



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

CARMEN JACQUELINE DO NASCIMENTO SILVA

**A PRODUÇÃO DE FANFICTIONS NA SALA DE EJA A PARTIR DA LEITURA DE
CONTOS**

FORTALEZA – CEARÁ

2020

CARMEN JACQUELINE DO NASCIMENTO SILVA

A PRODUÇÃO DE FANFICTIONS NA SALA DE EJA A PARTIR DA LEITURA DE
CONTOS

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima

FORTALEZA – CEARA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Silva, Carmen Jacqueline do Nascimento.

A produção de fanfictions na sala de EJA a partir da leitura de contos [recurso eletrônico] / Carmen Jacqueline do Nascimento Silva. - 2020. 195 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Ana Maria Pereira Lima.

1. Fanfictions. Contos. Multiletramentos. Letramento literário. Letramento crítico.. I. Título.

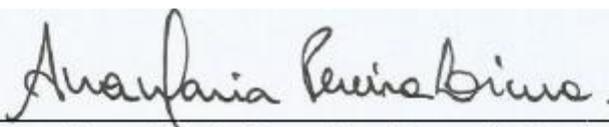
CARMEN JACQUELINE DO NASCIMENTO SILVA

A PRODUÇÃO DE FANFICTIONS NA SALA DE EJA A PARTIR DA LEITURA DE
CONTOS

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 18 de maio de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Sarah Maria Forte Diogo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A Deus,

À Nossa Senhora do Carmo, a Miguel

Arcanjo, meus mentores espirituais,

À minha mãe, primeira professora, Maria do Carmo,

Ao parceiro e amigo Moacir,

À Ana Maria Pereira Lima, minha orientadora,
maravilhosa,

À Rosemeire Selma Monteiro Plantim,
inspiração,

Ao Ceja Professora Maria Eudes Veras,

Aos meus alunos e às minhas alunas,

À tia Inácia (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, minha fortaleza e refúgio em todos os momentos da minha vida.

A Luiz Inácio Lula da Silva, por abraçar a educação nesse país e por proporcionar aos professores e às professoras da Educação Básica do Brasil um curso de excelência como o Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

À minha primeira casa, Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), pela oportunidade de cursar um mestrado de excelência no ensino.

À minha orientadora, professora Ana Maria Pereira Lima, pelo grande incentivo, pela paciência, pelo acompanhamento constante na minha pesquisa e por sempre ter acreditado que tudo daria certo.

Às professoras Mônica de Souza Serafim (UFC) e Sarah Maria Forte Diogo (UECE) pela disponibilidade, pelos ensinamentos e pelas orientações preciosas.

Ao Núcleo Gestor do Centro de Estudos de Jovens e Adultos Professora MariaEudes Veras;

Aos colegas de trabalho que direta ou indiretamente ajudaram-me nas minhas oficinas. Em especial, ao Professor de Matemática, Rodrigo Ramires Barroso da Silva, que muito auxiliou-me no LEI (Laboratório de Estudos e Informática);

Aos alunos e às alunas do CEJA Professora Maria Eudes Veras, na qual realizei minha pesquisa, pelo espaço e pela confiança e por toda importante colaboração em meu trabalho;

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras da UECE, pelos ensinamentos a mim disponibilizados, minha admiração, meu respeito e minha gratidão eterna;

À turma mais companheira, mais amorosa e mais solidária, que nem antes e nem depois haverá outra igual na história da UECE: Profletras turma V;

À Juliette Araújo, colega de turma, pelo apoio e auxílio na caminhada;

“Ensino

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.”

(Adélia Prado)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de aplicar uma sequência de atividades pedagógicas para a produção de fanfictions pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Centro de Estudos de Jovens e Adultos - Ceja Professora Eudes Veras. Isso feito a partir da leitura de três textos literários: “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado, “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti e “O perfume”, de Mia Couto. As atividades pedagógicas promoveram os letramentos literários, crítico e digital, partindo de propostas advindas, inicialmente, de Cosson (2012), de Coscarelli (2017) e de Cassany (1994). Também se apresentam as concepções de letramento de Street (1984) e de Soares (1999), os multiletramentos, Rojo; Moura (2012) e o conceito de retextualização (Marcuschi, 2005; Dell’Isola; 2007). Para o tratamento do gênero conto (Gotlib, 1990), para subsidiar a análise da retextualização escrita-escrita (Dikson, 2018) e para a retextualização em fanfictions, produto final deste trabalho Vargas (2015). Para efetivar as estratégias de leitura, apoiamos em Solé (1996) e Cosson (2012). A metodologia caracterizou-se por ser de natureza qualitativa, em forma de uma pesquisa-ação, isto é, aquela que pressupõe um planejamento para proporcionar mudanças na situação investigada, ou seja, uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva, orientada pelo pesquisador Thiollent (2018). Os instrumentos utilizados para a geração e para a coleta de dados organizaram-se a partir do desenvolvimento de 05 oficinas de leitura, partindo de textos literários (contos) para o alcance da produção de fanfictions, que foram posteriormente registradas em um *blog*, efetivando a participação da pesquisadora e dos participantes na proposta de retextualização de contos acerca da temática violência contra a mulher, proporcionando momentos de discussão e de produção de diversos subprodutos, tais como a análise das personagens, a leitura de textos multimodais (por exemplo, música e imagens), a produção de um paginário e a resolução de exercícios. Em paralelo ao processo de construção do objeto de pesquisa, a retextualização de textos escritos, também se recorreu ao registro das atividades no diário de campo da pesquisadora e à aplicação de questionários (inicial para o diagnóstico e outro para o final das oficinas, com natureza avaliativa) aos alunos envolvidos. A produção do gênero fanfictions apresentou-se de forma bastante produtiva para o alcance de competências leitoras e de escrita, conforme demandadas por documentos norteadores sobre competências leitoras (de textos escritos e multimodais) e de produção escrita. Como resultado, as fanfictions produzidas demonstraram que as etapas de retextualização ocorreram em sua maioria para assegurar a manutenção temática das narrativas produzidas, percebendo-se que houve, por

parte dos alunos, uma apropriação de estruturas textuais condizentes aos gêneros trabalhados. As oficinas proporcionaram, além da leitura dos contos motivadores, a diversidade de leituras de outros gêneros (anúncios publicitários, notícias, catálogos etc.) que contribuíram para a criação de laços identitários entre as características das personagens dos contos e suas tramas narrativas com as narrativas de vida do(a)s aluno(a), proporcionando uma apropriação de letramentos literário e crítico, associado ao desenvolvimento de habilidades demandadas pelos multiletramentos, no momento da criação e da manutenção do blog que comportaram e veicularam as fanfictions criadas pelo grupo, indiretamente proporcionando práticas de letramento digital.

Palavras-chave: Fanfictions. Contos. Multiletramentos. Letramento literário. Letramento crítico.

ABSTRACT

This work aims to apply a sequence of pedagogical activities for the production of fanfictions for elementary and high school students of Youth and Adult Education - EJA, at the Center for Youth and Adult Studies Ceja Professora Eudes Veras. This was done based on the reading of three literary texts: “História sort of on the contrary” by Ana Maria Machado, “So that nobody wanted it from Marina Colasanti and O perfume by Mia Couto. The pedagogical activities sought to promote literary, critical and digital literacies, starting with proposals that came, initially, from Cosson (2012), from Coscarelli (2017); Rojo (2012) and Cassany (1994). For the theoretical contribution, the literacy conceptions of Street (1984) and Soares (1999) were considered, unfolded in multi-elements, starting from Rojo; Moura (2012). The concept of retextualization (MARCUSCHI, 2005; DELL'ISOLA; 2007) was also presented, for the treatment of the short story genre in different genres of the written modality. Fanfictions are approached as a discursive genre, which circulate in the digital environment from the studies of Vargas (2015) and in order to implement the reading strategies, they were supported by Solé (1996) and Cosson (2012). The methodology was characterized by being of a qualitative nature, in the form of an action research that assumes a planning to provide changes in the investigated situation, that is, it is a form of investigation based on a collective self-reflection, according to Thiollent (2018). The instruments used for the generation and collection of data were organized based on the development of 05 workshops for reading literary texts (short stories) and producing fanfictions, which were later registered on a blog, making the participation of the researcher and participants in the proposal to retextualize stories about the theme of violence against women, providing moments of discussion and production of several by-products, such as character analysis, reading of multimodal texts - music and images and resolution of exercises. In parallel to the process of construction of the research object, the activities of the researcher were also recorded in the field diary and the application of questionnaires (initial for the diagnosis and evaluation and another for the end of the workshops, with an evaluative nature) to the students involved. The production of the fanfictions genre was presented in a very productive way to reach reading and writing skills. As a result, the narratives produced demonstrated that the stages of retextualization occurred mostly to ensure the thematic maintenance of the narratives produced, realizing that there was an appropriation of textual structures consistent with the genres worked. The moments of workshops provided, besides the reading of the motivating tales, the diversity of readings from other genres (advertisements, news, catalogs, etc.) that contributed to the discussions

and to the creation of identity bonds between the characteristics of the characters in the stories and their narrative plots with the student's life narratives, providing an appropriation of literary and critical literacies, associated with the development of skills required by the multi-literacies, at the time of the creation and maintenance of the blog that supported and conveyed fanfictions created by the group, indirectly providing digital literacy practices.

Keywords: Fanfictions. Tales. Multilanguages, Literary literacy. Critical literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Bingo quebra-gelo.....	71
Figura 2 –	Personalidades ativistas da humanidade.....	72
Figura 3 –	Rótulos atribuídos à mulher.....	73
Figura 4 –	Biografias resumidas de Bárbara de Alencar e Dragão do Mar.....	76
Figura 5 –	Biografia resumida de Dorothy Mao Stang.....	77
Figura 6 –	Biografia resumida de Malala Yousafzai.....	77
Figura 7 –	Propaganda da Empresa de Cosméticos Natura.....	79
Figura 8 –	Anúncios de perfumes importados.....	81
Figura 9 –	Alunas criando os desenhos e os textos do paginário.....	89
Figura 10 –	Página inicial do Blog.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Gênero.....	44
Quadro 2 –	Possibilidade de retextualização.....	52
Quadro 3 –	Retextualização baseado em Dell’Isola.....	54
Quadro 4 –	Esquema: Pesquisa-Ação.....	57
Quadro 5 –	Apresentação das etapas das oficinas.....	66
Quadro 6 –	Apresentação das histórias e personagens.....	66
Quadro 7 –	Debate sobre os personagens.....	66
Quadro 8 –	Leitura do texto de Mia Couto, “O Perfume”.....	66
Quadro 9 –	Analisar as características das personagens do texto “O Perfume”.....	67
Quadro 10 –	Leitura do Conto “Para que ninguém a quisesse”.....	67
Quadro 11 –	Análise das personagens do Conto “Para que ninguém a quisesse”.....	67
Quadro 12 –	Análise das personagens do Conto “Para que ninguém a quisesse”.....	68
Quadro 13 –	Escrever as histórias no blog criado.....	68
Quadro 14 –	Escrever as histórias no blog criado, continuação.....	68
Quadro 15 –	Encerramento das atividades presenciais e preparação para as atividades <i>online</i>	69
Quadro 16 –	Atividade 1.....	73
Quadro 17 –	Rótulos que damos e recebemos.....	74
Quadro 18 –	Descrição de personagens.....	75
Quadro 19 –	Comparação entre personagens.....	83
Quadro 20 –	Escrita-escrita.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Auto definição de cor.....	93
Gráfico 2 –	Sexo dos alunos.....	94
Gráfico 3 –	Escolaridade do pai do aluno.....	94
Gráfico 4 –	Frequência no CEJA Eudes Veras semanalmente.....	95
Gráfico 5 –	Atividades fora da escola.....	95
Gráfico 6 –	Tipos de escolas onde estudou.....	96
Gráfico 7 –	Por que matriculou-se no CEJA?.....	96
Gráfico 8 –	Quantos livros leu em 2019, exceto os didáticos.....	97
Gráfico 9 –	Horas dedicadas aos estudos por semana.....	97
Gráfico 10 –	O que costuma ler.....	98
Gráfico 11 –	O que lê na internet.....	98
Gráfico 12 –	Práticas de escrita.....	99
Gráfico 13 –	Uso do computador.....	99
Gráfico 14 –	Frequência no laboratório de informática da escola.....	100
Gráfico 15 –	Motivos de não frequentar o laboratório de informática da escola.....	100
Gráfico 16 –	Renda Familiar.....	101
Gráfico 17 –	Fontes de renda e condição de trabalho.....	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....	25
2.1	Dos letramentos aos multiletramentos.....	25
2.2	Letramento literário.....	28
2.3	Letramento Crítico.....	33
2.4	Letramento Digital.....	38
2.5	Multiletramentos.....	42
3	OS GÊNEROS CONTO, FANFICTIONS E RETEXTUALIZAÇÃO.....	44
3.1	Gênero textual: categoria de organização da língua.....	44
3.2	O Gênero Conto.....	45
3.3	O gênero Fanfiction.....	49
3.4	A Retextualização.....	51
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1	O contexto da pesquisa: Violência contra a mulher no CEJA.....	59
4.2	Os participantes envolvidos.....	62
4.3	Procedimentos.....	64
5	ANÁLISE.....	70
5.1	Primeira Oficina.....	70
5.2	Segundo texto trabalhado: "O perfume", de Mia Couto	80
5.2.1	Atividade: Conto: O Perfume - Mia Couto.....	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO.....	118
	APÊNDICE B- PLANO DE AULA – OFICINA 1.....	122
	APÊNDICE C - PLANO DE AULA – OFICINA 2.....	123
	APÊNDICE D - PLANO DE AULA – OFICINA 3.....	124
	APÊNDICE E - PLANO DE AULA – OFICINA 4.....	125
	APÊNDICE F - PLANO DE AULA – OFICINA 5.....	126
	APÊNDICE G - PLANO DE AULA – OFICINA 6.....	127
	APÊNDICE H - PLANO DE AULA – OFICINA 7.....	128
	APÊNDICE I - PLANO DE AULA – OFICINA 8.....	129

APÊNDICE J - PLANO DE AULA – OFICINA 9.....	130
APÊNDICE K - PLANO DE AULA – OFICINA 10.....	131
APÊNDICE L - PLANO DE AULA – OFICINA 11.....	132
APÊNDICE M - PLANO DE AULA – OFICINA 12.....	133
APÊNDICE N – FÁBULA DE MONTEIRO LOBATO.....	134
APÊNDICE O - COMO GUARDAR CORRETAMENTE UM PERFUME.....	135
APÊNDICE P – MATERIAL DIDÁTICO.....	136
ANEXO A - O QUE SÃO NOTAS OLFATIVAS E FAMÍLIA OLFATIVA?.....	189
ANEXO B - BIOGRAFIA RESUMIDA DE BÁRBARA DE ALENCAR E DRAGÃO DO MAR.....	190
ANEXO C - BIOGRAFIA RESUMIDA DE DOROTHY MAO STANG..	191
ANEXO D - BIOGRAFIA RESUMIDA DE MALALA YOUSAFZAI.....	192
ANEXO E - “RETRATOS” DE CECÍLIA MEIRELES.....	193
ANEXO F - CONTO DE MARINA COLASANTI – PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE.....	194
ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA.....	195

1 INTRODUÇÃO

As diretrizes escolares pedagógicas deveriam estar conectadas ao cotidiano da comunidade escolar e às ações comuns da contemporaneidade. Estas deveriam se inter-relacionar com a escola, já que esse espaço não deveria estar aquém dos processos de letramentos diversos que existem fora dela. Pelo contrário, cabe à escola trazer para dentro dos seus muros a oportunidade de os seus alunos manifestarem-se em variadas linguagens, incluindo aquelas que operacionalizam os diferentes tipos de letramentos exigidos nas diferentes práticas sociais.

O Centro de Estudos de Jovens e Adultos (doravante CEJA), além de trazer o aluno ausente dos estudos há muitos anos para o contato com a rotina escolar, ou seja, para os livros didáticos, para os exercícios e as avaliações, faz-se necessário trazê-lo também para os ensinamentos que envolvem as mais variadas modalidades de letramentos¹, estas também necessitam ser incorporadas ao cotidiano do alunado da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O desafio, após inserir esse aluno, jovem ou adulto, na rotina escolar, é o êxito na sua formação como leitor e como escritor proficiente - um dos objetivos principais do ensino de língua portuguesa - e essa proficiência concretizada será de grande eficiência para a aprendizagem das demais disciplinas curriculares. Para Bakhtin (2017, p.11), “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. De fato, se o aluno for capaz de fazer diversificadas leituras dos mais variados gêneros e ser proficiente nos meios impressos e digitais, significa que a escola cumpriu o seu papel de fazer esse aluno hábil ante às variadas e amplas abordagens de uso da linguagem que cotidianamente desafiam.

A cada dia, estamos inseridos em várias formas de comunicação e a adesão às redes sociais, por exemplo, caracteriza-se como uma ferramenta importante para que as pessoas encontrem um meio eficiente de estar no mundo, conectando-nos e fazendo com que sejamos parte dessa engrenagem de maneira atuante, seja através de leituras ou de produção de comentários, inserção e apreciação de fotos, participação em grupos com os quais há afinidades ou ainda usando as ferramentas disponíveis para a criação de conteúdos multimodais, nos quais a multissemiose se faz pela integração da verbo visualidade estática

¹ Lorenzi & Pádua no artigo “*Blog nos anos iniciais do Fundamental I*” In: Rojo; Moura (2012. p. 37) diz-nos que as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação com o uso de imagens, de sons, de animação. Essa combinação de modalidades exigem diferentes habilidades relacionadas com os novos letramentos: digital, visual, sonoro, informacional ou ainda “os múltiplos letramentos como têm sido tratados na literatura.”

ou dinâmica e de aparatos sonoros. A interação por esses meios, dentro de gostos pessoais e coletivos, é uma realidade que a escola não pode mais ignorar.

Ao contrário, a escola é mais responsável e eficiente se ela trazer para si a responsabilidade de ensinar a participar de forma ética e respeitosa desses meios de interação. Daí que, para o nosso trabalho, resolvemos promover a criação de um *blog* para o registro e para a sistematização das atividades, porque, além de se ter uma memória dos produtos, ainda teríamos a oportunidade de inserção digital de muitos alunos que não vislumbram as tecnologias e seu potencial pedagógico.

O tratamento do texto literário pode ser um espaço em que se possa promover o diálogo entre diferentes linguagens. O uso das tecnologias para a formação de um leitor proficiente e de um produtor de textos centrado em práticas cidadãs é uma das atribuições docentes concatenadas com a contemporaneidade sem perder de vista práticas já arraigadas na escola, tais como a leitura literária. Assim, propor uma pesquisa que mobilize alunos (jovens e adultos) pode tornar-se um momento de oportunidades para que esses alunos possam ter a oportunidade de acessar diversos gêneros e que esses acionem os multiletramentos² de forma a despertar a autonomia e o interesse para as novas linguagens, é tarefa da escola.

Fizemos isso a partir da temática da violência contra a mulher, por entender ser de nossa responsabilidade promover as ações de letramento em que o texto literário seja o elemento acionador de diferentes práticas dentro da escola, vislumbrando adequar as práticas sociais às práticas discursivas, atentando para uma maior criticidade e talvez modificar crenças e atitudes que atuam para perpetuar diferentes formas de violência.

Rojo (2009, p. 23), no capítulo *O insucesso escolar do século XX: um processo de exclusão social* declara a sua preocupação quanto às capacidades de leitura e escrita e letramentos escolares apresentados por alunos brasileiros em diferentes avaliações como PISA; ENEM e SAEB³, resultados bem abaixo do esperado numa escolaridade de longa

² Multiletramentos é o termo para definir um conjunto de letramentos que mobilizam diferentes linguagens (semioses) e diferentes culturas mais fortemente demandados pelas novas tecnologias e pela globalização. (ROJO; MOURA, 2012).

³ **Pisa** – O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de “Programme for International Student Assessment,” é uma avaliação comparada aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso: 07/02/2020.

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil. Disponível em: www.significados.com. Acesso: 07/02/2020.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, sistema de avaliação do Governo Federal criado em 1988 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino básico das escolas públicas e particulares de todo o país. Além de detectar os problemas incidentes no ensino, também propõe definir ações para corrigi-los”.

duração, que nos faz pensar o porquê de os alunos terem capacidades leitoras tão limitadas; quais práticas de leitura e propostas de letramento foram realizadas por cerca de dez anos; que textos e gêneros os alunos tiveram acesso; se há ineficácia nas propostas apresentadas e como construir diante disso tudo letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista. (ROJO, 2009. p. 35-36).

A preocupação da autora com os anos escolares do Ensino Fundamental e Médio e com os resultados colhidos em exames do Governo, reflete uma década depois a situação vista também na EJA, já que temos na volta desse aluno na juventude ou na fase adulta o resultado de pouco ou quase nada das experiências com variados gêneros. Além da deficiência na prática leitora, há também a falta de práticas em que os multiletramentos são solicitados. Assim, a EJA pode proporcionar a esse aluno estas experiências de forma que ele possa exercer uma cidadania completa, fazendo-o partícipe de variados letramentos em que as multimodalidades se apresentem em diferentes textos que ali leiam ou produzam. É verdade que nossos alunos têm, à sua maneira, um conhecimento da tecnologia digital. Também é verdade que eles conhecem textos da tipologia narrativa, porque ouvir e contar histórias é uma atividade inerentemente humana.

A Base Nacional Comum Curricular ⁴ (BNCC, 2017; p. 67), por meio do componente Língua Portuguesa, procura dialogar com as diretrizes curriculares que nortearam o ensino nas últimas décadas, atualizando-as em “relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)”. Daí que um trabalho que se disponibiliza a fazer as relações entre os letramentos literário, crítico e

Disponível em: www.educabrasil.com.br. Acesso 07/02/2020.

⁴ **BNCC**- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros realizada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Nesse período, teve início um longo processo de mobilização nacional em torno das previsões de conteúdo do documento.

Nos anos de 2015 e 2016, consultas públicas presenciais e on-line foram realizadas para possibilitar a participação mais direta da população na construção da BNCC. A iniciativa fez com que mais de 12 milhões de contribuições – a maioria feita por educadores – fossem enviadas ao Ministério da Educação (MEC).

Em 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC concluiu a sistematização das contribuições e encaminhou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por regulamentar o sistema nacional de educação, instituir e orientar a implementação da BNCC e realizar audiências públicas regionais sobre o documento nas cidades de Manaus (AM), Recife (PE), Florianópolis (SC), São Paulo (SP) e Brasília (DF). As audiências públicas tiveram caráter consultivo e resultaram em 235 documentos com contribuições e 283 manifestações orais.

No final 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC – o texto correspondente ao Ensino Médio ainda está em processo de elaboração. Disponível em: institutoayrtonsenna.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.

digital, em uma perspectiva de multiletramentos atende a uma demanda urgente pelo enfrentamento dos aspectos envolvidos, incluindo a temática social da violência, encontrando estratégias, via literatura e suas singularidades, para esse enfrentamento.

Dentre essas orientações de práticas de linguagem, as tecnologias digitais da informação e da comunicação, doravante TDIC, reforçam que a linguagem demanda “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (BNCC, 2017, p. 68). E que “depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se produzir *playlists*, *blogs*, escrever *fanfics* dentro de variadas possibilidades”. (BNCC, 2017, p. 68). O que significa que há novas maneiras de aprendizado com as tecnologias e com as redes sociais, com as comunidades e com os espaços na internet e fora dela para o desafio na escola de se trabalhar com outras formas de construção do conhecimento. Cabe aos professores, como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006), lidar com essas necessidades.

