidenciasse indícios de autoria nos quais os estudantes não somente produziram textos para o professor, mas também pudessem publicizar seus escritos a um público mais abrangente, tendo em vista que a produção finalizada em sala de aula tomou corpo em forma de uma obra coletiva.

Conflito de interesse

(X) Declaro não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Referências

- Assis, Machado de (online). (1899). *Missa do galo*. <http://machado.mec.gov.br>.
- Bakhtin, Mikahil. (2013). *Problemas da poética de Dostoévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barthes, Roland. (2004). A morte do autor. In _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brandão, Helena Hathsue Nagamine. (2004). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. <http://>

- basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf.
- Buzen, Clecio, & Mendonça, Márcia (Orgs.). (2013). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Cosson, Rildo. (2002). O apagamento da literatura na escola. *Investigações: linguística e teoria literária*. v. 15, no. 1, jul. Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Dolz, Joaquim, Noverraz, Michèle, & Schneuwly, Bernard. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Dolz, J., & Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Doneda, Leticia. (2016). *O gênero textual fanfiction*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS.
- Emediato, Wander. (2004). *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial.
- Foucault, Michel. (1992). *O que é um autor?* Lisboa, Vega: Passagens.
- Foucault, Michel. (2007). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Koubetch, Verônica. (2013). Produção do gênero Fanfictions a partir da obra literária Caçadas de Pedrinho. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_artigo_veronica_koubetch.pdf.
- Oliveira, Adriana Figueiredo de, & Manzano, Luciana Carmona Garcia. (2015). Fanfiction: “nova” ferramenta de leitura e escrita para o ensino de língua materna no ensino básico. *Calidoscópico*, Vol. 13, n. 2, p. 210-217, mai/ago.
- Orlandi, Eni P., & Guimarães, Eduardo R. J. (1986). Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. *Cadernos PUC*. São Paulo.
- Possenti, Sírio. (2009). Índícios de autoria. In _____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Queiroz, Rachel (online). *Tangerine-girl*. <https://contobrasileiro.com.br/tangerine-girl-conto-de-rachel-de-queiroz/>.
- Rojo, Roxane Helena, & Moura, Eduardo. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Silva, Olga Ozaí da. (2012). *A leitura no processo de produção da fanfiction*. Congresso internacional de leitura e literatura infantil e

juvenil. Porto Alegre, RS. Anais [recurso eletrônico]. <https://editora.pucrs.br/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S1/olgasilva.pdf>.
Zappone, Mirian H. Y. (2008). Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun.

Recebido em: 27/04/2020

Aprovado em: 21/02/2021