A *fanfiction* foi a oportunidade que os alunos tiveram de ver as versões resultantes das leituras apresentadas também no ambiente digital, pois as ferramentas tecnológicas serviram tanto como espaço de pesquisas de apoio à leitura de contos, como possibilitaram que a retextualização ocorresse, de preferência, em vários outros gêneros escritos, pois a *fanfiction* não precisou caracterizar-se exclusivamente pela modalidade escrita (embora tenha sido a modalidade mais recorrente). A dinâmica do espaço digital possibilitou que os alunos fizessem usos da multimodalidade quando apresentaram as suas versões com as personagens dos contos lidos e também os registros no *blog* criado para esse fim.

A natureza dinâmica de ensino da Educação de Jovens e Adultos, embora eficiente, carece do uso das tecnologias na área de ensino da língua portuguesa. A nossa proposta então foi ampliar a atuação do texto literário, mostrá-lo a partir de outras possibilidades de leitura e recriação; diversificá-lo e ir além da função pragmática de ser tão somente uma fonte para responder determinadas questões de interpretação de textos, muitas vezes inócuas porque não trazem uma reflexão mais produtiva.

Numa abordagem mais aprofundada do texto literário, espera-se que o aluno esteja diante desse texto analisando-o e aproximando o conteúdo lido a sua realidade, visando a uma mudança de seu olhar sobre a sociedade na qual está inserido e sobre a qual deve atuar, tornando-o crítico e capacitado para refletir com mais propriedade sobre as suas próprias ações diante do que a sociedade lhe propõe e o que pode ser mudado de maneira individual e/ou em termos de coletivo, a fim de apresentar uma contribuição mais relevante para uma sociedade mais igualitária e menos excludente.

A proposta de leitura de contos e a posterior produção de *fanfictions* no espaço do

blog deveu-se a um primeiro passo para inserir os alunos do CEJA em uma perspectiva de leitores do texto literário, mas com uma acentuada criticidade. Isso feito também como forma de estímulo para o uso do espaço digital, pois o acesso ao laboratório de informática caracterizava-se como inoperante aos alunos da EJA, funcionava como um ambiente em que muitos nunca tiveram a oportunidade de conhecer até o momento das oficinas e ao fato de que o *blog* se configurava como um espaço digital de melhor acessibilidade em relação as outras plataformas e/ou redes sociais, uma vez que bastava aos alunos ter ou criar um *e-mail* válido e uma senha eletrônica para acessar as histórias criadas e comentar as histórias dos outros. Por isso o *blog* foi bastante produtivo.

Optamos pelo *blog* com acesso restrito apenas ao grupo que participava das intervenções, porque temíamos que, se fosse aberto ao público, algum comentário externo inibisse os participantes de exporem-se e de criarem as suas *fanfictions*. Assim, com o grupo restrito, somente os participantes tinham acesso as suas histórias e as dos colegas, puderam ler as suas próprias histórias, fizeram as mudanças que julgaram necessárias, leram e comentaram as histórias uns dos outros sem a preocupação de serem julgados por eventuais desvios à norma culta da língua e ativeram-se às narrativas construídas.

A composição das narrativas no *blog* trouxe também a oportunidade de os alunos, que assim o quiseram, de usar sons, músicas, imagens para incrementarem as suas histórias. Com isso, os alunos tiveram a oportunidade de trabalharem os seus textos com os recursos que mais lhes interessassem, controlando assim a sua produção e fazendo-os atuarem como agentes participativos, cientes da construção das suas narrativas. Além disso, o *blog* trouxe a vantagem de ser acessado não somente na escola, no laboratório de informática, como também pelos *smartphones* dos alunos e isso ajudou a desenvolver práticas de letramento digital.

Nossos alunos da EJA precisavam ser preparados para interagir com as tecnologias digitais, principalmente, os adultos que há anos tiveram que abandonar os estudos por uma questão de sobrevivência ou por dificuldades que surgiram ao longo de suas vidas. Embora essa ausência do ambiente escolar os tenha privado de serem sujeitos que se percebessem capazes de receber, produzir e reelaborar conteúdos digitais de forma sistemática como exercício que os direcionasse para uma postura crítica e engajada.

As escolas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm o papel de serem veículos de letramento em primeira linha, é primordial que se compreenda que é de sua responsabilidade inserir nas propostas pedagógicas ações que deem espaços para que os alunos da EJA ampliem as competências para ler, analisar, interpretar, concatenar, contrapor e

produzir os mais variados gêneros, conhecendo as várias práticas de letramento e assim tornar esse aluno competente nas inúmeras esferas de comunicação para construir sentidos em variadas propostas nas quais as tecnologias possam estar presentes, bem como o reconhecimento das multimodalidades que por elas transitam e as constituem.

Os comportamentos, as ações de uma sociedade refletem na escola e essa instituição tão importante não deve se abster da sua participação em uma sociedade onde todos devam ser respeitados e em todos os grupos que formam uma escola e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. Em nossas escolas, há uma diversidade cultural que deveria estar mais presente em nossas salas de aulas e as propostas de multiletramentos poderiam ser momentos para os quais as tecnologias que nos desafiam diariamente se apresentassem também aos nossos discentes. Assim, eles teriam a oportunidade de, na escola, terem acesso aos letramentos digitais e a escola seria uma agência de “formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens)” Rojo e Moura (2012, p. 29). Para Rojo e Moura, o trabalho da escola sobre esses alfabetismos está nas possibilidades práticas de que os alunos sejam criadores de sentidos, isto é, transformadores, criativos e sejam críticos.

A busca de outras significações ao texto recai sobre a nossa proposta de trabalhar com a produção de *fanfictions* partindo da leitura de três contos: “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado; “O perfume”, de Mia Couto e “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, descrevendo as estratégias de leitura e observando as etapas de retextualização mobilizadas para o desenvolvimento e a produção de *fanfictions* e na construção de um blog por alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de um Centro de Estudos de Jovens e Adultos do Estado do Ceará.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com o gênero narrativo denominado *fanfictions* pela possibilidade de ele favorecer aos estudantes a leitura de três contos que traziam a intenção de trabalhar e desconstruir a naturalidade da violência contra a mulher, desnaturalizar a violência de gênero a partir do momento que focalizam personagens como a princesa e a pastora do conto de fadas de Ana Maria Machado que fogem de um destino traçado pela sociedade patriarcal, onde estão inseridas; a capacidade de Glória, personagem de Mia Couto que, ao cortar-se em cacos de um vidro de perfume, sente a dor e alívio de libertar-se de uma relação tóxica e da personagem de Marina Colassanti, a esposa submissa, mimetizada entre os móveis da casa, que sofre toda a violência de um marido ciumento. A

opção por trabalharmos as personagens femininas não foi por acaso, visto que no CEJA, local onde foi feita a pesquisa, é comum algumas alunas terem dificuldades de manterem-se nos seus estudos e concluírem o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, porque seus namorados, noivos, maridos ou companheiros usam de várias formas de violência machista para pressionarem as alunas a desistirem dos estudos e de seus sonhos de seguirem mais além, caminhando para um curso técnico-profissionalizante ou para uma faculdade ou Universidade Pública.

A partir da leitura, da discussão em sala de aula e da análise das personagens femininas presentes nos contos, propôs-se leitura dos contos ativada por estratégias apropriadas à natureza do texto literário, em um primeiro momento como obra literária com fins estéticos, mas também com conteúdos provocativos via metáforas e demais propósitos. Em seguida, houve a retextualização das histórias com as personagens já existentes nos contos de Machado, Couto e Colasanti. Essas histórias foram produzidas e ou/transportadas para o espaço digital, precisamente para um *blog*. Essa proposta circunscreveu-se na lacuna de encontrar procedimentos que pusessem em ação gêneros diversos, ferramentas digitais e práticas educacionais que visaram à criação de *fanfictions*.

Acreditamos que o letramento literário, aliado ao letramento digital, viabilizado por meio da produção de *fanfictions* em um *blog* pode colaborar positivamente para a melhoria da aprendizagem tanto da leitura e da escrita como também da expansão criativa, do poder de criar histórias, da interpretação e da (re) construção de personagens sob o viés de empoderamento feminino, consciência do resgate da autoestima das personagens e estímulo à reflexão do papel da mulher na sociedade, uma vez que o texto literário permitiu que os alunos refletissem se a Literatura fazia um recorte da realidade ou não, quando nos apresentava personagens que traziam, por vezes, aproximação com a realidade vivida por muitas de nossas alunas “cejianas”.

O objetivo geral é aplicar uma sequência de atividades pedagógicas, para a produção de *fanfictions* em um *blog* a partir da leitura de três contos literários. A proposta de intervenção configurou-se de modo a contemplar os alunos que são da modalidade semipresencial do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o oferecimento de oficinas de leitura, escrita e criação digital, interessados na leitura de contos, que gostavam de escrever histórias e tinham interesse em adquirir o letramento digital na criação de *fanfictions* em um *blog*.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, propomo-nos a: a) descrever estratégias de leitura mobilizadas para o início das atividades; b) descrever as estratégias de

retextualização apresentadas pelos alunos nas etapas de produção de um gênero a partir do outro com o uso de recursos tecnológicos; c) analisar as *fanfictions* produzidas pelos alunos da EJA em uma escola estadual do Ceará.

Para isso, partimos da hipótese primária de que a aplicação de uma proposta de intervenção que vise à produção de *fanfictions* com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da EJA, a partir da retextualização das personagens, os alunos são instigados a desenvolver narrativas verbais e/ou virtuais para o aprimoramento de estratégias de leitura e de escrita de textos.

Como hipóteses secundárias, assumimos que: a) mobilizar estratégias de leituras contribuiriam para perceber diferentes formas de ler com propósitos diferentes; b) a estratégia de retextualização mais utilizada pelos alunos da EJA na criação, com as personagens dos contos, das suas *fanfictions* poderia facilitar a criação de narrativas e estimularia os alunos a continuarem nas criações de *fanfictions* tendo como ponto de partida outras histórias e personagens; c) a criação de *fanfictions*, a partir de contos, poderia desenvolver práticas de multiletramentos que ressignificassem os temas como violência doméstica, abandono e assimetria de poder que a coletividade exerce sobre o indivíduo.

Assim, esse trabalho apresenta-se dividido em dois capítulos de fundamentação teórica que seguem esta introdução. No primeiro, discutimos os conceitos basilares de letramento e seus desdobramentos, avanços e desafios de inserção de práticas alternativas na escola como pauta para o avanço dos currículos. No segundo capítulo de fundamentação teórica, debruçamo-nos no conceito de retextualização para adentrarmos na definição do gênero *fanfiction*, assegurando as razões da escolha deste gênero para o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção.

A seguir, apresentamos o capítulo de procedimentos metodológicos que descreve a caminhada de aplicação das oficinas, bem como situa os sujeitos, o *locus* de pesquisa e os instrumentos, tais como as respostas aos questionários, além do diário de campo que subsidiou o material com o qual produzimos o manual didático, resultado desta dissertação. Quanto ao momento de análise, este se encontra no quinto capítulo, quando trazemos exemplos que servem como ilustrações dos momentos significativos da aplicação das oficinas, descrição das etapas e explicações acerca dos achados de pesquisa. Seguem as considerações finais, referências e apêndices e anexos necessários ao desenvolvimento deste trabalho.

A interação, a produção e a cooperação entre os alunos participantes das oficinas de leitura, escrita e criação digital favoreceram o interesse pelo gênero *fanfiction*;

proporcionaram familiaridade em manusear um computador; estimulou a criatividade na elaboração de narrativas com as personagens dos contos lidos, fazendo-os perceberem as diversas possibilidades ao escrever histórias e a utilização dos recursos multimodais que puderam ser inseridos no texto como músicas, imagens, vídeos e o que a imaginação contribuiu para o enriquecimento dos textos, principalmente, no tocante ao desenvolvimento da criticidade resultante de todo o processo.

2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, discorreremos sobre as concepções de letramento (STREET, 1984; 2014; SOARES, 1999), letramento literário a partir de Cosson (2018), letramento digital a partir de Coscarelli (2017), letramento crítico a partir de Cassany (1994), multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Essas discussões organizam-se a partir de dois tópicos: o primeiro versa acerca de conceitos que ajudam a compreender os letramentos mobilizados para o desenvolvimento, incluindo o letramento literário; o letramento crítico e o letramento digital que juntos mobilizam os multiletramentos.

2.1 Dos letramentos aos multiletramentos

A palavra letramento origina-se da palavra inglesa *literacy* e definia, primeiramente, alguém que sabia ler e escrever. Segundo Mollica; Leal (2016, p. 11) esse termo pode ser compreendido de forma mais ampla, na qual todos os indivíduos, alfabetizados ou não, podem ser considerados letrados, uma vez que se estão inseridos na mesma cultura, então são possuidores de conhecimentos compartilhados. Acreditamos que essa definição mais ampla do que seja letramento retrata e reforça a relevância da aplicação de atividades de leitura e de escrita para a promoção de diferentes práticas de letramentos que ampliam o repertório cultural e a consciência da importância do papel da escrita e das diferentes manifestações da linguagem para a vida em sociedade.

É possível atestar que os alunos da EJA apresentam múltiplos saberes e os vivenciam, o que pode trazer contribuições na esfera sócio-político-cultural, uma vez que suas vivências podem contribuir para as demais atividades que estão presentes na sugestão de escrita através das criações das *fanfictions*, que, além de contribuir para a reflexão sobre os problemas mais atuais da nossa sociedade, como a violência contra a mulher, ressalta o poder da coletividade para esse e outros assuntos pertinentes na nossa sociedade que também merecem o olhar atento da escola para que essas questões sejam discutidas, mas é preciso atentar que:

[...] embora na década final do século passado o país tenha **cambaleado (grifo nosso)** alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos) temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. (ROJO, 2009. p. 23)

Segundo Soares (2012, p.15), a palavra letramento chega ao Brasil na segunda metade dos anos de 1980. Essa palavra surgiu no livro de Kato, no ano de 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, para a qual a autora explicou a relevância da escrita, que o ato de ler e de escrever assemelhavam-se ao de ouvir e de falar e, nesse ato de comunicação, oral ou escrito, havia uma relação de cooperação entre o emissor e o receptor para a veiculação das intenções e dos conteúdos, conforme à função de cada um desses, dentro de um contexto.

Em 1988, Tfouni em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* faz, segundo Soares, a distinção entre o que seria alfabetização e o que seria letramento, dando assim à palavra “letramento” um estatuto de palavra técnica nos domínios da Educação e da Linguística. Em 1995, Kleiman lança *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* no qual a autora observa que letramento vai bem mais além da alfabetização e, na época que lançou o livro, a autora ressaltou que:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, p. 19).

As práticas sociais da escrita são as que devem nortear os caminhos da escola, fazendo com que o aluno, que está dentro desse espaço educacional – e fora dele – veja na escrita aspectos positivos que o farão observar mais atentamente as ações de naturezas sociais, políticas, que são de interesses individuais e da coletividade como um todo.

Os novos estudos do letramento, propostos inicialmente por Street (1984) funcionam como um divisor de águas para a compreensão da escrita como processo de largo alcance social. A obra de Street (1984), traduzida por Marcos Bagno (2014), vem somar no Brasil às obras de Kleiman, Rojo, Soares que, na década de 1990, já pesquisavam e produziam estudos sobre práticas de letramento no Brasil. Street (2015, p. 43), no capítulo *Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento* já questionava as pessoas preocupadas com o “futuro do letramento”, quais as consequências da aquisição do letramento para grupos sociais e em geral para as sociedades inteiras. O autor cita dois modelos de letramento: “autônomo” e o outro “ideológico”.

O letramento “autônomo” é associado ao “progresso”, à “civilização” (vocábulos grifados pelo autor), liberdade individual e mobilidade social, mas como um único caminho a ser traçado, com uma abordagem de gerar apenas maiores oportunidades de emprego, mobilidade social e vidas mais plenas dentro do que o sistema exige; enquanto o letramento “ideológico” desperta as pessoas, “força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo” (STREET, 2015, p. 12). Exames externos, diplomas que certificam o aumento da graduação escolar, tais como Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA⁵ aproximam-se desse modelo, bem como a própria necessidade de manutenção dessas pessoas dentro do sistema a fim de não os excluir ainda mais de questões sociais.

Uma visão mais cautelosa e crítica dos resultados divulgados sobre determinadas ações políticas-pedagógicas induz à leitura e à escrita a terem, nessa segunda visão de letramento, uma natureza mais ideológica, para a qual se concentram as práticas sociais e culturais. Esse modelo “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais”. (STREET, 1995; 2015, p. 44). Nessa perspectiva, um projeto que se dispõe a mobilizar práticas de letramentos advindas do universo literário e da digitalidade com o intuito de ampliar a criticidade dos alunos pode apoiar-se como um modelo de letramento ideológico, vislumbrando respeitar saberes pré-existentes (principalmente com adultos) a saberes escolares.

Esse modelo “ideológico” é o que pode trazer bons resultados no processo de letramentos, uma vez que ultrapassa as instituições pedagógicas e longe de uma divisão, esse modelo de letramento “concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada”. (STREET, 1995; 2015, p. 44). Há a interação e reconhecimento de modalidades orais e letradas sem causar uma “grande divisão” como cita Street, ressaltando que essa prática divisória é bem comum nos programas de alfabetização em massa. Para Street, voltando ao “futuro do letramento, seria necessário “aplicar os métodos etnográficos e as teorias sobre cultura e mudança aos diferentes letramentos atualmente praticados e vivenciados por pessoas de diferentes *backgrounds* sociais e culturais” (STREET, 1995; 2015,

⁵ “O Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. ”Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso:06/02/2020.

p. 44). De fato, o respeito pelas diferenças faz-se necessário ao invés da imposição de um letramento único, uniforme e “autônomo” (grifo do autor) “sobre a prática local.” (STREET, 1995; 2015, p. 59).

Quanto ao posicionamento, em nosso trabalho, o modelo ideológico é o que mais se aproxima do que realizamos, principalmente, na EJA (Educação de Jovens e Adultos), visto que esse modelo abrange as pluralidades existentes nessa modalidade de ensino. São pessoas que retornam aos estudos, após longos anos de ausência da escola e nem por isso deixam de contribuir com os seus saberes, suas experiências de vida para os mais variados letramentos (multiletramentos) que a escola deveria proporcionar a todos que estão inseridos nessa instituição, independente de faixa etária, séries ou modalidades de ensino.

Trataremos, no tópico a seguir, sobre letramento literário, habilidade essa que juntamente com as habilidades tecnológicas serão primordiais para a elaboração das histórias, das *fanfictions*. Isso será feito pensando nos multiletramentos e na importância desse conhecimento no cotidiano escolar, dentro da nossa proposta de trabalharmos os contos de Machado, Colasanti e Couto, na criação de *fanfictions*, falaremos dos letramentos literário, digital, crítico até chegarmos aos multiletramentos.

2.2 Letramento literário

Segundo Cosson (2018, p. 17), “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.” O autor nos diz que essa experiência é mais que reelaboração, é a incorporação do outro em nós, mas sem perdermos a nossa própria identidade. A literatura, no seu exercício, permite-nos ser outros, ter a vida de outros; rompermos tempo e espaço. Essa sintonia com o texto literário, essa interiorização mais intensa, como diz o autor, faz com que vivamos “as verdades dadas pela poesia e pela ficção”. (COSSON, 2018, p.17).

Para Cosson, o texto literário por ter a função de tornar o mundo compreensível em uma sinestesia que nos envolve profundamente, é o que faz a escola ser ou que precisa ser o espaço em que a literatura seja um lugar especial e assim mantê-lo “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador” (COSSON, 2018, p.17). Daí, pretendemos fazer uso de práticas de letramento literário tanto como caminho metodológico como também instrumento pedagógico, para que haja a formação de habilidades durante o processo e, assim, ter uma boa

base para a criação de fanfictions em um blog. Acreditamos que trabalhando dessa maneira contribuiremos para que a literatura desempenhe o seu papel humanizador na escola e abra espaços para que os discentes da EJA possam vivenciar experiências de leitura e refletir sobre elas e, conseqüentemente, sobre o meio social onde estão inseridos.

Além do mais, a escola não é só responsável em ensinar os alunos a lerem, mas também é responsável pela maneira como ensina a ler e como essa leitura continua fora dos muros da escola (COSSON, 2018, p.26). E será que, diante dessa observação do autor quanto à responsabilidade da escola no ensino do ato de ler e também, posteriormente, no letramento literário de crianças, jovens e adultos, estamos contribuindo para que esse letramento ocorra de forma eficaz?

Na nossa proposta de atividades, pretendemos desenvolver o letramento na EJA para despertar o senso de compartilhamento e de crescimento de saberes, dentro da comunidade escolar e, posteriormente, que esse aluno- fora da escola- possa contribuir para o seu crescimento pessoal e social, nos espaços onde interage: família, trabalho, na sociedade em geral.

Organizamos os contos objetivando fazer uma reflexão com os alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre a violência contra a mulher e sobre o papel da coletividade quando a sociedade reúne-se em busca de soluções para determinados problemas que enfrenta. Para isso, não optamos pela escolha de contos feita por um grupo de alunos, já que o nosso sistema de ensino no CEJA é o ensino semipresencial, aquele em que o aluno tem por obrigatoriedade ir à escola duas vezes por semana para apresentar os exercícios obrigatórios, tirar dúvidas ou estudar nas dependências da escola ou na biblioteca e não têm um horário fixo a cumprir.

Com os horários flexíveis para os alunos, optamos por fazer as Oficinas de leitura, escrita e criação digital à noite, porque a maioria de nossos alunos são trabalhadores e para eles o turno noturno é o mais adequado para as oficinas oferecidas e para irem estudar, tirar dúvidas e fazer provas na disciplina que estão matriculados. Os três contos foram selecionados visando a trabalhar com o tema violência contra a mulher, esse tema presente nos contos de Colasanti e Couto e a coletividade no conto de Machado. Esses três contos foram analisados e bem recebidos pelos alunos que participaram das Oficinas.

Acreditamos que estamos contribuindo com o nosso trabalho, com alunos da EJA, para que haja a formação desse leitor literário tendo como ponto de partida a leitura de contos e, posteriormente, a criação de fanfictions utilizando as personagens dos contos de Ana Maria Machado, Mariana Colasanti e Mia Couto. Partindo da leitura, interpretação e análise dos

contos desejamos que seja o começo da busca por outras leituras e que a literatura se faça presente na vida desses alunos e que incentivem a outros a leituras de contos e dos demais gêneros dentro da nossa literatura e da literatura estrangeira também. A experiência literária na EJA transformando, alinhando experiências de vida com a ficção. Cosson (2019, p.17) fala-nos que: “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2019, p. 17).

Dentre as orientações de Cosson sobre práticas literárias, o autor cita, entre as inúmeras estratégias para a compreensão de um texto literário, a proposta de Cyntia Giroto e Renata Souza (2010) que fazem as propostas para as crianças, mas, no nosso parecer, servirá, fazendo as devidas adaptações, muito bem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A primeira estratégia, segundo as autoras, é “a ativação do conhecimento prévio que funciona como uma estratégia base, pois é usada em todos os momentos de uma leitura e ajuda a realização de outras” (COSSON *apud* GIROTTO; SOUZA, p. 117). Na EJA esse conhecimento prévio do aluno é importante, porque possibilita ao aluno perceber que o seu conhecimento de mundo e as suas experiências vividas fora da escola completam-se e contribuem na análise após a leitura do texto literário. Essa experiência inicial com o texto literário será importante na segunda estratégia que comentaremos a seguir.

Na segunda estratégia, as autoras citam a “conexão”, ou seja, é o elo onde as experiências pessoais do leitor ou de outrem, faz com que o leitor identifique-se com o texto ou com outros textos lidos, relacione o texto lido “com situações sociais amplamente conhecidas (conexão-texto-mundo)” (COSSON *apud* GIROTTO; SOUZA, p. 117). Aliada às suas experiências ou às de conhecidos, os alunos da EJA sentem-se conectados com os textos e essa conexão traz debates, reflexões a respeito da intencionalidade do autor ao escrever sobre determinada situação.

A terceira estratégia é a inferência. Essa estratégia consiste nas “pistas” que um texto traz para chegarmos à interpretação ou à conclusão. A autora cita uma atividade bem comum de inferência quando, por exemplo, tentamos construir o sentido de uma palavra pelo contexto no qual está inserida. Dentro da EJA essa estratégia é bem recorrente e estimula os alunos a pensarem em várias possibilidades até perceberem a que mais se adequa ao contexto.

Na quarta estratégia de leitura, há a visualização. A construção de imagens mentais sobre o que se está lendo, como diz as autoras, recorre à experiência de mundo do leitor. A descrição, palavras e expressões dentro do texto são estratégias visuais importantes. Na

proposta de criação de *fanfictions*, essa estratégia foi de grande eficácia para o processo de criação das histórias com personagens já existentes nos contos de Machado, Colasanti e Couto, colocadas em outros cenários.

A quinta estratégia sugerida pelas autoras é a sumarização, ou seja, seleciona-se os elementos mais importantes do texto. Aqui o aluno pode fazer anotações nas margens do texto ou em outro local com as palavras ou conceitos que são essenciais à compreensão do texto. É uma estratégia interessante na EJA, porque esse aluno que há anos estava distante da escola, começa a aprender a analisar o texto e a criar, com as suas anotações, a compreensão do texto em sua totalidade. Não somente o texto literário, mas os textos que analisarão nas demais disciplinas que cursarão nas suas séries.

A última estratégia de leitura é a síntese. Essa estratégia, segundo Giroto e Souza (2017), é bem mais que o resumo do texto, porque pede do leitor que ele apresente uma visão pessoal do que foi lido. As autoras sugerem nessa fase, o reconto, a paráfrase como atividades interessantes para serem praticadas nessa etapa. A paráfrase e o reconto também ajudam na elaboração das *fanfictions*, porque diante da leitura dos contos e conhecendo o contexto, a intencionalidade do texto, o aluno da EJA ficará mais seguro em elaborar as suas histórias com as personagens dos três contos lidos.

Hirsch (*apud* COSSON, 2019) nos alerta quanto à atenção dos professores ao adotarem a prática de estratégias de leitura, **para que não corramos o risco de esvaziá-las e torná-las um exercício mecânico e sem sentido**. O autor enfatiza que os textos devem ser os mais ricos de sentido, para que as estratégias sejam relevantes; textos com esteticamente bem elaborados sejam para crianças ou adultos. (grifo nosso) (COSSON, 2019, p. 118).

O autor nos lembra que o importante é a compreensão de que as estratégias são um veículo e não um final; que essas estratégias, quando bem utilizadas pelo professor, são importantes para que haja a compreensão do texto, compreendendo o que esse texto diz e como diz. A compreensão e interpretação de um texto é que deve ser o resultado das estratégias de leituras aplicadas. (COSSON, 2019, p. 118).

O ato de ler, o que é a leitura, Solé (1996) define como um processo de interação entre o leitor e o texto e que nesse processo há a tentativa de satisfazer os objetivos que guiam essa leitura. (SOLÉ, 1996; 2012, p. 22). Nessa definição, está presente um leitor ativo que está processando e examinando o texto; um objetivo na leitura; uma finalidade: lazer; buscar informações sobre determinado assunto; seguir instruções para fazer uma determinada ação; confirmar ou não um conhecimento prévio; aplicar a informação após determinada leitura entre outros. (SOLÉ, 1996; 2012, p. 22).

Nesse processo, o leitor está o tempo todo fazendo inferências, levantando hipóteses, usando o conhecimento prévio de várias experiências vivenciadas. Para a pesquisadora “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão do texto” (SOLÉ, 1996; 2012, p. 24). Esse domínio de habilidades leitoras exige a aprendizagem de estratégias de leitura. Os autores Palincsar e Brown (1984) citados por Solé sugerem algumas estratégias para a compreensão do que se ler como:

- 1) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura (Que tenho que ler? Por que? Para que tenho que lê-lo?).
- 2) Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo do texto? (Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis?). Que outras coisas eu sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto?
- 3) Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura?);
- 4) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. (Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência?);
- 5) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação (Que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui?
- 6) Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. (O que poderá acontecer no final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema aqui? O que pode acontecer com esse personagem? (PALINCSAR; BROWN, 1984; SOLÉ, 1996; 2012. p.74).

Embora possa parecer simples a sugestão de estratégias de leitura, já que o ato de ler pode parecer (mas não é) um ato automático, há a necessidade de uma atenção maior na leitura, por isso a necessidade de a escola ensinar aos alunos as estratégias de leitura para que esse aprendiz, criança, jovem ou adulto tenha habilidades leitoras diante de qualquer texto e se torne um leitor autônomo.

Acreditamos que partindo da leitura de contos, ativando as estratégias de leitura, segundo Solé (1996) e também as de Girotto e Sousa, segundo Cosson (2019) estaremos contribuindo para as práticas de letramento e melhor desempenho na leitura de textos literários e demais textos de outras disciplinas e de textos fora da escola.

Seguidas as etapas de letramento literário e utilizando-se as estratégias de leitura propostas por Cosson, que, conforme o autor, pauta-se em Girotto e Sousa (*apud* Cosson, 2019), após a leitura dos três contos por nós selecionados, os alunos foram apresentados ao gênero *fanfiction* e ao *blog* que será o portador dessas histórias por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fizemos também a articulação das estratégias propostas por Solé (1996), conforme vimos no decorrer deste capítulo.

Assim, para as oficinas ministradas os alunos da EJA viram não só a importância dessas estratégias para a compreensão do texto literário, como também na criação das *fanfictions*, terão a oportunidade de vivenciarem de forma pragmática o letramento literário, letramento crítico e o letramento digital. O letramento crítico será o próximo a ser discutido.

2.3 Letramento Crítico

Acreditamos que, no universo plural que envolve a EJA (Educação de Jovens e Adultos) esse letramento crítico torna-se mais visível ao aluno dessa modalidade de ensino, uma vez que por suas experiências de vida, a análise de textos literários, por exemplo, alavanca essa percepção mais profunda que o texto trará, levando a temática abordada no texto a ser confrontada com a realidade daquele momento na sociedade e que de alguma forma implicará em reflexão sobre os atos dessa sociedade ou de maneira individual. Daí que entendemos por letramento crítico:

a prática de atividades discursivas de construção de sentidos, ou seja, o aluno é estimulado a questionar as relações assimétricas de poder através da linguagem, a análise crítica das relações entre textos, poder, grupos sociais e práticas sociais presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade.” (MOTTA, 2008; p. 14).

Assim, observamos, a partir do conjunto de atividades que serviram de fonte para essa pesquisa, a possibilidade de analisar também como a pessoa comporta-se ante a violência contra a mulher: um agressor em suas várias nuances, onde o(a) aluno(a) vê-se como agressor ou agredido e muda de situação, após refletir sobre as suas posições, através da literatura ou um multiplicador do diálogo, do respeito que deve haver entre as relações humanas de maneira geral, independente de gênero.

A temática sobre a violência contra a mulher presentes nos contos de Colasanti e Couto e a quebra de padrões pré-estabelecidos para as figuras femininas do conto de fadas de Machado, levam os alunos a refletirem sobre como a sociedade convive com a questão do feminino atualmente, do empoderamento que as mulheres buscam nas suas atividades na família, no trabalho, nos seus estudos e na sociedade em geral. E os três contos usados nas nossas Oficinas literárias serviram de ponto de partida para as reflexões sobre o tema violência e tomada de atitudes que ressaltem o feminino. Pacheco (2008. p.213) aborda a literatura como a linguagem que explora as inúmeras possibilidades de compreensão da realidade.

De fato, as histórias narradas pelos autores dos três contos selecionados para esse trabalho ajudaram nossos alunos a perceberem nas atitudes das personagens, mudança de um comportamento aceito pela sociedade como padrão, a violência contra o outro e imediatamente, nas suas discussões sobre os textos, identificaram-se pessoalmente com a situação narrada pelos contos ou como conhecedores de histórias que ocorreram com pessoas bem próximas como amigas, vizinhas, parentes. Assim, a literatura deve ser vista

como qualquer obra de arte, oferece a possibilidade, dentro de uma relação lógica, de cultivar espaços constantes de recriação e reformulação interior a partir do confronto autor-obra-interlocutor.[...]Partindo desse estado de recriação é possível transpor as formas de ação imediatas e buscar níveis mais profundos e consistentes de atuação na coletividade. (PACHECO, 2008. p. 214)

A possibilidade de recriação se fez ao trabalharmos com a leitura de contos, as análises conjuntas sobre as características das personagens envolvidas nas tramas criadas pelos autores e como essas personagens se comportariam nas *fanfictions* criadas pelos alunos. Além, claro, da recriação pessoal, nessa tríade autor- obra-leitor, no olhar mais atento à desnaturalização da violência contra a mulher e pelo empoderamento feminino, uma vez que a leitura dos contos de Colasanti e Couto traduz, infelizmente, a realidade de muitas mulheres brasileiras e, em particular, traduz o universo de muitas de nossas alunas da EJA que sofrem com a desconfiança infundada e ciúmes de seus companheiros, maridos, noivos ou namorados, que não motivam às suas mulheres a concluírem os seus estudos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cosson (2018, p. 17) aborda o papel da literatura como “humanizador” e acreditamos que dispor aos discentes da EJA textos literários que buscam avivar a empatia para o outro, para a análise de problemas tão próximos a nós, como a violência contra a mulher, estamos contribuindo para que também o letramento crítico ocorra, levando esse aluno a pensar por si próprio, já que suas vivências e experiências necessitam serem agregadas à escola.

As experiências de pessoas que tão precocemente tiveram que deixar a escola contribuem para a exploração da pluralidade que o texto literário possui, uma vez que a literatura aliada ao letramento crítico forma um cidadão mais atento aos inúmeros significados de um texto seja esse literário ou não; observador da intencionalidade de um texto no papel ou na Internet e assim expandir as suas habilidades leitoras, digitais e críticas sabendo que nenhum texto é neutro, que há representações de poder na sociedade e esse poder influi na vida de todos e traz consequências individuais e também para a coletividade.

A leitura dos contos de autoras brasileiras renomadas como Marina Colasanti e Ana Maria Machado e do autor moçambicano Mia Couto contribuirá para a reflexão sobre os textos, a intencionalidade dos autores, observar se as mensagens das narrativas – escritas há alguns anos-ainda ecoam na nossa contemporaneidade. Para isso contamos também com as orientações de Cassany (1994, p. 504) quando o autor nos informa que deve haver uma leitura ativa, uma valorização dos textos e o estímulo à criatividade; marco relevante, por exemplo, no nosso trabalho, na criação das *fanfictions* em um *blog*. Há uma série de fatores cognitivos, psicológicos e éticos, que não estão somente ligados a área de língua e literatura, mas também a todas as áreas do currículo do aluno, de maneira ampla. Cassany aponta que no ensino da literatura, deveria haver no mínimo, os seguintes objetivos:

1. Mostra de textos literários variados;
2. Aprendizagem através da literatura;
3. Contribuição para a socialização e para a estruturação do mundo do aluno a partir dos textos literários;
4. Incentivo ao gosto pela leitura;
5. Ajuda para definir a personalidade literária do aluno;
6. Incentivo ao interesse criativo do aluno. (CASSANY, 1994, p. 504)

No primeiro objetivo, Cassany aponta para a variedade de livros e também sobre os níveis de compreensão variados, graduando-os conforme a experiência do leitor-receptor; no segundo, o autor explica a aprendizagem através da literatura e exemplifica que, desde o ciclo inicial, as crianças aprendem ritmo através de canções e ampliam seu vocabulário com adivinhações entre outros.

No ensino superior, o autor lembra que a leitura de uma novela, por exemplo, pode levar o leitor a compreender a relação de conflito entre classes sociais; no terceiro item, Cassany aborda que o ensino da literatura é também um processo de elaborações culturais de outras experiências humanas que nos ajudam a configurar a própria visão de mundo e que a literatura seja também um meio de comunicação com as concepções de outras pessoas, de outras culturas, próximas ou não da cultura do leitor; no quarto item, o autor estimula que a literatura seja vista como fonte de prazer, de ócio lúdico e enriquecedor e que, de acordo com uma das funções dos textos literários, desfrute a leitura, “evada-se” desse mundo, brinque com a linguagem entre outros prazeres; no quinto objetivo, Cassany argumenta que a facilitação de informações e atividades contribuem para que esse leitor adquira critérios de valor e de seleção pessoal, capacitando-o para decidir o quê, como e quando prefere ler. No sexto e último objetivo, o autor fala da importância de incentivar, de apresentar a literatura como exemplo de manifestação artística e como meio de expressão de ideias e sentimentos,

para assim promover, uma atitude ativa da língua com objetivos comunicativos e estéticos.

Atribuindo os seis objetivos propostos por Cassany no trabalho com o letramento literário juntamente com o letramento crítico, acreditamos que podemos trabalhar com os alunos da EJA, visto que a nossa proposta contempla uma amostra de três narrativas esteticamente trabalhadas; que esses contos, uma vez inseridos em situações pedagogicamente orientadas, promoverão aprendizagem e reflexão sobre temas como violência contra a mulher; quebra de padrões pré-estabelecidos ao destino das mulheres; essas leituras contribuirão para a reflexão e quiçá para a (re)estruturação das ideias, opiniões do aluno frente aos temas propostos pelos autores.

A temática proposta nos contos ainda causa repercussão na nossa sociedade e a leitura desses textos podem ajudar no caminho da definição, quem sabe, de uma personalidade literária que, através do incentivo à leitura, escrita e de letramentos digital e crítico expandidos na EJA, com a criação das suas histórias com as personagens dos contos, formará um (a) cidadão (ã) atuante, com uma formação leitora crítica, capaz de identificar-se com as inquietudes e os muitos significados que um texto literário ou não-literário apresenta, melhorando assim a relação entre ser um cidadão atuante e um leitor crítico.

Para Cassany, o hábito de leitura está relacionado com o interesse generalizado pelo conhecimento da cultura e das obras literárias e pelo desenvolvimento da imaginação e da criatividade, fazendo com que as seis primícias elencadas acima sirvam de incentivo ao letramento crítico-literário e “sem dúvida, os textos mais úteis para criar uma motivação leitora, são os que são mais próximos à realidade do aluno”⁶ (tradução nossa) (CASSANY, 1994, p. 506). Podemos associar as leituras dos contos às criações de *fanfictions*, porque os textos têm essa proximidade com os alunos, uma vez que parte do público feminino do CEJA (Centro de Estudos de Jovens e Adultos), participantes das oficinas ou não, já vivenciaram ou presenciaram as situações despertadas pelos temas dos contos: violência doméstica; ciúmes; abandono e empoderamento feminino ao lutarem por seus objetivos e sonhos.

Teixeira (2008, p. 184) em seu *Leituras e leituras na Educação de Jovens e Adultos* reflete sobre “as nossas aulas de leituras e escrita” que causam bocejos constrangedores e nos levam a questionar sobre os caminhos que temos de seguir para despertar em nossos alunos o gosto pela leitura e partir para novas produções. (TEIXEIRA 2008, p.178). A autora fala que, quase sempre, quando selecionamos um texto, estamos preocupados se esse texto cumprirá com determinadas funções como interpretativa;

⁶“ Sin duda los textos más útiles para crear una motivación por la lectura son los más próximos al alumno”.
(Cassany 1994:p.506)

linguística entre outras. E isso nos coloca em conflito com as nossas ações pedagógicas, uma vez que nossos alunos e alunas são jovens e adultos, na maioria, trabalhadores que “em sua quase maioria, após um dia inteiro de trabalho, buscam a escola na expectativa de crescimento, seja ele social, cultural ou econômico.” (TEIXEIRA, 2008, p. 178).

Os letramentos crítico e literário com os alunos da EJA tornam-se diferenciados, porque temos um jovem ou adulto experiente com a vida e cheio de expectativas, buscando na escola o reconhecimento pelo seu esforço de voltar e concluir os seus estudos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Teixeira citando Chartier diz que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.” (CHARTIER, 1994, p. 46). A EJA não deve menosprezar essas vivências.

A ação dos alunos da EJA em participar de oficinas literárias vem do desejo deles de recuperar um “tempo perdido”, como é comum ouvirmos, é um desafio que esses alunos se propõem para melhorar a sua habilidade leitora e de escrita. Esses atos aliados ao letramento literário, digital e crítico fazem com que esse aluno se sinta mais seguro e eficaz nas diversas situações em que a leitura e escrita (de textos literários ou não) são exigidas no cotidiano de cada um.

Sobre as atividades de letramento crítico, Sardinha (2018) orienta aos professores que as suas opiniões sobre determinado tema ou de outra pessoa envolvida nas discussões sobre o texto não devem prevalecer. A autora lembra-nos que o cerne do letramento crítico está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos. Esses não podem ser confundidos com o sentido de “estou certo e você errado”, mas compreender as diferenças, a história de vida do outro e que essa história contribui para que essa pessoa pense e aja dessa ou daquela forma.

O letramento crítico, segundo a autora, tem por finalidade colaborar para uma sociedade mais justa, igualitária, na qual prevaleça o respeito à diversidade humana e contribua para que as relações interpessoais sejam mais saudáveis, já que o diálogo, o respeito às diferenças é vivenciado com a troca de saberes e isso traz para todos os envolvidos crescimento e aperfeiçoamento pessoal. (SARDINHA, 2018, p. 13).

Dentro dessa perspectiva que o letramento crítico deve trazer para a sala de aula, buscando aprimorar as relações interpessoais entre toda a comunidade escola e, mais especificamente, os alunos que participaram das Oficinas para a efetivação desse nosso trabalho, trataremos no próximo tópico acerca do letramento digital.

2.4 Letramento Digital

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) lista dez competências gerais da Educação Básica e apresentam-nas como aquelas articulações inter-relacionadas e desdobradas no tratamento didático para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio), contribuindo para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BNCC, 2017. p. 9). Entre essas dez competências gerais, destacamos abaixo os itens que fazem referências ao letramento digital:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual- motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (grifos nossos)

Como vimos, o letramento digital está presente em cinco das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos faz refletir o quanto é urgente possibilitarmos aos nossos discentes o acesso às TDICs e fazê-los familiarizados, dentro da escola, com as tecnologias que estão presentes em toda a sociedade. Na sua vida, mesmo sem consciência do que seja o letramento digital, nossos alunos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – estão diante das tecnologias ao usarem um bilhete eletrônico no transporte público, ao utilizarem caixas eletrônicos em variados estabelecimentos, ao enviarem um currículo via *e-mail* a um provável empregador, ao digitarem senhas para receberem benefícios ou pagarem alguma conta. Ainda que nas competências gerais não se fale, especificamente, na EJA, o sexto item traz uma identificação mais próxima a essa modalidade de ensino ao explicar que:

6. Valorizar a **diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências** que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2017. p. 9). (grifos nossos)

Acreditamos que o convívio com as tecnologias na escola fará esse aluno mais capacitado para enfrentar com mais segurança o mundo tecnológico em que ele está inserido no seu dia a dia, além de lhe proporcionar um olhar mais atento às estratégias de leituras e escrita associadas ao letramento digital, dentro de um ambiente digital e escolar.

Pereira (2017, p. 15) trata da importância da inclusão digital ao dizer que “ é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. “Dentro da modalidade EJA, com nossos alunos retornando ao ambiente escolar após anos de ausência por inúmeras razões, acreditamos que ao trabalharmos a leitura de contos, a criação de fanfictions em um blog nas nossas oficinas de literatura estaremos contribuindo um pouco para que nosso aluno esteja ciente das suas habilidades no mundo digital.

Além de dominar essa tecnologia, ter nela uma fonte de busca de conhecimentos, feita de maneira crítica, atenta para que não corra o risco de produzir, compartilhar notícias, textos de fontes duvidosas ou espalhar *fake news* que podem prejudicar uma pessoa ou até mesmo uma nação, trazendo assim prejuízos extremos e que podem perdurar por muitos anos. Para isso o letramento digital faz-se necessário na escola e já está mais do que na hora dessa instituição, da qual fazemos parte, planejar e executar letramentos digitais interdisciplinarmente.

Coscarelli em seu artigo Alfabetização e Letramento Digital (COSCARRELLI, 2017, p. 25) explica a importância das tecnologias na escola e do letramento digital ao alertar-nos que “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem-sucedidos nessa empreitada”. A autora ainda faz uma reflexão importante ao indagar: “Será que os alunos das camadas populares vão continuar saindo da escola sem saber digitar, e muitas vezes sem saber ler e escrever, como sabemos que acontece frequentemente e como nos mostram os exames nacionais como SAEB e ENEM?” A autora demonstra preocupação ao ver esse fato como corrente nas escolas públicas que têm como público uma população mais carente de recursos (COSCARRELLI, 2017; p. 29).

A autora também aponta que se continuarmos buscando um “culpado” para o fracasso escolar, não haverá uma solução para a escola no Brasil. Acreditamos que já passou da hora de fazer a revolução na educação, mas como nunca é tarde, e como a informática tem muito a contribuir para que isso aconteça, talvez agora consigamos trazer a vida “real” para a sala de aula, atualizada nos computadores ligados à Internet.

[...]. Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior. (COSCARELLI, 2017; p. 29).

O letramento digital traz a possibilidade de leituras, escritas e acessos a hipertextos⁷. Tudo isso dentro de um ambiente virtual, no qual o aluno faz o seu caminho nesse universo tão amplo que é a Internet. Essa ferramenta tão importante deve ser explorada na escola com a finalidade de oferecer ao aluno multiletramentos e segurança para interagir em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Quanto ao letramento digital aliado ao letramento literário na criação das *fanfictions*, acreditamos que esses letramentos contribuirão para que os alunos da EJA tenham a experiência do uso da tecnologia, partindo da leitura dos três contos selecionados até a chegada ao computador no laboratório de estudos e informática (LEI). Essa nova visão do texto literário faz com que o aluno aproprie-se de uma das possibilidades de trabalhar o texto literário saindo do usual do texto no papel e a sua leitura, muitas vezes superficial, rápida, sem as estratégias de leitura acionadas para ir ao encontro do pluralismo, em que o computador, sua tela, o espaço que será o blog terá as suas narrativas com as personagens de Colasanti, Couto e Machado nas *fanfictions*.

O pluralismo, aqui mencionado, vai da familiarização por nossos alunos mais vividos, mais velhos, com o *mouse*, por exemplo, até chegarem ao *blog* e darem “asas à imaginação”; da cooperação dos alunos mais jovens com esses alunos sem grandes experiências ao lidar com o computador ou acessar a Internet. Cooperação entre gerações; possibilidades criativas; um grande desafio que a EJA necessita realizar dentro do papel social de uma escola e contribuir para que esse aluno que – por inúmeras adversidades – não pôde

⁷ Segundo Gama (2012): “Hipertexto on-line, de um modo geral, refere-se a uma página da Internet que viabiliza o acesso do leitor a textos, imagens e sons simultaneamente, promovendo uma leitura não linear e interativa, uma vez que, por meio de links presentes nele, podem-se visitar outras páginas, ser leitor e autor por se ter uma autonomia em relação às informações que se busca e se constrói”.

concluir os seus estudos na chamada “idade certa”, tenham as mesmas oportunidades que os alunos que estão na idade e série corretas, mas precisamente nos letramentos tecnológicos, aliados ao seu conhecimento de mundo, que cada um traz consigo.

Gama (2012), ao discutir sobre o letramento digital, diz que

“quanto mais habilidades de leitura e de escrita se desenvolver com o uso das novas tecnologias, maior será o grau de letramento digital. Caso contrário, em plena era das tecnologias de comunicação eletrônica, era dos nativos digitais (os quais não só nasceram no apogeu das TDICs, mas também vivem em contato direto com elas), por falta de incentivo das principais agências de letramento, especificamente da escola, crescerá cada vez mais o índice de exclusão digital, principalmente, dos menos favorecidos que serão socialmente impedidos de desenvolver esse novo letramento”.

De fato, se a escola não tomar a atitude de favorecer aos seus alunos o acesso ao letramento digital, as dificuldades desses alunos, fora da escola, serão intensas, já que numa sociedade que a cada dia torna-se mais tecnológica, faz-se necessário que as pessoas saibam tirar o máximo de proveito de todas as tecnologias que estão no seu cotidiano, a seu dispor.

Evidentemente, que esse letramento digital tem por princípio formar um cidadão crítico para assim, diante de várias possibilidades que a Internet lhes proporciona, saber selecionar nos links, sites e hipertextos a sua leitura, os seus caminhos para a informação do conteúdo que busca na rede mundial.

Como vimos, os letramentos crítico, literário e digital contribuem para que os alunos da EJA exerçam a sua cidadania ao terem acesso, no Centro de Jovens e Adultos, à aprendizagem da leitura e interação no texto literário, sua intencionalidade e em quais aspectos o texto demonstra uma identificação com a sua própria realidade ou com os problemas locais ou ainda, da sociedade de maneira generalizada.

Além da interação na literatura, esses alunos exerceram a sua criticidade ante o texto, ao posicionarem-se sobre o tema desenvolvido pelos autores, fazendo os questionamentos necessários para uma melhor análise, contribuindo com as suas experiências e saberes ao confrontar ficção e realidade, desenvolvendo relações interpessoais com os demais leitores, debatendo os temas e ouvindo o posicionamento e opiniões dos colegas, contrários ou não, à sua colocação. Esses dois letramentos (crítico e literário), pudemos ver a importância, dentro de uma sociedade tecnológica, o quanto se faz urgente o letramento digital dos nossos jovens e adultos e se a escola não assume essa responsabilidade, estará exercendo um papel contrário à sua natureza: estará excluindo os seus jovens e adultos, da modalidade EJA, de serem participantes de forma ativa e segura da tecnologia que está

presente em todas as modalidades dentro da sua rotina.

2.5 Multiletramentos

Segundo Rojo e Moura (2016, p. 16), o conceito de “letramento” e “multiletramentos” apresentam diferenças: enquanto o letramento aponta para “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, os multiletramentos apontam para dois tipos de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Quanto à multiplicidade de culturas, vemos essa multiplicidade nas variadas produções culturais, com grande escala de circulação, principalmente na Internet, textos híbridos que estão nos campos do erudito, clássico, popular, de massa e que são lidos de maneira bem pessoal, conforme o gosto do navegante nas redes sociais e que fazem da leitura um caminho pessoal, subjetivo ao acessarem as informações nos links, por exemplo.

Essa diversidade cultural fez surgir em 1996 a necessidade de uma Pedagogia dos multiletramentos, resultado de um encontro do Grupo de Nova Londres (GNL) formado pelos pesquisadores Courteney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmem Luke, Sara Michaels e Martin Nakata. Reunidos em Nova Londres (por isso o nome do grupo) em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, o grupo publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracie – Designing Social Futures* “(Uma pedagogia dos multiletramentos desenhando futuros sociais)”.

Nesse momento, o grupo afirmava a necessidade de a escola ter a responsabilidade, com urgência, de levar em conta “e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula” (ROJO; MOURA, 2016, p. 12). Assim:

os multiletramentos superam as limitações de abordagem tradicional dos estudos do letramento, porque atualizam as análises das interações sociais mediadas por tecnologias diversas e enfatizam a negociação necessária para a convivência com as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade (LIMA, 2013. p. 47).

Essa atualização faz-se necessária também com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, levando-os a obterem além da educação formal que já conheciam, antes de se verem forçados pelas circunstâncias da vida a abandonarem os estudos, os multiletramentos necessários para interagirem de maneira segura com a tecnologia, aprendendo a usar o computador, criar um e-mail até ler contos literários e criarem, por exemplo, em um *blog*,

fanfictions com as personagens dos contos de Colasanti, Couto e Machado.

Já chegaram os “novos tempos” e, muitas vezes, a escola está a passos pequenos no uso das tecnologias em todas as áreas, inclusive com atividades dentro da escola. Na área de Língua Portuguesa, então, o tempo urge para que os nossos alunos, de todas as modalidades, estejam aptos a usarem as tecnologias, adequando-as à realidade da escola. Lima (2013) já se preocupava com a inclusão de alunos como também a dos professores nas práticas em que os multiletramentos eram uma realidade, se apresentavam como condição para a leitura e para a produção de conteúdo nessa perspectiva.

Para isso, segundo a autora, a seleção de gêneros deve ser aquela que proporcione diferentes eventos de letramento, uma vez que nesses eventos podem surgir propostas de adequação às práticas sociais e discursivas de interesse não só escolar e, por isso as situações simuladas em sala de aula estariam conectadas, por exemplo, à realidade da escola e àquelas do mundo do trabalho, da contemporaneidade e que se inter-relacionam com a escola, não como um fim, mas como meio de acessar informações, bens e serviços. (Lima 2013. p. 47).

Além dos letramentos até agora discutidos, trabalharemos, a seguir com os gêneros conto e *fanfictions* sob o embasamento de Gotlib (1990) e Vargas (2005). Em seguida, a concepção de retextualização como estratégia de ensino para a produção de textos, embasada em Marcuschi (2005) e Dell’Isolla (2007).

3 OS GÊNEROS CONTO, FANFICTIONS: O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, discutiremos gênero, sob a ótica de Marcuschi (2008; 2017); sobre o gênero conto a partir de Gotlib [1990]: (2004) e para as discussões acerca do processo de retextualização teremos como aporte o trabalho de Dell’Isola (2007). Esses conceitos nos são caros, porque sobre ele mobilizam-se as estratégias adotadas para o alcance de nosso objetivo.

3.1 Gênero textual: categoria de organização da língua

Marcuschi (2008; p. 147) nos diz que o estudo dos gêneros textuais não é uma novidade e que desde Platão, há pelo menos 25 séculos, o tema gênero é objeto de estudo. A “expressão gênero esteve na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, O Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX”.

Passados séculos, o estudo de gêneros, segundo Marcuschi, tem um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Segundo o autor, “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI 2008. p. 149). Ação social, artefato social, podendo trazer discussão e tentativas de distinguir as ideias de que gênero é:

Quadro 1 - Gênero

<p>Uma categoria cultural Um esquema cognitivo Uma forma de ação social Uma estrutura de ação social Uma estrutura textual Uma forma de organização social Uma ação retórica</p>
--

Fonte: adaptado de Marcuschi (2008. p.149).

Marcuschi elenca situações e orienta que o gênero pode ser tudo isso ao mesmo tempo e nos relata o quanto é complexa a definição do que seja gênero. Para o pesquisador, os gêneros são

“entidades sócio – discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi 2002. p.19). É possível observar que os gêneros não

mantêm uma posição estática, estanque, são altamente maleáveis, dinâmicos e que surgem conforme emparelhadas a necessidades e atividades socioculturais, bem como nas inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (Marcuschi 2002. p.19).

O autor também tem o cuidado de distinguir tipo textual do gênero textual e usa uma breve definição defendida pelos autores Douglas Biber (1988); John Swales (1990); Jean-Michel Adam (1990); Jean Paul Bronckart (1999). Marcuschi faz a seguinte definição:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, aula expositiva, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p. 23-24).

O importante é que, nessa ampla variedade de gêneros, a escola pode trabalhar não só com os mais comuns, isto é, aqueles presentes nos livros didáticos, como também com outros gêneros, até mais atuais, como por exemplo, o gênero fanfictions que, na nossa pesquisa, surgirá após a leitura de contos de Colasanti, Couto e Machado. O conto será a nossa próxima explanação, no tópico seguinte.

3.2 O Gênero Conto

Marcuschi em seu texto “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” ([2010]2014. p. 31) declara que os gêneros “são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas e sim como atividades sócio discursivas”. Segundo o autor, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, [2010]2014. p. 31). Acreditamos que o gênero conto nesse contexto de atender objetivamente situações sociais e, em particular, para a nossa realidade, na reflexão

sobre a violência contra a mulher, traz um papel social relevante na EJA ao trabalhar na Literatura de maneira mais tênue, mas nem por isso, intensa e grave, a situação da mulher dentro de um espaço e como a violência foi trabalhada no texto pelos autores e que reflexões resultam da leitura desse texto.

Sobre o gênero conto, Gotlib ([1990: 2004] p. 08) diz-nos que “o contar “uma estória⁸, em princípio, oralmente, evolui para o registrar as estórias, por escrito. Mas o contar não é simplesmente um *relatar* acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que *o acontecido seja trazido outra vez*, isto é: *re* (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem de *fero* (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que ou foi testemunha ou teve notícia do acontecido.” Gotlib [1990: (2004); p. 08]. A autora explana que no conto a realidade e a ficção não têm limites precisos e que há graus de proximidade ou afastamento do real. (p.08) Você pode explicar isso sem necessariamente citar diretamente Gotlib, pois esse não é o centro da sua dissertação.

A estrutura comum, que conhecemos, traz uma narrativa curta, com um conflito, tempo e espaço reduzidos; com poucas personagens. Embora defina-se conto de maneira tão simples, esse gênero não perde o encantamento ante os leitores. Gotlib, citando as palavras de Júlio Cortázar, contista e crítico argentino, sobre a obra de Edgar Allan Poe: “Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse”. E ainda mais especificamente sobre o interesse dos leitores de Poe: “No conto vai ocorrer algo, e esse algo será intenso” (GOTLIB, [1990] 2004. p. 21)

Essa intensidade está presente nos contos de Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Mia Couto quando nos apresentam respectivamente mulheres em um reino encantado; no interior de uma casa que está longe de ser um lar ou uma mulher que, surpreendentemente, recebe o convite do marido para ir a um baile.

Ana Maria Machado⁹ nasceu em Santa Teresa, Rio de Janeiro (1941) e ocupa a cadeira número 01 da Academia Brasileira de Letras. Recebeu três prêmios Jabuti e em 1993 tornou-se *hors concours* dos prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Publicou mais de cem livros no Brasil, muitos deles traduzidos em cerca de vinte países. Da autora, trabalhamos com a narrativa *História meio ao contrário*. A história se

⁸ A autora usa o termo *estória*. Essa palavra era usada antigamente para designar as narrativas populares, ficcionais, enquanto a palavra *história* era usada para referir-se a fatos reais, à ciência e acontecimentos reais. A Academia Brasileira de Letras entendeu que não deveria mais haver diferenças entre *história* e *estória* e que a palavra *história* deveria ser empregada em qualquer situação, seja para narrativas ficcionais ou reais. Adaptado de www.escolakids.uol.com.br. Acesso em: 07/02/2020.

⁹ Resumo da biografia de Ana Maria Machado. Texto disponível em: www.academia.org.br Acesso em: 07/02/2020.

passa em um reino encantado no qual um Rei não conhece a noite. Um dia, ele se distrai e acaba “perdendo o dia” e quer porque quer que o dia retorne, que a noite acabe. Os súditos do Rei, trabalhadores braçais, ficam preocupados, porque não teriam um merecido descanso após um dia inteiro de trabalho e começam a organizar-se para tirar àquela ideia do Rei e deixarem todos em paz. Há um Rei teimoso e mimado; uma Rainha paciente; a Princesa; a Pastora; um Príncipe que não tinha nada o que fazer, daí vem para matar o “dragão da noite”, “um gigante adormecido”, que ao acordar mobiliza todo o reino. A escolha da história veio para equilibrar um pouco a temática sobre a violência contra a mulher, presente com mais veemência nos contos de Colasanti e Couto, embora não o exima, já que temos passagens no Conto de Fadas quando o Rei, por exemplo, ao querer matar o “dragão da noite” oferece a sua filha, a Princesa, como futura esposa de um suposto vencedor, sem consultá-la e se a sua vontade era também a vontade da filha.

A segunda autora é Marina Colasanti¹⁰ nasceu em 1937 em Asmara, capital de Eritreia. Residiu em Trípoli, na Líbia, mudou-se para a Itália e, em 1948 veio morar no Brasil. Jornalista, artista plástica, publicitária e traduziu importantes autores da literatura universal. Tornou-se *hors-concours* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), após ter sido várias vezes premiada. Participa ativamente de congressos, cursos, feiras literárias pelo Brasil e em outros países. O conto trabalhado com a turma de EJA, “Para que ninguém a quisesse” está no livro, lançado em 1986, *Contos de amor rasgados*. O conto narra a história de um casal, sem nomes, podendo ser qualquer casal que vive a violência doméstica no Brasil. A história é narrada por um narrador-observador que descreve em um primeiro plano as atitudes de um marido altamente violento, machista e que está acostumado a não ser contrariado pela esposa.

O narrador inicia a história justificando a violência do marido: “porque os homens olhavam demais a sua mulher...” a partir daí o que se vê é uma série de violência que esse marido faz com a sua mulher. Ele **manda** (grifo nosso) a esposa baixar a bainha dos vestidos; **exige** que elimine os decotes e os sapatos de saltos altos; **tira-lhe** as roupas de seda e as joias e ainda assim, percebendo algum olhar de um outro homem, olhar viril segundo a concepção do marido, ele **tosquia-lhe** os longos cabelos. Ele não lhe corta os cabelos, **tosquia-lhe**, verbo usado para o ato de cortar lã, por exemplo, rente ao couro do **animal**. Prática bastante reprovada pelos defensores dos animais. E aqui, no conto de Colasanti, aciona em grau máximo a violência do marido, ao ver a mulher como um objeto, que está à disposição do seu

¹⁰ Biografia resumida da autora Marina Colasanti. Disponível em www.marinacolasanti.com. Acesso em: 07/02/2020.

ciúme doentio e machismo. A partir da gradação da violência do marido com a mulher, também se percebe uma mulher “murchando em vida. A rosa, no final do conto, trazida pelo marido e esquecida em cima da cômoda é o marco final da anulação dessa mulher que “andava pela casa, mimetizada entre os móveis”. Dois seres infelizes e a sensação do que acontece depois, no final do conto, infere-se que há uma continuidade, inquietando-nos, pois Marina Colasanti deixa em suspense. Gotlib ressalta que: “as personagens do conto têm um mundo autônomo: não é a brevidade que as caracteriza. O que as caracteriza é o fato de os problemas serem delas, e não nossos” (GOTLIB [1990], 2004. p. 31).

O terceiro autor do nosso trabalho, o moçambicano Antônio Emílio Leite Couto nasceu na cidade de Beira, Moçambique, na África em 1955. Mia Couto é o seu pseudônimo. Escreveu seus primeiros poemas aos 14 anos; em 1992, publicou o seu primeiro romance *Terra Sonâmbula* escrita em prosa poética. Nesse romance o autor cria uma fábula passada no Moçambique pós-independência, depois de uma guerra civil de dez anos. Essa obra ganhou em 1995 o Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos. O livro foi considerado um dos melhores doze livros africanos do século XX.

O conto de Mia Couto¹¹ “O Perfume” está no livro “*Estórias Abensonhadas*” e foi lançado no ano de 1994. Um narrador-observador conta a história do casal Justino e Glória. O marido chega uma noite em casa e diz à mulher que irão ao baile. Ele presenteia a mulher com um vestido, coloca as crianças para a casa de uma vizinha e ainda incentiva a mulher a usar maquiagem, embelezar-se. Glória arruma-se levada ainda pela surpresa. Os anos passaram-se e o marido ciumento e opressor nunca lhe dera uma atenção tão especial. Ela procura um perfume antigo, presente do marido, mas o aroma já havia evaporado com o passar do tempo. Glória acaba jogando o frasco fora que se estilhaça ao cair no chão. Justino leva a esposa no carro da família com todo cavalheirismo. Chegam ao baile, um homem insiste em dançar com Glória que recusa o convite, mas, para a sua surpresa, Justino pede que ela aceite o convite do cavalheiro. Somente quando está dançando com esse homem é que Glória, ao cruzar o olhar com o marido percebe que está sendo abandonada. Ainda insiste com o marido, mas ele a abandona no baile. Ao voltar para casa sozinha, dorme na escada e, pela manhã, ao sentir o cheiro de um perfume, pensa que é o marido arrependido da decisão de abandonar a família. Na ilusão ao buscar o ex-marido, acaba cortando os pés no vidro de perfume que jogara fora no dia anterior. Mia Couto encerra o conto com “ainda hoje restam, no soalho da casa, indeléveis pegadas de quando Glória estreou o sangue de sua felicidade”.

¹¹ Resumo da biografia do autor Mia Couto. Disponível em www.ebiografia.com. Acesso em: 07/02/2020

As três histórias serviram de inspiração para a criação das *fanfictions*, quando os alunos foram orientados a observarem mais detidamente as personagens femininas para, a partir dessas personagens, produzirem histórias, uma vez que a ideia inicial era provocar sentimentos de identificação com a situação das personagens, porque acreditamos que os alunos da EJA viveram ou presenciaram situações similares. Despertar a empatia foi o passo inicial do processo intentado para este trabalho.

3.3 O gênero *Fanfiction*

O nome *fanfictions* e suas abreviações como *fanfics* ou *fic* significam “literatura de fã”, ou seja, pessoa ou grupo de pessoas que, por serem fanáticos ou apaixonados por determinadas personagens, livros, jogos eletrônicos *on-line*, dão continuidade a essas personagens criando novas histórias, novos cenários e até misturando outras personagens que não estavam na versão original às histórias criadas em um *site* apropriado para a divulgação dessa modalidade de escrita.

O termo *fandom* é uma outra abreviação que surge de uma expressão inglesa *fan kingdom*, que em uma tradução mais livre para o português seria “reino de fãs” ou seja, conjunto de fãs que amam determinado “produto.” As quatro abreviações são comumente usadas nesse universo de pessoas que se reúnem para dar continuidade à vida de suas personagens favoritas. No nosso trabalho trataremos esse gênero como *fanfictions*.

O gênero *fanfictions* surge como mais um produto, fruto das tecnologias e da facilidade de acesso, trazida pela popularização da Internet. Com isso, o amor dos fãs por determinadas personagens e autores conseguiu, através de encontros virtuais agregar-se em torno do desejo de continuar dando vida às personagens e criar, à sua maneira, destinos diversos para as personagens de uma história mundialmente conhecida, que cai no gosto popular e perpetua-se em vários sítios; as narrativas com as personagens mais queridas tendo um final bem diferente daquele original, sem com isso, ferir os direitos autorais.

Nossa intenção ao pensarmos em trabalhar com letramento literário e criação de *fanfictions* partindo dos contos de Colasanti, Couto e Machado foi analisar como os alunos da EJA trabalhariam a narração de histórias, a retextualização, tendo como ponto de partida as personagens já existentes nas narrativas dos renomados autores e a temática envolvida acerca da violência doméstica em variados aspectos e a quebra de padrões pré-estabelecidos para as mulheres.

Cosson nos diz que a *fanfictions* “é uma forma recente e significativa de

participação e que embora não seja uma atividade escolar reconhecida, nada impede que seja usada nas aulas de literatura e língua portuguesa” (COSSON, 2019, p.118). Entretanto, para Vargas, “a escrita e a leitura de *fanfictions* constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades aprendidas nos meios escolares para a **promoção de tarefas significativas** num determinado **meio virtual**, ambiente em que, unidos por um vínculo muito significativo chegam a constituir verdadeiras comunidades literárias” (VARGAS, 2005, p. 127) (grifos nossos).

A observação de Vargas coloca a escola como marco inicial às produções de *fanfictions*, sendo essa instituição, conforme estamos insistindo, responsável pela promoção da aquisição de letramentos literário, crítico e digital. Se a escola, e aqui -mais precisamente- a modalidade EJA, trabalha com os seus alunos os multiletramentos, habilitando-os a serem leitores e escritores proficientes, engajados em um mesmo objetivo com os demais colegas, de criarem novas histórias para as personagens dos contos de Colasanti, Couto e Machado nas oficinas de literatura; interagindo com os seus parceiros em um ambiente virtual, tendo um *blog* como suporte das *fanfictions*, a escola cumpre a sua finalidade social de promover os multiletramentos e inserir os alunos da EJA no mundo tecnológico, dando-lhes segurança no uso das tecnologias dentro e fora do Centro de Estudos de Jovens e Adultos e promovendo relações interpessoais.

Acreditamos que o uso de *fanfictions* na EJA é uma estratégia de letramento literário, crítico e digital que desenvolverá nos alunos a habilidade de criar narrativas dando às personagens destinos diferentes das narrativas originais e assim – ainda que ficcionalmente – darem um final mais feliz às protagonistas, vítimas de violência doméstica ou às que a sociedade costuma rotular para que sigam um padrão esperado por conta da sua condição social. As habilidades no uso do computador são motivadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que servirá de marco orientador no Brasil, substituindo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). A BNCC orienta que o aluno deve:

participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura[...],utilizando formas de expressão das culturas juvenis tais como, *blogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines* [...] dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BNCC, 2017. p.157)

Com a orientação da BNCC para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer e participar dos letramentos que a sociedade exige, a escola deve, se ainda não o fez adequadamente, criar espaços para que crianças, jovens e adultos sejam letrados nas mais diversas áreas que envolvem as tecnologias. Em relação ao uso das *fanfictions*, Campos (2017. p. 55) explana que “a *fanfiction*, sobretudo, revela-se fruto de uma **leitura crítica bem-sucedida**, na qual o aluno parte da leitura de um determinado texto para a construção, quase sempre espontânea, de um texto **de sua autoria**. (grifos nossos).

De fato, dentro da EJA, após as leituras de cada conto, houve o cuidado de analisarmos criticamente os textos, afastando-nos um pouco, para fazermos o papel de mediador, para que o aluno tivesse a oportunidade de falar sobre o texto, intercalando-o com as suas vivências, debatendo sobre os posicionamentos das personagens; em que o exercício de ouvir a opinião do outro sobre o tema do conto, sobre o posicionamento das personagens foi feito com respeito contribuindo para que esse exercício de cidadania na EJA seja sempre presente e regular.

Esse momento de interação no qual vozes se fizeram presentes, dando suas opiniões, testemunhos, ouvindo o que o colega quer dizer, contrapondo com a sua fala, aprendendo a ouvir com empatia foi uma intensa prática de letramento crítico, embora os alunos, ao fazê-lo, nem atentaram para o nome desse processo. Quanto à criação das *fanfictions*, Vargas (2005; p.13) observa que a leitura consiste no esforço do leitor de não só compreender o que o texto diz, mas preencher as lacunas nele constantes, com base na sua bagagem pessoal. “O autor de *fanfiction* é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além no seu processo de interpretação” (VARGAS, 2005. p. 22).

Essa observação da pesquisadora sobre a criação de *fanfictions* reforça o papel da escola nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita, para trabalhar esse e os demais gêneros, dando aos alunos a oportunidade de leitura e escrita seja partindo de uma folha de papel até à tela de um computador com os seus *links*, oferecendo ao aluno a oportunidade de fazer o seu caminho na leitura através das inúmeras possibilidades que a tecnologia oferece a quaisquer textos, inclusive aqueles oriundos ou que circulam na Internet.

3.4 A Retextualização

O nosso processo de criação de *fanfictions* na EJA passou pela leitura e compreensão dos contos, pela análise das personagens femininas e pelas etapas de retextualização, uma vez que, nesse processo, os alunos, após a leitura dos contos, passaram

pelo processo de retextualizar os textos, da escrita para a reescrita de outros gêneros que foram objetos da nossa análise, visando a todo o processo percorrido pelos alunos nessa retextualização.

Marcuschi vê a escrita como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno; que enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, a escrita é mais do que uma tecnologia. “Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural.” (MARCUSCHI, 2008; 2017; p.16). Bem social e indispensável, acreditamos que práticas de letramento literário associadas a práticas de letramento crítico e de letramento digital agregarão ao aluno da EJA subsídios para terem uma postura ativa ante aos acontecimentos que envolvem não só a sociedade local, mas também o mundo; sendo capazes de, através de seus escritos, contribuírem para o seu crescimento pessoal e assim também contribuírem para a solução de problemas como a violência contra a mulher que, no nosso Estado, tem dados alarmantes. O autor afirma que “a retextualização não é um processo mecânico, (...) trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. (MARCUSCHI, 2008; 2017, p.46)

Marcuschi apresenta em sua obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, um quadro com quatro possibilidades de retextualização, considerando fala e escrita e as respectivas combinações (MARCUSCHI, 2017, p. 48):

Quadro 2 – Possibilidades de retextualização

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Fala</i> -> <i>Escrita</i> (entrevista oral -> entrevista impressa) 2. <i>Fala</i> -> <i>Fala</i> (conferência -> tradução simultânea) 3. <i>Escrita</i> -> <i>Fala</i> (texto escrito -> exposição oral) 4. <i>Escrita</i> -> <i>Escrita</i> (texto escrito -> resumo escrito) |
|--|

Fonte: Marcuschi (2017; p. 48)

Nesse trabalho, levaremos em conta o item quatro, isto é, a retextualização do texto escrito – conto – para a criação das *fanfictions*. Dell’Isola (2007) entende por retextualização: “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refação e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p.10).

Observamos o funcionamento social da linguagem ao abordar primeiramente nas leituras o papel feminino ante a violência doméstica que as personagens de Colasanti e Couto

vivem nos contos e a discussão sobre esse tema que infelizmente está presente na vida de muitas de nossas alunas da EJA quando decidem voltar aos estudos e não têm, de alguns de seus companheiros, o apoio necessário para darem continuidade aos estudos e esses usam da violência verbal, da pressão psicológica, minando a autoestima dessas mulheres, fazendo-as às vezes desistirem dos estudos ou duvidarem de suas capacidades de irem mais além e fazerem um curso técnico ou cursarem uma faculdade.

Segundo Garcia (2015), o termo retextualização no Brasil foi postulado primeiramente nos estudos de Neuza Gonçalves Travaglia em sua tese de doutorado, defendida em 1993, junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a respeito da tradução. (GARCIA 2015, p. 37).

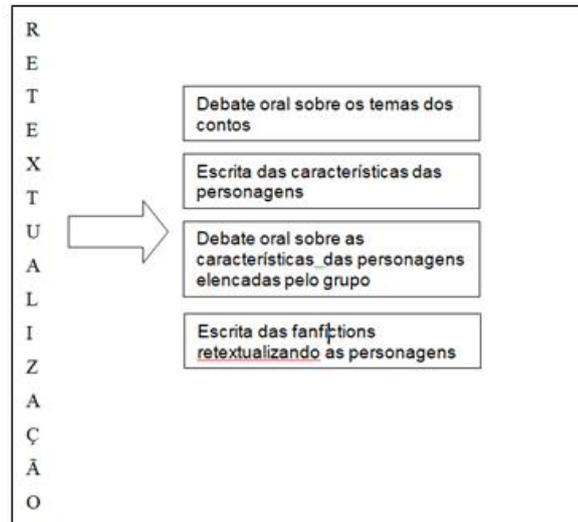
Garcia, citando Travaglia, considera que para traduzir há alguns critérios envolvidos, que não são somente linguísticos, mas também textuais. “Alguns destes critérios são: conhecimento linguístico, conhecimento partilhado; informatividade; focalização; inferência; relevância; fatores pragmáticos; situacionalidade; intertextualidade; intencionalidade e aceitabilidade (TRAVAGLIA 2003, p. 63 *apud* GARCIA, 2015, p. 37).

Segundo Matêncio, citada por Garcia (2015), “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação”. (MATÊNCIO, 2003, p. 34 *apud* GARCIA, 2015, p. 37). Queremos observar isso na análise das *fanfictions* produzidas pelos alunos, como eles caminharam nas narrativas, usando as personagens de Colasanti, Couto e Machado e partindo desse texto-base – que são os contos – e como construíram as novas situações dentro da narrativa e como projetaram essas personagens em novas situações dentro das *fanfictions*. Dell’Isola fala que a retextualização “não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária” (DELL’ISOLA, 2007, p. 37).

Marcuschi (2017, p. 48) diz que: “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. Dell’Isola exemplifica a partir de uma reunião de condomínio onde debatem-se vários assuntos e que culminará na produção de um documento que será registrado em um cartório como adendo da convenção do condomínio; que pode servir de assunto para os funcionários do cartório; ou ainda um funcionário do cartório conta para a sua família a respeito da conversa dos funcionários sobre o documento da reunião do condomínio e a vontade deles de terem uma

reunião de condomínio parecida com a que gerou o documento. A autora, com esse exemplo de uma situação cotidiana, ilustra que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de várias maneiras. (DELL'ISOLA, 2007, p.37). Dentro da retextualização de contos, com a criação das *fanfictions* poderíamos ter o seguinte esquema:

Quadro 3 – Retextualização baseado em Dell'Isola



Fonte: adaptado de Dell'Isola (2007; p. 37)

Dell'Isola (2007, p. 38-39) enfatiza que “os gêneros textuais servem às necessidades e aos propósitos comunicativos dos falantes que os utilizam”. Em nossa proposta, acreditamos que a leitura de contos e a criação de *fanfictions* atingem o propósito comunicativo e social ao refletirmos, mediante contos literários, a questão da violência contra a mulher e, com essas personagens dos contos, retextualizar outras histórias, criando situações de empoderamento para as personagens e, assim, trazendo reflexões sobre como as mulheres devem “virar a página de suas vidas” ao saírem de um relacionamento abusivo e de serem capazes de reconstruírem as suas vidas, longe de qualquer elemento opressor. Dell'Isola fala a respeito da circulação social do texto ao dizer:

Os textos circulam socialmente com finalidades definidas e suas estruturas dependem de uma infinidade de fatores que vão desde as escolhas linguísticas até os suportes físicos que os sustentarão, por isso, insiste-se aqui na relevância de que haja investimento em propostas de textos de diferentes gêneros na escola. (DELL'ISOLA, 2007, p. 39)

Acreditamos que trabalhar o letramento literário, crítico e digital com os alunos da EJA pode contribuir para que novas formas de abordagem da literatura e aqui, em especial, o gênero conto, traga reflexões importantes e que contribua para um olhar de mudança pessoal e

coletivo sobre os temas que falam sobre violência contra a mulher e união da coletividade, no conto de Ana Maria Machado. No próximo capítulo, mostraremos como trabalhamos a metodologia junto aos alunos do Centro de Jovens e Adultos (CEJA) Professora Eudes Veras.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia adotada para atingirmos o objetivo desta pesquisa, ou seja, a nossa proposta para os alunos do CEJA Professora Eudes Veras foi planejada em forma de Oficina chamada de Oficina de leitura, escrita e criação digital, com 24 aulas, no turno da noite, com alunos do Ensino Fundamental e Médio. Dividiremos o capítulo assim: a) descreveremos o contexto da pesquisa, como ocorreu; b) o perfil dos participantes envolvidos nas Oficinas; c) detalhes dos procedimentos adotados para a coleta de dados.

As oficinas foram realizadas por meio da pesquisa-ação com base teórica de Thiollent (2018) e das sequências de atividades didáticas. A nossa pesquisa-ação teve por objetivo desenvolver práticas de leitura de contos literários, visando ao letramento literário, crítico e digital com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Partindo da leitura de três contos de Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Mia Couto. Segundo Thiollent (2018), “com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLLENT, 2018; p. 49). É o que almejamos com a contribuição do nosso trabalho à aquisição dos letramentos literário, crítico e digital junto aos alunos da modalidade EJA.

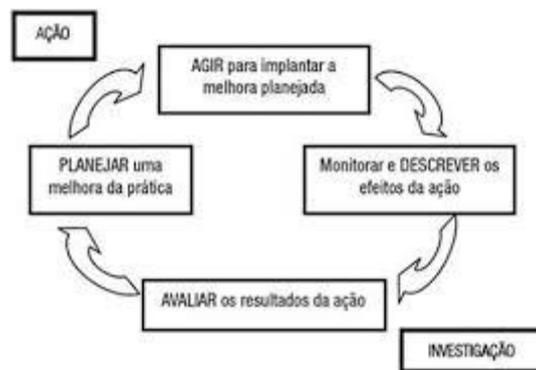
Através da literatura, com contos que relatam a violência contra a mulher, contra o feminino, a transformação de atitudes com a companheira, com as mulheres do seu grupo social, podem, após os questionamentos, debates e, no ato de criar histórias com as personagens, desenvolver um novo posicionamento sobre essa chaga da nossa sociedade: a violência contra a mulher.

A criação das *fanfictions* pode fazer as mulheres, participantes das oficinas, através dos contos, a questionar certos comportamentos e atitudes dos companheiros, namorados, maridos de outros homens do seu núcleo familiar e até delas mesmas, porque ao criarem as personagens dos contos outros destinos, diferentes formas de empoderamento podem ocorrer; dando “outras oportunidades” às personagens como se dessem a elas mesmas outras oportunidades e chances de mudar a vida para melhor. A experiência é enriquecedora para todos os envolvidos, como diz Tripp (2005): “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” (p. 445).

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), é um dos inúmeros tipos de investigação-

ação, que é um termo genérico para “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (445-446).

Quadro 4 – Esquema: Pesquisa-Ação



Fonte: Tripp (2205: p. 446): Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

Thiollent (2011; 2018) orienta que a pesquisa-ação na escola “contribui para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações abrangentes.” (p. 85). O autor ainda argumenta que “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.” (THIOLLENT, 2011; 2018, p. 85). Certamente, a pesquisa-ação promove uma intervenção com sentidos e propósitos mais pragmáticos, uma vez que ao trabalhar letramento literário partindo de uma situação real como a violência contra a mulher, que em diferentes recortes, chega ao Centro de Estudos de Jovens e Adultos, com relatos no atendimento, de alunas que sofrem com a desconfiança; assédio e desmotivação; formas de violência que abalam algumas de nossas alunas e que muitas vezes, devido a pressão dos seus parceiros, acabam desistindo de continuarem e terminarem os seus estudos.

A pesquisa-ação é uma das características mais importantes dentro do nosso Mestrado Profissional em Letras¹² (Profletras), uma vez que a pesquisa e a execução, embasamento teórico e prática, são colocadas em ação durante o curso. O programa está vinculado ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema criado em 2005, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no intuito de fortalecer a Educação Básica dando oportunidades aos trabalhadores dessa área a acessarem cursos de nível superior e cursos de pós-graduação como o Mestrado Profissional.

¹² <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 07/02/2020

O programa de Mestrado Profissional em Letras (doravante Profletras) é oferecido em todo país, é um curso de pós-graduação, *stricto sensu*, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O objetivo do programa é, a médio prazo, formar professores do Ensino Fundamental lotados na disciplina de Língua Portuguesa em todo o Brasil. Com essa capacitação, visa-se à melhoria da qualidade do ensino; à queda da evasão escolar; ao maior índice na habilidade de leitura e escrita dos alunos; letramentos cada vez mais exigidos com a ascensão da Internet, incluindo os multiletramentos; além desses objetivos o Profletras busca qualificar, instrumentalizar os docentes participantes do Curso a trabalharem com a Língua Portuguesa, buscando inovações e alternativas para o trabalho com a língua materna, considerando os aspectos sociais, a cultura local onde o idioma está inserido; o público; o letramento social, teoria e práticas educacionais que promovem o interesse dos discentes a participarem de maneira mais funcional, efetiva dos caminhos que a língua faz, das suas nuances e adaptações conforme o seu desenvolvimento na sociedade contemporânea.

Nosso papel como pesquisadora na escolha do tema para a pesquisa foi trabalhar com grave problema social que, infelizmente, está crescente no nosso Estado que é a violência de gênero, especificamente contra a mulher. Nos nossos atendimentos aos alunos do CEJA, na explicação do módulo; no esclarecimento de dúvidas da disciplina; deparamos muitas vezes com alunas que, durante o atendimento, relatavam-nos a dificuldade de darem continuidade aos estudos, porque os respectivos namorados, noivos, companheiros ou maridos colocavam obstáculos emocionais desmotivando-as, pressionando-as a abandonarem os seus estudos; se havia a violência física com essas alunas, não nos foi relatado, mas a violência emocional, psicológica esteve/está presente. E independente de nível de escolaridade dos parceiros das alunas, há casos de alunas sendo seguidas pelos “parceiros” (destaque nosso) até à escola. Os parceiros procurando informações na recepção da escola; com a vigilância se essa ou aquela aluna, com tais características esteve no CEJA; qual disciplina fez prova; quem era o professor; com quem conversou. Particularmente, durante um atendimento a uma jovem que estava fazendo as últimas séries do Ensino Fundamental, fomos surpreendidas com o apelo aflito da aluna que, segurando a nossa mão, suplicou que atendêssemos a ligação do marido, porque ele havia ligado várias vezes e não acreditava que ela estava mesmo na escola. Atendemos, identificamo-nos e pedimos encarecidamente que o marido não ligasse, porque a aluna estava fazendo uma revisão e logo em seguida seria encaminhada à sala de avaliação e precisaria estar tranquila para fazer a sua prova. Além da informação, convidamos o marido da aluna para que visitasse o nosso CEJA e visse o nosso trabalho. Conversamos sobre a

situação dela: mãe jovem, com dois filhos pequenos de relacionamento anterior; dependendo financeiramente do atual companheiro, que não concordava com a decisão da esposa em retomar os estudos. Apesar da revisão, venceu a pressão psicológica do companheiro que vinha de longa data. Ela não foi aprovada nessa etapa e não retornou mais ao CEJA.

Esse é um recorte de uma das várias situações que ouvimos, em várias disciplinas, de algumas de nossas alunas. Por isso, esse tema sempre chamou a nossa atenção: como abordar o assunto da violência contra a mulher sobre outra ótica, que não fossem as estatísticas; as notícias dos jornais e noticiários que diariamente, muitas vezes de maneira sensacionalista, relatam o feminicídio, a violência diária contra a mulher como algo corriqueiro, que está beirando à normalidade, o comum. A Literatura seria, na nossa busca por uma reflexão sobre esse problema social – se não um caminho – mas um meio de abordar vários aspectos a serem discutidos, debatidos com os alunos inscritos na Oficina e, assim, fazerem as suas reflexões sobre os próprios posicionamentos diante desse grave problema social.

Os contos de Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Mia Couto foram selecionados para serem trabalhados nas Oficinas passando pelas leituras, discussões, debates sobre o tema, escrita e criação das *fanfictions* com as personagens dos contos. No próximo tópico, trataremos dos dados sobre a violência contra a mulher no Brasil.

4.1 O contexto da pesquisa: Violência contra a mulher no CEJA

Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada), na edição de 2019, do *Atlas da Violência* “houve um crescimento dos homicídios no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior registrado desde 2007.” (IPEA, 2019, p. 35)¹³. Diariamente muitas mulheres são mortas por homens que, no início do relacionamento, elas acreditavam que eram seus parceiros e companheiros. Pessoas que, durante algum tempo, tiveram com essas mulheres vínculos afetivos e acabaram fazendo parte de uma estatística cruel do feminicídio: mulheres que morrem por serem mulheres e por viverem numa cultura altamente machista, violenta, onde muitos homens veem as mulheres como objeto e propriedade.

Por ser um assunto que diariamente estampa manchete na mídia e indigna a

¹³ “O Ceará foi o estado com maior crescimento na taxa de homicídio em 2017, ano em que se atingiu recorde histórico nesse índice. Não apenas aumentou de forma acentuada a taxa de homicídio contra jovens e adolescentes, mas também contra as mulheres.”(IPEA 2019;p.18)

maioria da população desse país, por ferir a dignidade humana, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do ano de 2015 trabalhou com o tema “*A Persistência da Violência Contra a Mulher na Sociedade Brasileira*” para ver o conhecimento dos candidatos sobre um tema tão duro em nossa sociedade como também conscientizar os nossos jovens, que são maioria nesse concurso, a terem consciência de uma prática que não deve ser tolerada.

A violência contra a mulher é uma das manifestações mais cruéis e evidentes da desigualdade de gênero no Brasil. Fundada em uma cultura patriarcal impregnada de valores sexistas, nossa sociedade vem sofrendo com um problema que, mais do que persistente, tem se mostrado crescente em meio a um cotidiano perverso e sustentado por relações sociais profundamente tóxicas e agressivas. A violência contra as mulheres não se limita às ruas, ao transporte público ou a espaços de lazer: a ameaça, na grande maioria das vezes, está dentro de casa e longe do olhar vigilante de estranhos, o que representa um agente facilitador para o cometimento desse tipo de crime.

Os índices de feminicídio no Brasil são alarmantes. O número de casos de assassinatos de mulheres em Fortaleza cresceu 91% em 2018, segundo o Instituto Maria da Penha. Foram 229 casos registrados e a situação mais grave é a de Fortaleza, onde o número saltou de 39 assassinatos, nos primeiros seis meses de 2017, para 109, em 2018. A expansão do tráfico de drogas no Estado do Ceará é apontada como causa. A faixa etária de mulheres entre 15 e 24 anos foi a que mais registrou aumento do número de mortes no Estado; o crescimento foi de 180% comparado a 2017. O feminicídio tem crescido principalmente entre mulheres negras. O Brasil é o 5º país no mundo com maior número de feminicídio. Mas como será que os homens se tornam violentos? Por que se usa a violência para “resolver” conflitos? Como o homem torna-se capaz de matar a própria mulher que dizia amar? E se não a mata, por que o homem quer impedir a mulher, por exemplo, de continuar os seus estudos, dentro da nossa realidade “cejiana”? Será que podemos evitar o feminicídio?

O machismo, na opinião de Flávio Urra¹⁴, e a violência masculina apreendidos na socialização dos meninos estão tão naturalizados que eles mal conseguem identificar que exercem violência. São homens comuns, muitas vezes acima de qualquer suspeita. Muitos deles dizem: “foi apenas uma discussão de casal” “eu apenas enviei um “zap” pra ela”; “ela me agrediu primeiro”; “eu só joguei um copo de cerveja na cara dela” entre outras falas de violência. A maioria desses homens violentos não reconhece e nem se responsabiliza pela

¹⁴ Flávio Urra é psicólogo e sociólogo, mestre em Psicologia Social pela PUC-SP, com especialização em violência doméstica pelo Laci-USP, coordenador do Programa “E agora, José? Pelo fim da violência contra a mulher.”

violência cometida e afirmam que esses atos não chegam a ser violência (!).

Hospitais, postos de saúde e Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) da rede municipal de Fortaleza atenderam 1.322 casos de mulheres vítimas de violência doméstica, entre janeiro e agosto de 2019. O serviço prestado a essas pacientes foi notificado, conforme determina o Ministério da Saúde. Em muitos casos, as mulheres, apesar da condição clínica, têm dificuldade de evidenciar as agressões, e cabe aos profissionais da saúde realizar os registros.

Uma norma modificou a Lei Maria da Penha 11.340/2006 e passou a obrigar agressores a ressarcirem o Sistema Único de Saúde (SUS), por serviços prestados às vítimas. As alterações determinadas pela Lei Federal 13.871/2019 entraram em vigor no início de novembro de 2019.

A aplicação da nova lei divide opiniões. A legislação apesar de viável, pode ser mais um obstáculo que não irá inibir totalmente a agressão à mulher. As unidades de saúde têm rigorosamente o custo de cada internação, exames e demais procedimentos e podem disponibilizar essas informações caso o Estado requeira. A Lei 13.871/2019, no caso dos tratamentos de saúde, os valores seriam calculados a partir da Tabela do SUS e o dinheiro ressarcido seria destinado ao Fundo de Saúde do Estado ou Município responsável pelas unidades que prestariam os serviços de atendimento à mulher.

Em Fortaleza, segundo a Secretaria Municipal de Saúde (SMS), em 2017, foram notificados nas unidades de saúde 1.855 casos de violência doméstica. Em 2018 há registros de 3.398 pacientes, vítimas da violência doméstica. São necessárias vivências, reflexões e debates para que comecem a ter consciência do machismo e da violência contra a mulher, da discriminação que exercem e do uso da mulher como se fosse um objeto.

Segundo Urra (2020), é por meio de uma “intervenção socioeducativa, enfrentando as pequenas violências e o machismo cotidiano, acreditamos que possamos evitar que no futuro ocorram violências maiores”. Dentre esses dados tão preocupantes da nossa sociedade, cabe à escola abordar também esses temas em todas as suas áreas de aprendizagem e no ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente na busca do letramento literário, crítico e digital, acreditamos que podemos contribuir para que haja uma reflexão sobre a violência contra mulher, tendo como ponto de partida os contos que se aproximam dessa realidade como os Colasanti e Couto e da quebra de expectativas nas análises das personagens de Machado.

Na modalidade EJA, nos atendimentos individuais, percebíamos em muitas de nossas alunas uma certa apreensão em estar na escola. O que causava estranheza, uma vez que

a nossa escola é um lugar de grande acolhimento. Desde a recepção do aluno que chega pela primeira vez para conhecer essa modalidade de ensino tão importante, como no decorrer da sua trajetória, ao dar continuidade aos seus estudos, no contato com as disciplinas e professores.

Nossa escola é um espaço democrático, afetuoso, que recebe muito bem jovens e adultos que, após longos anos de ausência dessa atmosfera de ensino, resolvem darem-se uma oportunidade e terminarem os seus estudos e, o melhor, renovarem-se fazendo planos para o futuro de cursar uma faculdade; fazer um curso técnico-profissionalizante; crescer na empresa onde trabalham; ter conhecimentos para ajudarem os filhos pequenos nas tarefas escolares; serem motivados pelos filhos universitários a retomarem os seus estudos ;recomeçarem como forma de dar um novo sentido à vida.

Alunos que não conseguiram se adaptar às escolas regulares; que têm algum *déficit* de aprendizagem e não conseguiram encaixar-se no modelo tradicional de escola, têm na nossa escola a aceitação e o espaço adequados para concluírem os seus estudos. O nosso CEJA Professora Eudes Veras tem 20 anos, completados no dia 14 de fevereiro.

O Centro de Jovens e Adultos (CEJA) é a denominação do Estado do Ceará encarregada pela EJA (Educação de Jovens e Adultos), responsável pela modalidade de ensino que garante um ensino diferenciado a um público a partir de 15 anos, para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio:” o direito à escolarização básica em igualdade de condições, por meio da formação humana, social, científica e se orienta pela concepção de educação ao longo da vida.”(SEDUC-CE).

A Educação Básica na modalidade EJA é garantida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará no formato presencial e semipresencial. No formato presencial está presente em escolas dos municípios cearenses e para jovens e adultos que estão no sistema prisional fazendo parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS) e em parceria com a Vara de Execuções Penais (VEPA), com a Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo (SEAS). Na modalidade semipresencial, temos 32 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): 09 na capital Fortaleza e 23 no interior do Estado.

4.2 Os participantes envolvidos

Os participantes da pesquisa foram os alunos do Centro de Estudos de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras, matriculados nas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio que, de forma livre e devidamente esclarecidos, quiseram participar das oficinas de

literatura sob o título de *Oficinas de Leitura, Escrita e Criação Digital*.

A intervenção pedagógica aconteceu no final do semestre de 2019 até o começo do ano de 2020. No período de 28 de novembro a 10 de janeiro, com carga horária de 22 horas. As oficinas foram feitas no turno da noite, às segundas, às quintas e às sextas-feiras.

Como não temos salas de aula, contamos com o espaço do SASP (Serviço de Assessoramento Pedagógico) nesses dias da semana. Não pudemos fazer todos os dias devidos aos horários de regência da pesquisadora, cujas atividades envolveram atender os alunos que mostram exercícios, tiram dúvidas e são encaminhados para as provas de Língua Portuguesa. Além disso, a sala do SASP é usada para as reuniões com os alunos novatos, ingressos no CEJA e que terão dos profissionais da área, as informações sobre o funcionamento da modalidade de ensino EJA e sobre as normas da escola, direitos e deveres dos estudantes na nossa entidade de ensino.

Antes do Concurso do Estado, no ano de 2003, trabalhávamos no município de Caucaia, que fica na Região Metropolitana, como professora concursada para trabalhar com as séries do Ensino Fundamental, na época, ano de 1998. O município ainda estava tentando organizar-se com as novidades dentro dos PCNs e do FUNDEB. Na época, fui nomeada e lotada para trabalhar à tarde na Educação Infantil, no município de Caucaia. A creche funcionava dentro de uma escola particular chamada Janusa Corrêa. Detalhe: éramos concursadas para trabalhar com turmas de 5ª a 8ª séries e fomos lotadas para trabalhar com uma turma de Alfabetização. Ficamos nessa creche trabalhando com Alfabetização até 2000. No ano de 2001, fomos lotadas na Escola Municipal Inah Arruda e lá exercemos as nossas atividades até 2003.

Em 2001 e 2002 trabalhamos com duas turmas de 4ª série e em 2003 e 2004 trabalhamos com turmas de 7ª e 8ª séries. Nessas turmas, dividíamos com o professor de Geografia, além de nossas matérias (Português e Geografia) outras disciplinas que não fomos formados a exercê-las. O método usado na escola era o “Manual de Ensino”, cujo apoio tínhamos nas aulas ministradas pela TV, pelo Canal 5, TVE do Ceará. Não tínhamos acesso a essas aulas, mas seguíamos o manual. Como éramos os dois professores responsáveis pelas turmas, formados em Língua Portuguesa e Geografia, ficamos responsáveis também por outras disciplinas, já que não havia professores para as disciplinas. Ficamos responsáveis pelas matérias de Português, Artes, Inglês e Física enquanto o nosso colega ficou com as disciplinas de Geografia, História, Química e Matemática. Tempos difíceis para nós, professores e conseqüentemente, para os nossos alunos da época.

Em 2003, fizemos o concurso para professores do Estado do Ceará e em 2004

lotados na Escola de Ensino Fundamental e Médio Lions Jangada, no bairro Nossa Senhora das Graças, popularmente conhecido como Pirambu, zona Oeste da cidade. Foram oito anos trabalhando com turmas do Ensino Médio, com as disciplinas de Português, Artes e Espanhol, até que em 2012 fomos lotados no Centro de Estudos de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras. Trabalhando com Língua Portuguesa, com as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com pessoas de 15 a 60/65 anos que têm nos Centros de Jovens e Adultos na cidade de Fortaleza e nos municípios do interior do Estado do Ceará, o ambiente de acolhimento e atendimento diferenciado para todos àqueles que não terminaram os seus estudos na idade certa ou que possuem alguma deficiência ou limitação e que não encontrou o seu lugar na escola comum, chamada de escola regular.

O CEJA reconstrói a autoestima; dá oportunidades para que o alunado termine os seus estudos e ainda oferece Oficinas, dentro de suas disciplinas, trazendo esse aluno a uma Educação mais participativa, na qual os discentes interajam e adquira os multiletramentos necessários à sua formação cidadã, capacitando-o a buscarem e lutarem pelos seus sonhos de, depois de concluído o Ensino Médio, fazerem um curso técnico-profissionalizante ou ingressarem em uma Universidade Pública ou particular.

O CEJA é um centro de estudo do futuro. Acreditamos que, numa sociedade onde os jovens estão sendo inseridos no Mercado de Trabalho cada vez mais cedo e adultos retomando os seus estudos com planos de chegarem à Universidade, os Centros de Estudos de Jovens e Adultos têm uma significação maior até que as escolas de tempo integral e/ou profissionalizantes. Acreditamos que o modelo de ensino da EJA do Estado do Ceará seja um modelo eficaz que deveria ser exportado e implantado em todos os estados e municípios da Federação.

4.3 Procedimentos

A nossa proposta das Oficinas ocorreu em cinco etapas. A primeira etapa foi a apresentação do conto de Ana Maria Machado, "História meio ao contrário". Optamos por iniciar com esse conto, por ser mais longo que os outros dois e por ter uma temática diferenciada dos demais contos que é a violência contra a mulher.

Essa leitura foi feita em três oficinas literárias, uma vez que os alunos das oficinas faltavam ou chegavam outros que haviam perdido a primeira Oficina e, claro, a explicação, as discussões, os debates sobre a história de Machado; daí nos prolongarmos mais do que o previsto. A segunda etapa foi a leitura e discussão do conto "O Perfume", do autor

moçambicano Mia Couto. A terceira etapa foi a leitura do conto de Marina Colasanti e a criação de um “painel literário”; na quarta e quinta etapas, a criação de *fanfictions* em um blog na sala de informática do CEJA.

Nessas etapas da realização das oficinas, o diário de campo foi um instrumento bastante útil para registrar as ações dentro das oficinas; refletir sobre os percalços e a capacidade de, na Educação, o professorado sempre ter um “plano B, C...” quando as ações não saem como planejado e acabam afetando o percurso.

No primeiro dia de Oficina, fizemos uma exposição dos objetivos das intervenções pedagógicas; inteirando-os que era uma pesquisa para o Mestrado; dos termos que deveriam assinar e que ninguém era obrigado a participar até o final, podendo desistir a qualquer momento, sem causar-lhes qualquer prejuízo. Também foram informados que as *fanfictions* criadas, no nosso *blog*, seriam fechadas e apenas os participantes das oficinas teriam acesso às criações escritas.

Após essa pesquisa, há o desejo de os alunos transformarem as histórias criadas no *blog* em um livro como também continuarem com a criação de *fanfictions* tendo como base outras histórias. Achamos interessante essa sugestão e nos comprometemos a criar com eles esse livro, com um evento com “noite de autógrafos” na escola e também darmos continuidade ao *blog* com as *fanfictions* e, dessa vez, aberta na rede mundial de computadores.

Inscreveram-se nas oficinas 13 alunos, que estavam matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas somente cinco alunas fizeram conosco a trajetória até o final.

Acreditamos ser relevante compartilharmos as etapas ocorridas nas nossas oficinas com o nosso público da EJA, como cada etapa seria construída e como eles trabalhariam os textos em cada oficina de leitura dos contos, as discussões sobre os textos e sobre as personagens - alvo para as criações das *fanfictions*- em um *blog*. Lembrando-lhes que cada ação estaria contemplando os multiletramentos, à medida que as oficinas avançavam.

Iniciamos a nossa primeira Oficina com a apresentação das nossas propostas e, antes da leitura da *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, fizemos um “Bingo de boas-vindas”. A seguir, apresentaremos os quadros das atividades aplicadas em cada Oficina executada.

Quadro 5 – Apresentação das etapas das oficinas

Data	Oficina	Objetivo	Participantes	Material usado
28.11.2019	Dinâmica do Bingo	“Quebrar o gelo” inicial e dar oportunidade para todos se conhecerem; conhecimento das etapas das Oficinas	A professora-pesquisadora e os alunos integrantes da Oficina do CEJA Profª Eudes Veras.	Sala do Sasp; Papel, cartonado; caneta; lápis Início da leitura do texto de Ana Maria Machado “História meio ao contrário”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Apresentação das histórias e personagens

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
28.11.2019	Continuação da leitura do conto “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado	Tomar conhecimento da história e das personagens	Professora-pesquisadora e alunos participantes das Oficinas do CEJA Profª Eudes Veras	Sala do SASP; Texto fotocopiado; Atividades orais e escritas; Debates sobre o texto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Debate sobre os personagens

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
05.12.2019	Continuação da leitura do conto “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado	Finalizar a história e discutir o enredo, as personagens	Professora-pesquisadora e alunos das Oficinas do CEJA Profª Eudes Veras	Sala do SASP; Texto fotocopiado; Atividades orais e escritas; Debates sobre o texto. Encerramento desse conto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Leitura do texto de Mia Couto, “O Perfume”

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
06.12.2019	Leitura do texto de Mia Couto, “O Perfume”	Conhecer as personagens do conto, o enredo e o contexto da situação no conto	Professora-pesquisadora e alunos das Oficinas do CEJA Profª Eudes Veras	Sala do SASP; Texto fotocopiado; música Valsinha, de Chico Buarque; Debates sobre o texto

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Analisar as características das personagens do texto “O Perfume”

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
07.12.2019	Continuação da leitura do livro “O Perfume”	Analisar as características das personagens	Professora-pesquisadora e alunos do CEJA Profª Eudes Veras	Sala do SASP; Texto fotocopiado; Poema “Em qual espelho ficou perdida a minha face?” Atividades escritas e orais; Encerramento da leitura do conto

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Leitura do Conto “Para que ninguém a quisesse”

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
19.12.2019	Leitura do conto “Para que ninguém a quisesse”	Analisar as personagens; espaço	Professora-pesquisadora e alunos do CEJA Profª Eudes Veras	Atividades orais e escritas; Debates;

Fonte: Elaborado pela autora.

Recesso Escolar de 20/12/2019 a 01/01/2020

Quadro 11 – Análise das personagens do Conto “Para que ninguém a quisesse”

(continua)

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
02.01.2020	Leitura do conto “Para que ninguém a quisesse”	Analisar as personagens	Professora-pesquisadora CEJA Eudes Veras	(conclusão) criação de um painel focando as mensagens dos três contos e sobre a violência contra a mulher

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Análise das personagens do Conto “Para que ninguém a quisesse”

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
03.01.2020	Visita ao laboratório de informática do	Conhecer o LEI (Laboratório de Estudos e	Professora-pesquisadora e alunos do CEJA	Sala de Informática; quadro branco;

	CEJA	Informática)	Professora Eudes Veras	debates com o grupo sobre a criação das <i>fanfictions</i> ; apresentação do blog; cadastro dos e-mails das alunas.
--	------	--------------	------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – Escrever as histórias no blog criado

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
06.01.2020	Uso do laboratório de informática do CEJA	Escrever as histórias no <i>blog</i>	Professora-pesquisadora e alunos do CEJA Professora Eudes Veras	Sala de informática; quadro branco; criação das <i>fanfictions</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14 – Escrever as histórias no blog criado, continuação

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
09.01.2020	Uso do laboratório de informática do CEJA	Continuar as criações das <i>fanfictions</i>	Professora-pesquisadora e alunos do CEJA Professora Eudes Veras	Sala de informática; quadro branco; criação de <i>fanfictions</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15 – Encerramento das atividades presenciais e preparação para as atividades on line

Data	Oficina realizada	Objetivo	Envolvidos	Material usado
10.01.2020	Uso do laboratório de informática do CEJA	Fechar as Oficinas no Ceja e dar continuidade on-line	Professora-pesquisadora e alunos do Ceja Professora Eudes Veras	Sala de informática; quadro branco; Culminância; Festa de encerramento

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de falarmos de cada evento ocorrido nas *Oficinas de Leitura, Escrita e Criação Digital*, título dado às nossas atividades, ou seja, na etapa de análise de nossa proposta de intervenção, falaremos das dificuldades, dos bastidores desde o início da empreitada de fazer uma oficina em um Centro de estudos que tem uma movimentação de pessoas muito grande, semipresencial, com alunos com a obrigação de estar na escola duas vezes por semana no mínimo.

Nosso atendimento com os nossos alunos ocorre em salas divididas por áreas, de segunda a sexta-feira, no atendimento individualizado, com cada aluno. Para ter a participação dos alunos nas oficinas, convidei-os pessoalmente, durante o atendimento; contei com o apoio dos professores da nossa biblioteca e com a ajuda das funcionárias da recepção, que fazem as matrículas e dão informações sobre o CEJA Professora Eudes Veras.

Com 13 alunos escritos, a sala que usamos para nossas oficinas, a única disponível, foi a sala do SASP (Serviço de Assessoramento Pedagógico). De início, pensamos em trabalhar as oficinas de segunda a sexta-feira durante duas semanas, mas isso não foi possível. O nosso Ceja é muito dinâmico e a sala do SASP estava ocupada por outros professores com outros projetos. Além dos projetos, de outras oficinas, a sala é também usada para as reuniões com as pessoas que estão chegando pela primeira vez ao CEJA. Daí ficamos com o horário das 19 horas às 21 horas, às segundas, quintas e sextas-feiras.

No começo das oficinas, ocorreu a situação do resultado do ENCCEJA e com isso houve um “esvaziamento” de alunos na escola e em muitas disciplinas e, conseqüentemente, a frequência nas Oficinas foram prejudicadas. Abaixo vamos relatando como as oficinas desenvolveram-se a cada dia.

5 ANÁLISE

A partir do exposto, em uma tentativa de justificar e de discutir o papel da escola na formação de leitores e de produtores de textos, quisemos também apresentar as possibilidades de se trabalhar com um público tão diferenciado e posto à margem em várias situações adversas da sociedade brasileira, como são aqueles que frequentam a EJA. Assim, o que segue, neste capítulo, trata-se de nossa exposição sobre o que fizemos em cada oficina e como os resultados alinharam-se ao já consolidado pela literatura acerca da necessária promoção de atividades que desenvolvam os letramentos de nossos alunos.

Assim, dividimos este capítulo a partir da execução das oficinas e, em seguida, os instrumentais que serviram para subsidiar a pesquisa, pois, conforme sabemos, o risco de a pesquisadora ser também participante pode enviesar os resultados do trabalho. Daí que os questionários e o diário de campo vêm ao encontro de melhor situar todas as atividades desenvolvidas.

5.1 Primeira Oficina

No primeiro dia de oficina, apresentamos aos alunos como iríamos trabalhar com eles e as singularidades do nosso projeto. Explicamos-lhe, partindo do próprio título da oficina, explicando o porquê da leitura; o porquê da escrita e o porquê da necessidade de um produto de criação digital, lembrando-lhes sobre a importância de desenvolver os letramentos literário, crítico e digital como sugerido pela nossa pesquisa.

Discutimos a forma de participação de todos nas oficinas, questões éticas, tais como os termos a serem assinados por eles e a condição de, caso assim o desejassem, desistirem a qualquer momento das oficinas.

Como uma forma de estímulo, iniciamos com a aplicação de um “Bingo quebra-gelo”, ideia tirada de uma apresentação em uma das nossas aulas da Professora Dra. Débora Hissa. O nosso bingo tinha as seguintes características:

Figura 1 – Bingo quebra-gelo

Quem está de cabelos amarrados?	Quem já participou de um sarau?	Quem já cantou no karaokê?	Quem joga futebol?	Quem sabe andar de skate?
Quem sabe tocar violão?	Quem nasceu em outro estado?	Quem já comeu pastel e bebeu caldo de cana no Centro?	Quem é o (a)irmão/irmã caçula?	Quem gosta de ler poesias?
Quem faz exercícios físicos todos os dias?	Quem já estudou de madrugada?	Quem sabe dançar forró?	Quem já leu um livro de Machado de Assis?	Quem envia mensagens de "bom dia" no grupo da família?

Fonte: Elaborado pela autora.

O bingo foi uma atividade muito divertida e participamos junto com os alunos. As perguntas do bingo foram elaboradas conforme a realidade, a motivação do momento. Após essa “quebra de gelo”, comum entre pessoas que ainda não se conhecem, passamos para a coleta dos termos assinados, isto é, com a anuência para a participação na pesquisa. Em seguida, a primeira leitura do conto de Ana Maria Machado, “História meio ao contrário”. A continuidade da leitura do texto, feita de maneira coletiva, ficou para o dia seguinte.

No segundo dia de oficina, pensávamos em dar continuidade à leitura, seguindo o

cronograma previsto, mas, com a chegada de novos alunos, tivemos que recomeçar a história para que esses entendessem o enredo da história e com isso houve uma flexibilização do planejamento. Resolvemos começar a atividade proposta, pelo menos uma parte, para que a outra parte da turma não ficasse entediada e acabasse ficando dispersa. Segue a primeira atividade relacionada à nossa primeira Oficina:

Para o primeiro texto: História meio ao contrário, de Ana Maria Machado, realizamos o exercício 01. Com materiais simples, tais como fotos, caixa, papéis recortados como fossem rótulos, textos fotocopiados, lápis, caneta, borracha e fita adesiva, fizemos os alunos observarem os adjetivos que constavam em uma caixa posta por nós sobre a mesa para que selecionassem características diversas. Cada aluno retirava 04 papéis. Assim, eles colavam abaixo das fotos expostas, no quadro, as características que haviam selecionado.

Figura 2 – Personalidades ativistas da humanidade

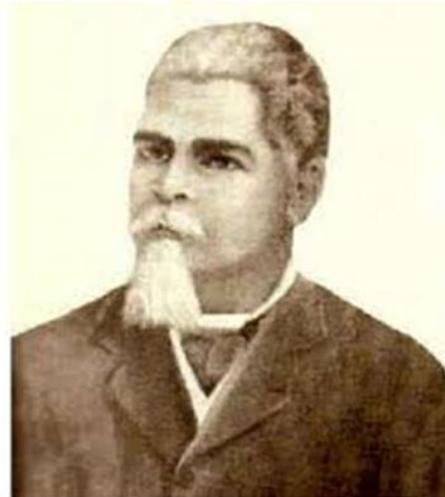


Figura 4



Figura 5

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois desse exercício, fizemos os alunos executarem uma atividade de reconhecimento das informações presentes no texto “Uma história meio ao contrário”:

Quadro 16 – Atividade 1

PERSONAGENS	AMBIENTE	AÇÕES NA HISTÓRIA	PERSONALIDADE
Rei	Reino muito distante e encantado	Enfrentou mil perigos para casar com a rainha	Teimoso; Resmungão; Alienado
Rainha			
Princesinha			
Primeiro – ministro			
Tecelã			
Pastora			
Príncipe			
Camponês			
Ferreiro			
Gigante			
Dragão			

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o preenchimento do quadro acima, os alunos foram estimulados a observar a propaganda de uma marca de produtos de beleza. A partir dela, debatemos alguns “rótulos” que, ao longo da vida, nós usamos para ver o outro, outras pessoas e até personagens de contos de fadas. Isso reforçava que a linguagem usa estratégias verbais e visuais para naturalizar comportamentos que somente com a leitura crítica podemos desconstruir para talvez modificá-los.

Figura 3 – rótulos atribuídos à mulher



Fonte: <https://youtu.be/iIAP9ZUM8yg>

A leitura das propagandas da marca Natura foi uma estratégia para que os alunos percebessem, via anotações, sobre o que mais lhes chamava a atenção, para, em seguida, compartilhar como grupo. A comparação com o conto e seus personagens e o conteúdo da propaganda serviu para a quebra das expectativas pré-concebidas para cada personagem e a reação dos alunos perante a aplicação da atividade.

Os alunos foram incentivados a escolher uma personagem feminina do conto “História meio ao contrário”, para escrever sobre ela e descrever três características em uma possível reescrita da história. Assim, os alunos reviram as propagandas da Natura (figuras 03 e 10). Nas quais as mulheres aparecem “rotuladas”, ou seja, a sociedade, um determinado grupo cria estereótipos sobre essa ou aquela pessoa, tal como feito na propaganda, para as mulheres ali retratadas.

Os alunos ao relacionarem algumas das personagens femininas do conto àquelas do vídeo, observando os “rótulos” pré-concebidos, foram estimulados a ler a história das ‘celebridades’ destacadas na figura 2, para se posicionarem tanto quanto à comparação entre o visto nas biografias, no conto e na propaganda. A mobilização entre esses gêneros preparava o terreno para a construção das *fanfictions*, pois a atividade consistia em várias etapas.

Dessa forma, o quadro abaixo ilustra o movimento que os alunos fizeram, a partir das leituras e das atividades propostas:

Quadro 17 – Rótulos que damos e recebemos

Personagem	Rótulo pré-concebido	Rótulo no livro	Rótulo no vídeo	Como você se “rotularia” caso fosse a personagem?
Princesa				
Pastora				
Rainha				

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois dessa atividade, os alunos começaram a construir o perfil de cada personagem feminina da história que seria reconstruída em um novo gênero – a *fanfiction* – produto final desse processo. Isso feito a partir de um outro quadro em que preenchiam com as informações.

Quadro 18 – Descrição de personagens

Personagem	Nome	Descrição física	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Pastora				
Personagem	Nome	Descrição física	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Princesa				
Personagem	Nome	Descrição física	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rainha				

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois dessa atividade, voltamos à figura 2, com as personalidades da História, sem antes, claro, fazermos a sondagem sobre o que os alunos sabiam a respeito delas. A partir do gênero biografia, conforme figuras 01 02, 03 e 04, os alunos compreenderam como o perfil é construído e como o conhecimento dos feitos que tornaram essas pessoas importantes servir-lhes-ia de subsídio para, na narrativa de suas *fanfictions* trabalharem a linguagem na construção do perfil das personagens de suas narrativas ficcionais.

Nosso papel de intermediar ficou claro com a produção das atividades, mas também se seguiam às atividades, perguntas que direcionavam os alunos participantes a questionarem suas respostas, daí a construção da criticidade. Isso demonstrou o papel não apenas como professora, mas como parte do processo, sabendo que essa condução não foi em nenhum momento isenta, pois já partíamos do princípio de uma naturalização da figura feminina e a escolha dos textos e a condução era o momento de desconstruir os “rótulos” e criar alternativas para ocupar essas lacunas.

Essa atividade foi muito interessante, pois, primeiramente nós gostaríamos de trabalhar com essa atividade de caracterização de personagens notórias da história local e mundial, como exercício de treino de como criar características para as personagens; antecipando e preparando os alunos para a retextualização que resultariam nas *fanfictions*. As personalidades trabalhadas em sala foram: Bárbara de Alencar; Dragão do Mar; Dorothy Mae Stang e Malala Yousarzfai.

O interessante é que a discussão foi levada para o tema preconceito em todas as suas nuances: social; etnia; de gênero; religiosa e de imagem, uma vez que ao retirarem os papéis com as características, eles foram “rotulando” cada personalidade e, ao final da atividade, ficaram surpresos com a breve biografia dessas pessoas, algumas até visualmente eram lembradas de terem sido vistas, mas não lembravam o nome e a história de vida dessas personalidades.

Essa atividade levou-nos a um caminho diferente do que havíamos pensado anteriormente, porque ficamos discutindo o quanto era prejudicial para nós mesmos julgarmos as pessoas pela aparência. Após a leitura das biografias, foram discutidas questões como a “grilagem” de terras na Região Norte e até a invasão de casas por facções criminosas ocorridas no Estado do Ceará. Além disso, a partir das personalidades que foram expostas e do conhecimento de suas histórias e contribuições para a sua sociedade em uma época antiga ou mais contemporânea, os alunos chegaram à conclusão de que preconceitos ante qualquer pessoa ou situação, sem o conhecimento de sua história, levados apenas pela aparência ou por *fake news*, podem trazer não só prejuízos para a pessoa ou situação envolvida, como podem trazer prejuízos irreversíveis a um grupo maior, a uma nação, por exemplos.

Figura 4 – Biografia resumida de Bárbara de Alencar e Dragão do Mar

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-SEFOR
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROE.º EUIDES VERAS

Bárbara de Alencar

Bárbara Pereira de Alencar nasceu no dia 11 de fevereiro de 1780 em Senhor Bom Jesus dos Afritos de Exu, sertão de Pernambuco, na Fazenda Caiçara — pertencente ao patriarca da família Alencar, o português Leonel Alencar Rego, seu avô. Adolescente, Bárbara se mudou para a então vila do Crato, no Ceará, casando-se com o comerciante português José Gonçalves do Santos.

A heroína republicana era mãe dos também revolucionários José Martiniano Pereira de Alencar e Tristão Gonçalves e avó do escritor José de Alencar, além de quinta avó do escritor Paulo Coelho.

No contexto da Revolução Pernambucana de 1817, teve os bens da família confiscados e foi presa e torturada numa das celas da Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção. É considerada, portanto, a primeira prisioneira política da história do Brasil.

Morreu depois de várias peregrinações em fuga da perseguição política em 1832 na cidade piauiense de Fronteiras, mas foi sepultada em Campos Sales, no Ceará. Seu túmulo está em processo de tombamento.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1rbara_de_Alencar

Dragão do Mar

Em 25 de março de 1884, o Ceará tornou-se a primeira província brasileira a abolir a escravidão. O *Movimento Abolicionista Cearense*, surgido em 1879, contribui — embora não decisivamente — para essa abolição pioneira.

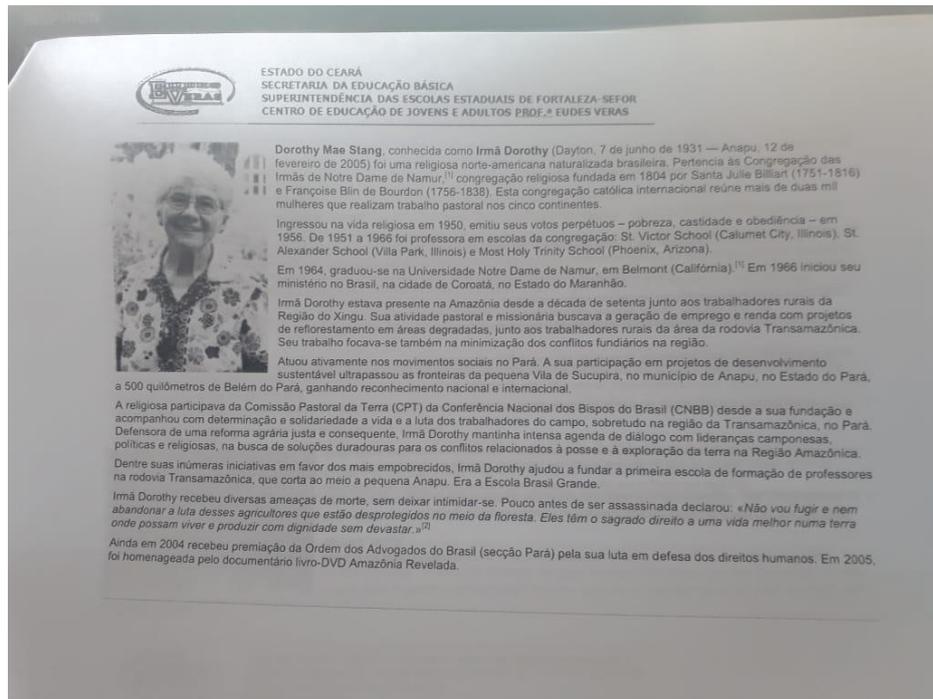
As ações repercutiram no país e os abolicionistas cearenses, gente de elite econômica e intelectual, foram congratulados pela imprensa abolicionista nacional. Entre eles havia, porém, uma pessoa humilde, de cor parda, trabalhador do mar, o Chico da Matilde.

Chico Matilde nasceu em Canoa Quebrada em 15 de abril de 1839, filho de origem pobre e filho de pescadores. Após a morte precoce do pai, sua mãe buscou um emprego para ele, quando ainda criança, tornando-o um menino de recados em navios que iam do Maranhão ao Ceará.

Chefe dos jangadeiros, eles e seus colegas se engajaram à luta em janeiro de 1881, recusando-se a transportar para os navios negreiros os escravos que seriam vendidos para o Rio de Janeiro, tendo sido proferida, segundo algumas fontes, a celebre frase: "No porto do Ceará não embarcam mais escravos!" Posteriormente, em agosto de 1881, houve uma nova tentativa de embarcar escravos que seriam vendidos em São Paulo e no Rio de Janeiro, contudo, novamente os jangadeiros, liderados por Chico da Matilde e pelo escravo libertado José Luis Napoleão, se recusaram a fazer o transporte e o porto do Ceará foi considerado, pelo movimento abolicionista, oficialmente fechado para o tráfico interprovincial.

Fonte: Bárbara de Alencar Disponível em encurtador.com.br/bMNVY. Dragão do Mar disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_Jos%C3%A9_A9_do_Nascimento Acesso em 15/04/2020 e. Acervo da professora-pesquisadora: Carmen Jacqueline do Nascimento Silva.biografias.

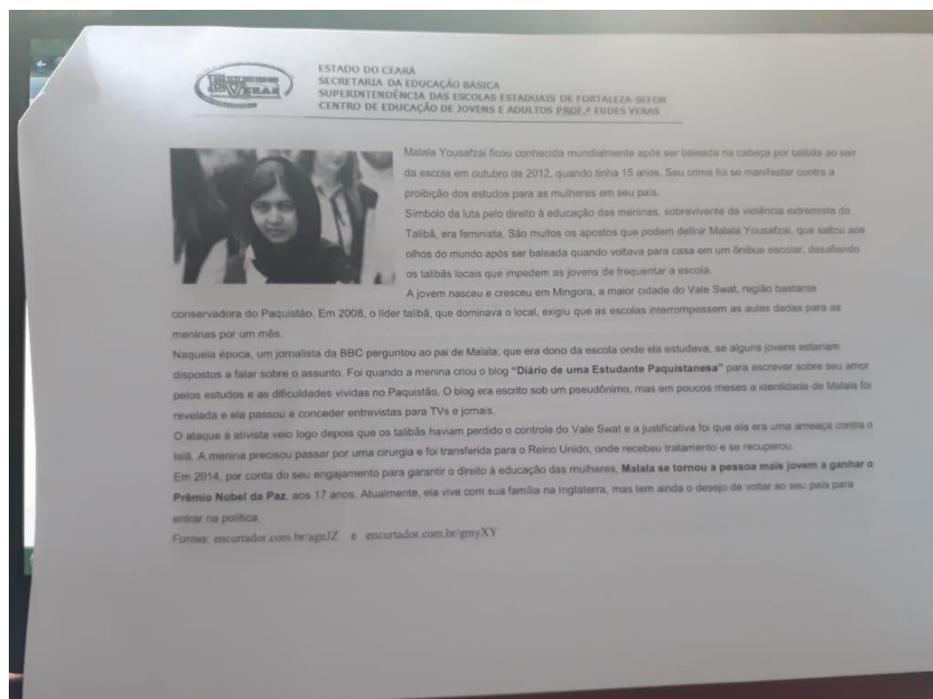
Figura 5 – Biografia resumida de Dorothy Mao Stang



Fonte: Dorothy Stang. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Stang

Acesso 15/02/2020. Acervo da professora-pesquisadora: Carmen Jacqueline do Nascimento Silva.biografias.

Figura 6 – Biografia resumida de Malala Yousafzai



Fonte: Saiba quem é Malala Yousafzai, a paquistanesa que desafiou os talibãs. Disponível em < Acesso em 15/04/2020. Acervo pessoal da professora-pesquisadora: Carmen Jacqueline do Nascimento Silva. biografias.

Na atividade sobre caracterização, apresentamos também “rótulos” de uma marca de cosméticos, no sentido de discutirmos como cotidianamente “colocamos rótulos” em diversas situações e ,principalmente, nas pessoas. Rotulamos e somos rotulados. Aqui, ao falar sobre aparências, uma aluna lembrou de uma fábula que terminava com a moral: “Quem vê cara, no vê coração”.¹⁵ Para isso usamos uma campanha da Empresa de Cosméticos Natura muito interessante, que foi divulgada para a apresentação de um hidratante corporal. Trabalhamos com o vídeo da campanha, mas no momento da apresentação da atividade, a escola ficou temporariamente sem o sinal do provedor da Internet. Partimos, como costumamos dizer, para o “plano B”.A alternativa foi usar o *smartphone* para mostrar aos alunos a propaganda, usando dados móveis de nosso próprio uso. Alguns alunos começaram a acessar as propagandas de seus telefones também e compartilharam a leitura com quem estava mais próximo. A ideia do *data-show* para que a propaganda fosse melhor compreendida e visualizada pelos participantes, não foi possível, dessa vez. Mas, mesmo com esse contratempo, a atividade pôde ser realizada. Abaixo, colocamos duas imagens da campanha publicitária da Natura. Lembrando que optamos pela versão do vídeo, já que nos interessava também pelo hipertexto e pelas práticas de letramento digital.

¹⁵ Certa manhã, um ratinho saiu do buraco pela primeira vez.

Queria conhecer o mundo e travar relações com tanta coisa bonita de que falavam seus amigos. Admirou a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma casa da roça.

— Sim senhor! E interessante isto!

Examinou tudo minuciosamente, farejou a tulha de milho e a estrebaria. Em seguida, notou no terreiro um certo animal de belo pelo, que dormia sossegado ao sol.

Aproximou-se dele e farejou-o, sem receio nenhum. Nisto, aparece um galo, que bate as asas e canta. O ratinho, por um triz, não morreu de susto.

Arrepiou-se todo e disparou como um raio para a toca.

Lá contou à mamãe as aventuras do passeio.

— Observei muita coisa interessante — disse ele. — Mas nada me impressionou tanto como dois animais que vi no terreiro.

Um de pelo macio e ar bondoso seduziu-me logo. Devia ser um desses bons amigos da nossa gente, e lamentei que estivesse a dormir impedindo-me de cumprimenta-lo. O outro... Ai, que ainda me bate o coração! O outro era um bicho feroz, de penas amarelas, bico pontudo, crista vermelha e aspecto ameaçador. Bateu as asas barulhentamente, abriu o bico e soltou um có-ri-có-có tamanho, que quase caí de costas. Fugí. Fugí com quantas pernas tinha, percebendo que devia ser o famoso gato, que tamanha destruição faz no nosso povo.

A mamãe rata assustou-se e disse:

— Como te enganas, meu filho! O bicho de pelo macio e ar bondoso é que é barulhento e espantado, de olhar feroz e crista rubra, filhinho, é o o terrível gato. O outro, galo, uma ave que nunca nos fez mal. As aparências enganam.

Aproveita, pois, a lição e fica sabendo que: quem vê cara, não vê coração.

Figura 7 – Propaganda da Empresa de Cosméticos Natura



Fonte: Disponível em www.natura.com. Acesso em 11.09.2019

Na apresentação dessa atividade, algumas alunas identificaram na campanha a cantora *pop* Iza e a atriz Cléo Pires que, na época da campanha, estava acima do seu peso e sofreram um “linchamento virtual” nas suas redes sociais. Comentaram o fato e mais uma vez a atividade deu abertura para discutirmos sobre a ditadura da beleza imposta pela mídia, pela sociedade e sobre a mensagem que a Natura queria passar às mulheres com a sua campanha. Algumas alunas falaram da sua luta para perder peso e as dificuldades nos relacionamentos quanto a sua imagem diante dos seus parceiros; da auto aceitação e do resgate do amor-próprio.

No exercício sobre a propaganda havia a seguinte pergunta :

Vamos rever as propagandas da Natura. As mulheres aparecem “rotuladas”, ou seja, a sociedade, um grupo, costuma criar estereótipos sobre essa ou aquela pessoa apenas pelo olhar que elas colocam, no caso da propaganda, nessas mulheres.
Você já foi rotulado(a) de alguma forma negativa? Há algum rótulo na propaganda que você se identificou? Qual?

Nessa oficina, especificamente, só havia mulheres e creio que foi mais fácil falar dos “rótulos” que levaram durante a vida: ”desastrada”; “gorda”; ”feia”; “com dedo podre pra homem (*sic*)”; “que nunca vai conseguir as coisas (*sic*)”; “lesada” (*sic*). Diante dessa situação, de “rótulos” tão negativos, resolvi improvisar, criando uma atividade extra, na qual as alunas escreviam no papel e colavam com fita crepe na lousa suas características mais positivas; o que mais admiravam nelas mesmas e assim todas escreveram o que mais positivo tinham sobre elas mesmas. “Guerreira”; ”determinada”; “focada”; “ bonita”; “trabalhadora” entre outras, porque algumas das alunas fizeram questão de escreverem e colarem na lousa

mais de uma qualidade positiva. Foi uma espécie de catarse e a oficina terminou mais leve e acreditamos com uma ótima dose de melhora da autoestima.

5.2 Segundo texto trabalhado: "O perfume, de Mia Couto

O conto de Ana Maria Machado *História meio ao contrário* levou três encontros para ser concluído, porque era o conto mais extenso e tivemos que retornar ao início dele porque havia alunos novatos chegando à oficina. Em seguida, trabalhamos com os nossos alunos o conto do autor moçambicano Mia Couto, "O Perfume". Apresentaremos a atividade proposta para essa Oficina.

5.2.1 Atividade: Conto: O Perfume, de Mia Couto

Para iniciarmos a leitura do segundo texto, fizemos também atividades que preparavam para o momento intentado. Através da observação do gênero anúncio publicitário, os alunos foram encaminhados para o 'universo' do perfume. As impressões eram anotadas para posterior discussão.

Figura 8 – Anúncios de perfume importados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dos anúncios, figura 08, os alunos também foram apresentados a um texto sobre as características do perfume: “Como guardar corretamente um perfume?”, ou seja, a diversidade de gêneros se punha como elemento principal para o atendimento da proposta de escrita como uma atividade processual, conforme visto na fundamentação que embasa essa pesquisa. Assim, com o texto, de cunho jornalístico, predominantemente injuntivo, com dicas sobre o armazenamento do perfume, enquanto produto. Nesse texto, em particular, os alunos foram suscitados a responder perguntas sobre qual o assunto do texto, se já conheciam alguma informação de conservação de perfumes etc. Buscava-se com isso ativar os conhecimentos prévios e preparar o caminho para a ativação do enredo das *fanfictions*.

Questões que faziam os alunos perceberem as diferenças entre os diferentes

propósitos comunicativos dos textos escolhidos para a atividade foram abordadas, principalmente, na identificação dos elementos que compunham as estruturas linguísticas que se caracterizavam como instrucionais.

À etapa seguinte de leitura, recorreu-se a perguntas sobre questões que o texto suscitava nos alunos, o momento de interação com o texto de forma mais imersiva, desenvolvendo neles práticas de letramento de pesquisa, mostrando-lhes que nenhum texto está completo e há vários caminhos para preencher as dúvidas deixadas por quaisquer textos, ou seja, qual o papel do leitor na construção de sentidos. Isso feito por meio de perguntas, aparentemente simples, mas que faziam os leitores conhecerem os textos e seus prováveis destinatários e como os autores faziam para se ‘conectarem’ aos leitores’.

Como complementação, os alunos leram ainda um texto de natureza mais expositiva: “O que são notas olfativas e família olfativa?”. Nesse texto, foram induzidos a questões de ordem mais investigativa acerca da composição dos perfumes, pois os fabricantes de perfumes costumam descrever a composição de seus produtos como forma de construir argumentos que seduzam os eventuais compradores. Essa informações são evocadas nos anúncios que mobilizam outros sentidos e, assim, os perfumes constroem em nosso imaginário, uma mistura de sensações e veiculam imagens que destacam tipos rotulados de beleza humana e a construção de cenários que ambientam as emoções.

A promoção de práticas diversas de letramento incidiu sobre a ativação da imaginação, os alunos foram incentivados a criar seus próprios perfumes. Nesse momento, as ‘notas’ escolhidas para a criação do perfume ajudaria a compreender a metáfora predominante no texto de Mia Couto. A professora sugeriu como “notas de fundo” que as “fragrâncias” simbolizassem liberdade; independência; amor próprio; recomeço; respeito; empoderamento feminino e caberia aos alunos, não somente a escolha das ‘notas’ que compuseram os perfumes criados como a criação do nome do perfume.

Em paralelo, a esse momento, os alunos escutaram a música “Valsinha”, de Chico Buarque, acompanhando o gênero letra de canção. Assim, os multiletramentos foram acionados. Sons, cores, gestos, imagens, verbo etc. fizeram parte da atividade, a fim de os alunos compreendessem que a literatura, assim como as outras linguagens têm suas exigências para a compreensão.

No momento em que os alunos, finalmente, leram o conto de Mia Couto, “O Perfume”, eles já estavam munidos de elementos que lhes permitiam comparar as duas mulheres protagonistas do conto e as demais personagens, pondo em destaque os sentimentos que afloravam nos textos, pois a evocação de sentidos já havia sido bastante trabalhada, a

partir da comparação entre os personagens da letra da canção e do conto quando esses são postos em cena para a construção de sentido dos textos.

Vejam os quadros, a seguir, que ilustram a atividade realizada para que os alunos descrevessem os sentimentos inicial e final e o detalhamento das etapas de transformação;

Quadro 19 – Comparação entre personagens

Personagens	Sentimento Inicial	Perfume	Vestido	Dança	Sentimento Final	Final
Mulher da Valsinha	Surpresa com a atitude do homem	Não específica	Guardado Para uma grande ocasião	O casal Dança na praça	Redescobrem a antiga paixão	O amor é testemunhado pela vizinhança
Glória						
Marido da Valsinha						
Justino						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao fazermos os alunos se imaginarem como protagonistas da letra da canção e do conto, “O Perfume”, fizemos outra atividade de leitura. Agora o gênero poema “Retratos”¹⁶ de Cecília Meireles. A inserção de diversos gêneros para a construção de *fanfictions* foi a forma que encontramos para subsidiar a construção do texto, servindo de base para não apenas reproduzir trechos de textos, mas para a efetiva produção textual, desenvolvendo, além das práticas de letramentos intentadas, a criticidade que os autorizassem a produzirem um novo gênero, que, embora mantendo relações estreitas de intertextualidade, apresenta características próprias. Saber como essas personagens se sentiriam após lerem ou ouvirem o poema, descrever os sentimentos de cada uma delas, ou seja, seus sentimentos enquanto personagens foi uma atividade bastante produtiva.

A perspectiva de “paz” para cada uma das personagens femininas dos textos apresentados pode promover um sentimento de mudança ou de necessidade de mudar, acentuando a criticidade intentada e ampliando possibilidades. Além, claro do desenvolvimento de várias estratégias de leitura com finalidades de subsidiar práticas de produção escrita.

Trabalhamos essa atividade em dois encontros, duas Oficinas, após a leitura e debates sobre o texto de Mia Couto e de analisarmos as personagens Justino e Glória. Como o título do conto de Mia Couto é “O Perfume”, resolvemos trabalhar com propagandas de

perfumes como foi evidenciado, anteriormente. As análises feitas pelas alunas, cinco presentes nesse dia atenderam ao planejado. Elas olharam atentamente as propagandas de perfume e o que esses anúncios desejavam de seus prováveis consumidores. As alunas foram perspicazes ao analisarem as propagandas e atentaram para os modelos de homens e mulheres modelares e inatingíveis para suas realidades, perceberam que estavam pautados na sedução, em questões de mercado, quando observaram que os perfumes importados eram muito caros e quem usava esses perfumes provavelmente desejavam imprimir a mesma sensação evocada e reforçada pela propaganda, ou seja, usando os perfumes, as pessoas se tornariam tão sedutoras quanto os modelos da propaganda.

As alunas atentaram ainda que os modelos fugiam do biotipo comum dos homens que conhecemos, isto é, dos homens brasileiros advindos de camadas de classes B e C. Trabalhadores e trabalhadoras não são representadas por essas imagens. Observaram também que a cantora Rihanna, divulgava a sua marca apostando em uma postura de atitude sedutora e altiva, por ser uma mulher negra e empoderada, já a outra modelo na terceira foto parecia submissa ao homem.

Retomamos mais uma vez aos “rótulos” das oficinas anteriores e que, segundo as alunas, “usar um perfume, não é sinônimo de tornar-se atraente ou sedutora”. Também foi colocado que as propagandas são “agressivas”, no sentido de que, em tempos de Internet, somos rapidamente levados por uma “avalanche” de produtos, serviços, que estão diante dos olhos a todo instante quando estamos acessando todos os canais possíveis no mundo virtual.

Uma das alunas ratificou o texto injuntivo sobre a preservação dos perfumes e relatou-nos que era revendedora de cosméticos e que o cuidado com os perfumes era importante para a duração da fragrância, que o perfume deve ficar longe da luz, de preferência na caixa do produto. Em seguida, outra aluna falou das fragrâncias e cada uma falou da fragrância preferida e a discussão das questões colocou também lembranças olfativas: o cheiro da comida que a mãe fazia; o cheiro do filho; o cheiro do perfume que “dá abuso”, porque lembrava alguém que não traz boas recordações entre outras lembranças sobre cheiros e perfumes.

Voltando ao texto, perguntando-lhes sobre o que conseguiram captar no perfume que havia evaporado e o casamento de Glória e Justino, a comparação foi feita sem dificuldades. Algumas relataram suas próprias experiências amorosas, nem sempre felizes. No caso do casal do conto de Mia Couto, o perfume foi comparado a um amor que já não existia mais ou então nunca existiu, porque pelas passagens do texto o marido mostrou-se um homem ciumento que privava Glória de tudo, até da liberdade. Mais uma vez, a Internet da escola não

nos ajudou.

Para completar, apresentamos a letra da música “Valsinha”, de Chico Buarque, na qual tivemos que trabalhar com o *smartphone* para ouvir a canção, para enfim realizar a atividade, pois não havia computadores ou equipamentos de multimídia da instituição. Depois fizemos um comparativo das personagens: a mulher da “Valsinha”, surpresa com o convite do marido para dançarem na praça e a surpresa de Glória quando o marido a leva ao baile. Essa atividade fizemos anotando no quadro branco, com as alunas fazendo as suas observações sobre as personagens. Depois fechamos a leitura com a poesia de Cecília Meireles, “Retratos” e resolvemos os exercícios concernentes ao poema e à letra da canção.

A personagem da letra da canção “Valsinha”, as respostas foram: “mulher realizada, com um marido bom”; “feliz”; ”sentimento de alegria e prazer”, enquanto Glória era “a mulher sofrida”; ”sentimento de prisão” ”sentimento de traição e abandono”. Assim, o momento do debate e ds histórias de vidas das alunas se entrelaçavam ao conteúdo dos textos lidos. Essa miscelânea ajudava e fazia avançar o processo de construção das *fanfictions*.

As respostas dadas pelas participantes:

(ALUNA 1): *Acho que paz mesmo... só se eu fosse a mulher da “Valsinha”, porque essa Glória... coitada!*”

(ALUNA 2): *Professora... na minha opinião as duas têm paz... a mulher da “Valsinha” por ter o marido dela, dele ser amoroso e a Glória tem paz quando o “sem- futuro do marido deixa ela... (sic)*

(ALUNA 2): *Ah tá... bom ... Eu sendo a mulher da “Valsinha”... minha paz era de acordar bem... ter tido uma noite maravilhosa (risos)... me sentindo poderosa!(sic)*

(ALUNA 1): *Eu também estaria feliz... paz seria pra mim, se eu fosse essa mulher, seria felicidade. E se eu fosse a Glória, paz seria “me sair “ do casamento com o Justino. (sic)*

(ALUNA 1): *Paz para mim, se eu fosse a mulher da “Valsinha”, seria estar em sintonia com meu marido e paz, eu sendo a Glória, seria sair desse casamento sem- futuro (sic)*

(ALUNA 1): *Eu acho que se eu fosse a mulher da “Valsinha”, paz para mim era mostrar a todo mundo o meu amor, como ela fez. Paz, eu sendo a Glória, seria me livrar do Justino e tocar a minha vida com os meus filhos.” (sic)*

Encerramos as atividades e discussões sobre o conto “o Perfume” e na próxima Oficina o conto trabalhado foi “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti. As atividades seguem preparando as alunas para à nossa criação das *fanfictions*. Se usamos “alunas” é porque dos 13 alunos que inscreveram-se na Oficina apenas cinco alunas, cinco mulheres continuaram até o final.



Fonte: www.google.com



Fonte: www.google.com



Fonte: www.google.com

A terceira atividade relacionada ao conto “Para que ninguém a quisesse” foi mais curta, porque queríamos ter um tempo maior no laboratório de informática, para a criação das *fanfictions*. Na primeira parte da Oficina destinada ao texto de Colasanti, fizemos a leitura coletiva do texto. Foi o conto que causou mais indignação pelas ações mais explícitas de violência sofridas pela personagem feminina, cujo nome Colasanti não dá, o que já significa um apagamento. A personagem sofre durante a narrativa cortante, enquanto os fatos no texto desenvolvem-se em torno de um homem, que também não tem nome, mas poderia ser qualquer homem violento.

Nessa atividade, começamos, antes das alunas receberem o texto de Colasanti, analisando o título “Para que ninguém a quisesse”, o que isso significava para elas, isto é, pondo em ação estratégias de leitura, ativando as ideias a partir da geração de hipóteses. Na continuidade da temática em que as personagens femininas sobressaiam-se, facilmente as hipóteses levantadas sobre o conto recaía sobre a violência contra a mulher. A observância desse fato por si já revelava que o objetivo inicial estava sendo atingido, pois eram as questões mais comentadas pelas alunas.

Após a leitura do conto, passamos a observar as personagens, quem era esse homem e essa mulher. Ao analisarmos os verbos que o marido usava: mandar; exigir; tosquiar, as alunas perceberam o quanto a violência estava nas ações do marido e quando perguntamos o que seria tosquiar, uma aluna disse que lembrava tosa. Outra aluna associou imediatamente o verbo a tosquiar ovinos, a animais. A atitude de tosquiar os longos cabelos foi discutida com ênfase pelas alunas, uma vez que os cabelos são um ponto de vaidade feminina muito grande e mexe bastante com a imagem que a mulher tem de si própria, revelando ser um grau de violência física de natureza bárbara. A passividade da mulher também foi discutida, já que a personagem parece conformar-se e deixa-se conduzir pela violência do marido ciumento. Algumas alunas falaram que muitas mulheres suportam a violência por depender financeiramente do marido ou companheiro; ou têm uma dependência emocional tão tóxica que não percebem as violências cotidianas a que são submetidas.

O debate suscitou depoimentos pessoais, uma aluna fez o relato da violência por ela vivenciada em sua casa. O marido, bem mais velho, ciumento e controlador, não queria que ela trabalhasse ou estudasse. Os abusos, insinuações são cotidianas: xinga-a pela roupa que ela usa para ir ao trabalho ou escola; xinga porque não frequenta mais a igreja dele; porque não participa mais do credo do marido, mas ela afirmou não ceder às pressões e continuar os seus estudos e não pediria demissão do trabalho. Após a conclusão dessa parte da

leitura, da interpretação, análise e discussões no grupo, resolvemos a primeira parte da atividade e deixamos a criação do “paginário literário” para outro dia da Oficina.

A concepção de “paginário literário” inspiramo-nos nas aulas da professora Sarah Forte, na disciplina de Literatura da nossa turma 05 do Profletras / UECE¹⁷ e temos a referência do trabalho de Leonardo Villa-Forte, escritor, artista idealizador desse projeto. Trabalho criado em 2013 pelo autor, no Rio de Janeiro, o paginário literário é um mural com páginas de livros.

Segundo Oliveira (2018) no seu artigo *Paginário: uma ação cultural educativa através da literatura como expressão de arte* a proposta é de reflexão da literatura como expressão de arte, identificar “ações desenvolvidas no eixo da literatura e artes visuais na qual haja interação entre o público e as obras de arte” (p.01).

Conforme Oliveira (2018), a biblioteca, de modo geral, retém a capacidade de transformar e contribuir com a educação e ainda revitalizar o seu espaço através de manifestações culturais diversas.(p.03) .A autora discorre sobre a ideia da educação não-formal que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, numa época de crise do sistema formal de ensino. A educação não formal, na prática, é desenvolvida por programas de inclusão social, organizações sociais; desenvolve-se fora da escola e constitui “uma universalidade, que comporta no mesmo ambiente a arte, a cultura e a educação.” (p.03)

As características da educação não-formal é que ela é menos burocrática que a educação formal; apresenta-se flexível, subjetiva, coletiva, colaborativa, interdisciplinar e “que leva em consideração os aspectos emocionais dos envolvidos e não é avaliativa.” (Oliveira 2018; p. 03). Dentro desses aspectos emocionais pensamos na experiência de criar um paginário chamado “paginário literário” no qual as alunas teriam a liberdade de escrever, desenhar conforme as suas impressões das leituras feitas durante as Oficinas. O paginário do idealizador Leonardo Villa-Forte é um trabalho coletivo, criado em 2013, no Rio de Janeiro, onde o autor realiza murais com páginas de livro. A ideia de Villa-Forte, idealizador do Coletivo Paginário é que “a rua é um espaço para a leitura coletivizar-se”. (Oliveira, 2018; p. 06).

O processo da execução do paginário deu-se com os participantes sendo convidados para “levarem as suas páginas de livros favoritos para compor o mural. Páginas

¹⁷ A referida professora introduziu a prática em sala de aula sob o nome de “paginário pictórico”, que difere da proposta original do escritor Leonardo Villa-Forte, mas é uma adaptação da ideia. Na prática vivenciada durante a disciplina, os alunos leram textos literários e foram instigados a retextualizá-los sob a forma de desenhos e reprodução manuscrita de trechos que julgaram mais interessantes. Depois, socializaram com os colegas num painel exposto em sala, onde cada um poderia ter ampla visão do que realizaram.

fotocopiadas, marcadas com canetas marca-texto diferentes; contos; romances; poesias. Passagens que mais chamaram a atenção do leitor. Nessa parte do processo em andamento de nossas oficinas, as alunas tiveram liberdade de escrever e/ou desenhar, de acordo com as suas percepções, suas lembranças, o tema, conforme veremos a seguir:

Figura 9 – Alunas criando os desenhos e textos do paginário



Alunas confeccionando o paginário.



Alunas montando o paginário no CEJA

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o paginário literário, inspirado na proposta de Villa-Forte, encerramos essa etapa das oficinas divididas nas leituras, compreensão e percepção das personagens dos contos de Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Mia Couto. O momento de criação de *fanfictions* e do *blog* foi iniciado, mas antes precisamos explicar aos alunos como ocorreriam os trabalhos no laboratório.

A dinâmica da Internet sempre vem nos mostrar os mais variados “portadores de textos”, plataformas, gêneros, que, segundo a avidez dos usuários das redes sociais ficam/estão em voga, são os “queridinhos da vez”, até surgir outro que sacie a fome efêmera da busca por novidades, especialmente, entre os mais jovens. As redes sociais são um terreno fértil para alunos jovens e adultos. Muitos conheciam a rede social *Orkut* (*Orkut* foi uma rede social de grande sucesso entre janeiro/2004 e setembro/2014, até a chegada da rede social, mais popular: *Facebook*). Os alunos perguntavam-nos qual era o nosso nome na rede social *Facebook*, para nos adicionar às suas redes de amigos. Como não conhecíamos, na época, a mais nova rede social, os alunos diziam “*Orkut* é passado, professora...”¹⁸

Assim também pensam alguns, de maneira equivocada, sobre os *blogs*. Segundo Primo (2008)

Apesar da grande variedade de gêneros de *blogs*, circulam por aí *posts* alarmistas/sensacionalistas anunciando que os *blogs* morreram (pena que os interagentes não ficaram sabendo!!!!). Na verdade, o que morreu foi a visão essencialista sobre *blogs*. As viúvas do mito, claro não se conformam. Como já tive oportunidade de insistir, *blogs* são um meio de comunicação que não se vinculam necessariamente a um gênero discursivo.

Segundo Pinheiro (2015; p. 207), “as redes sociais, os *blogs* e os *microblogs* como o *Twitter* assumem papel fundamental no desenho das (inter)relações e nos modos de interação na sociedade contemporânea.” A nossa ideia, nesse primeiro projeto, era colocar o nosso aluno da Educação de Jovens e Adultos, frente aos desafios diários de usar um computador, ferramenta que está inserida em todos os segmentos da sociedade, como todos sabemos. E se mencionamos “primeiro projeto”, a justificativa é que desejamos prosseguir com as práticas de letramento digital na EJA, contemplando não somente o *blog*, mas também outras ferramentas tecnológicas que podem ser usadas na EJA, em um futuro próximo.

Segundo os estudos de Primo (2008), “os *blogs* grupais são aqueles produzidos por pelo menos duas pessoas e o foco se volta para temas de interesse do grupo.”(p. 09).

¹⁸ Em uma matéria de 12/07/2017, o canaltech.com.br fala de uma onda nostálgica que, em 2017, anunciou a volta do *Orkut*. Segundo o *site*, o Google não foi responsável por esse retorno e alerta às pessoas quanto a segurança de seus dados.

Nosso *blog* está dentro da definição de Primo, já que reúne estudantes da EJA, que participaram das oficinas e estiveram voltados à criação das suas narrativas com as personagens dos três contos lidos e analisados.

Ainda definindo o que é um *blog* grupal, Primo (2008) observa que um *blog* grupal pode ser formado por razões familiares, interesses comuns (fãs de uma banda; *gamers*; colecionadores); filiação compartilhada (colegas de curso, por exemplo) e de outras razões que fazem com que as pessoas aproximem-se.(p.09). Embora não tenha sido um movimento voluntário, no qual um grupo de estudantes do CEJA Professora Eudes Veras criassem um *blog* para as suas *fanfictions*, a proposta de trabalhar esse gênero em um outro gênero, o *blog*, não descaracteriza a proposta de um *blog* grupal, que trabalhou com as personagens dos contos de Colasanti, Couto e Machado na criação de *fanfictions*.

Ainda sobre uma definição do que seja *blog*, Pinheiro (2015; p. 208) também afasta a ideia de que *blog* seja apenas um diário. Segundo a autora:

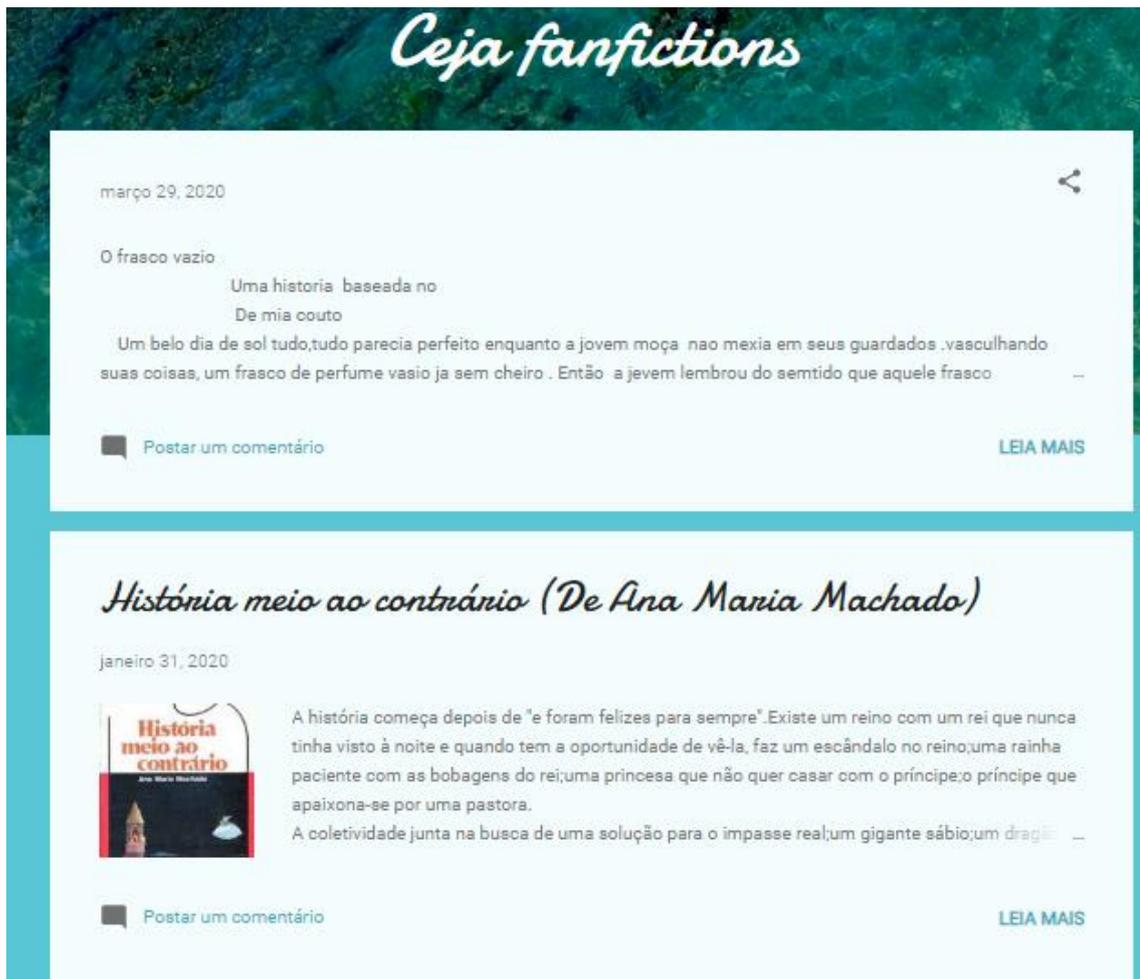
os *blogs* são reconhecidos como sistemas de publicação na web, construídos a partir de interfaces facilmente acessadas através da própria *World Wide Web* (*www/web*).(...) Um espaço onde fatos, acontecimentos, desejos, críticas, comentários e notícias entre outros tópicos são disponibilizados aos usuários

Pinheiro ressalta que na área da Educação há milhares de *blogs*. Na época da pesquisa, em 2012, a autora registrou que, ao digitar a palavra “*blog + educação*”, o site de busca mais conhecido, *Google*, apontava um número aproximado de 43 milhões de páginas. (p.208). E quanto ao uso do *blog* na Educação, a autora relata que não basta somente o computador, que é preciso a intermediação do professor nesse processo de produção do *blog*.

A autora destaca também que o *blog* tem grande aceitação entre diferentes usuários. (p. 222). As propostas para trabalhar com o *blog* são várias e a autora no seu artigo sugere duas atividades bem interessantes para se trabalhar esse gênero, que de obsoleto não tem nada. Compartilhamos do pensamento de Pinheiro, quando a pesquisadora diz que: “o *blog* é uma ferramenta democrática, visto que sua hospedagem é gratuita, com acesso livre e possibilita a discussão de uma diversidade de temas” (PINHEIRO, 2015, p. 225).

No nosso trabalho com o *blog*, optamos por não divulgarmos ao mundo as criações de *fanfictions*, nesse primeiro momento, porque tememos que alguma crítica mais mordaz às criações das alunas pudesse inibir suas criatividade na escrita. Optamos em criar as histórias e somente nós e as alunas tivemos acesso ao nosso *blog*. Apresentamos a seguir os questionários inicial e final que apresentamos aos alunos nas nossas oficinas.

Figura 10 – Página inicial do Blog



Fonte: Print do Blog <https://fanfictionsceja.blogspot.com/?zx=b702517b050deb2c>

Análise do questionário final

Quanto ao questionário de avaliação das oficinas de leitura, escrita e criação digital, elaboramos em dois momentos, um inicial para a sondagem de como abordáramos os participantes e como conduzirmos o processo, e um segundo sobre como se sentiram após a realização das atividades.

Na primeira questão, perguntamos quantas vezes as alunas frequentaram as oficinas e somente uma aluna frequentou quatro vezes, porque coincidia com os mesmos dias de um curso que ela fazia, quase no mesmo horário. A segunda questão complementava a questão um, quando a aluna teria que justificar a ausência.

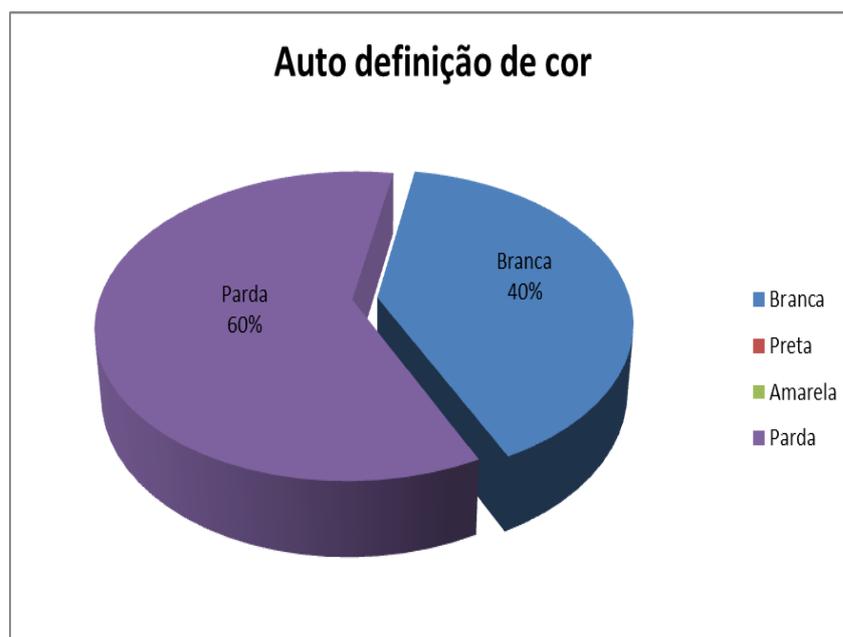
A terceira questão perguntava se as oficinas foram satisfatórias e todas responderam que sim. Para a quarta questão cinco opções que se complementavam perguntava o que foi mais agradável nas oficinas: a) as aulas expositivas; b) material didático apresentado; c) trabalho em equipe; d) da construção de textos; e) da criação de histórias no

blog. Cem por cento marcaram a opção A “as aulas expositivas e a opção C “trabalho em equipe”. A quinta questão “Sobre a construção do *blog* , o(a) senhor (a) teve a oportunidade de acessar”, a opção A: “Sim, para ver os exemplos de histórias postados pela professora e pelos colegas” e a opção B;” Sim, para escrever a minha história,” foram as mais marcadas pelas alunas.

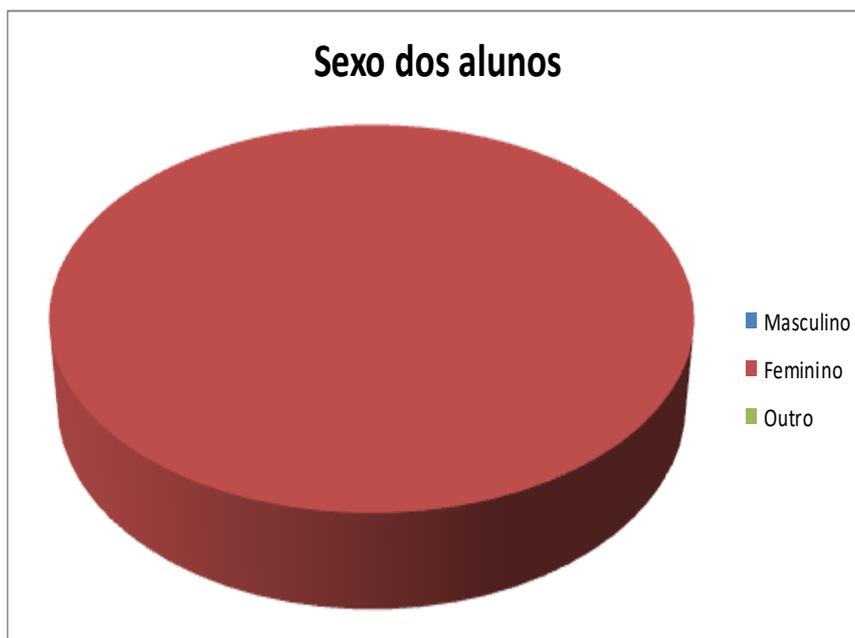
A sexta questão usou a escala de 1 a 10 para uma nota. Assim, o tema da Oficina ficou entre 9 a 10; as aulas expositivas obtiveram a nota 10; a seleção dos textos receberam notas 9 a 10; quanto aos vídeos apresentados as notas ficaram entre 8 e 10 e, para o *blog* criado para as *fanfictions* as notas foram entre 9 e 10. O que significa a aceitação positiva das oficinas. Embora, o momento dos vídeos tenha sido aquele que menos foi aprovado, ainda assim contribuíram para a execução da atividade.

Na 7ª questão a pergunta foi sobre a dificuldade de compreensão de algum conto e a única observação foi sobre o conto “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado, o texto era o mais longo e como os alunos não tinham uma sistemática de idas ao EJA, o trabalho com esse texto foi mais complicado. Na última questão, pedimos que as alunas relatassem a sua experiência. Um dos relatos que chamaram a nossa atenção foi da aluna 02 que disse: “*pra mim foi muito bom, pois estava cega e com os contos da oficina mim fez vê o quanto somos importante e guerreira com tudo que aprendemos.*”(sic). A metáfora da leitura como iluminação recai sobre o princípio de criticidade por nós perseguido.

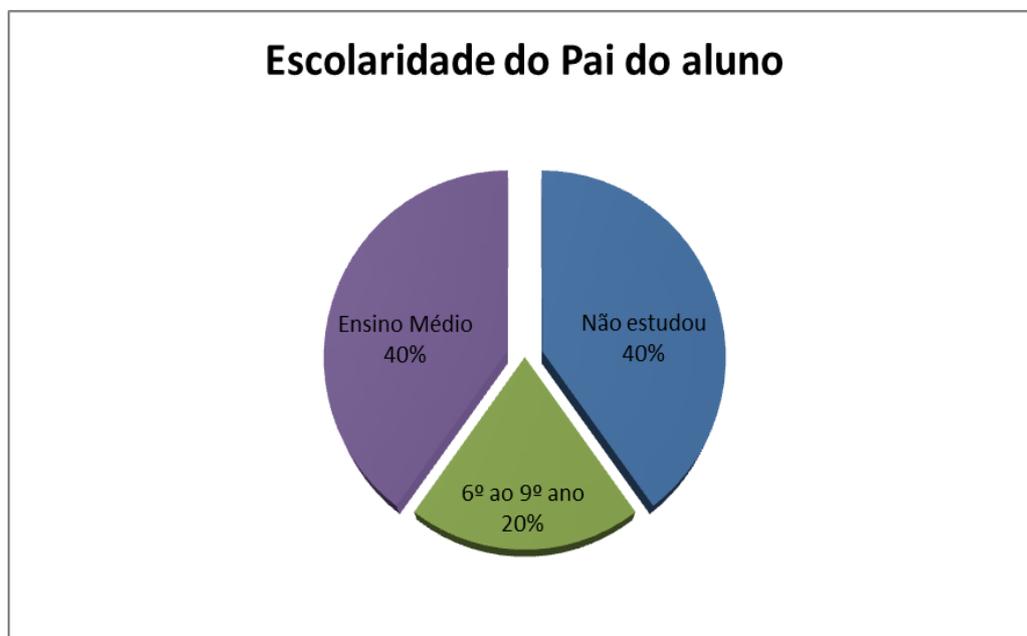
Gráfico 1 – Auto definição de Cor



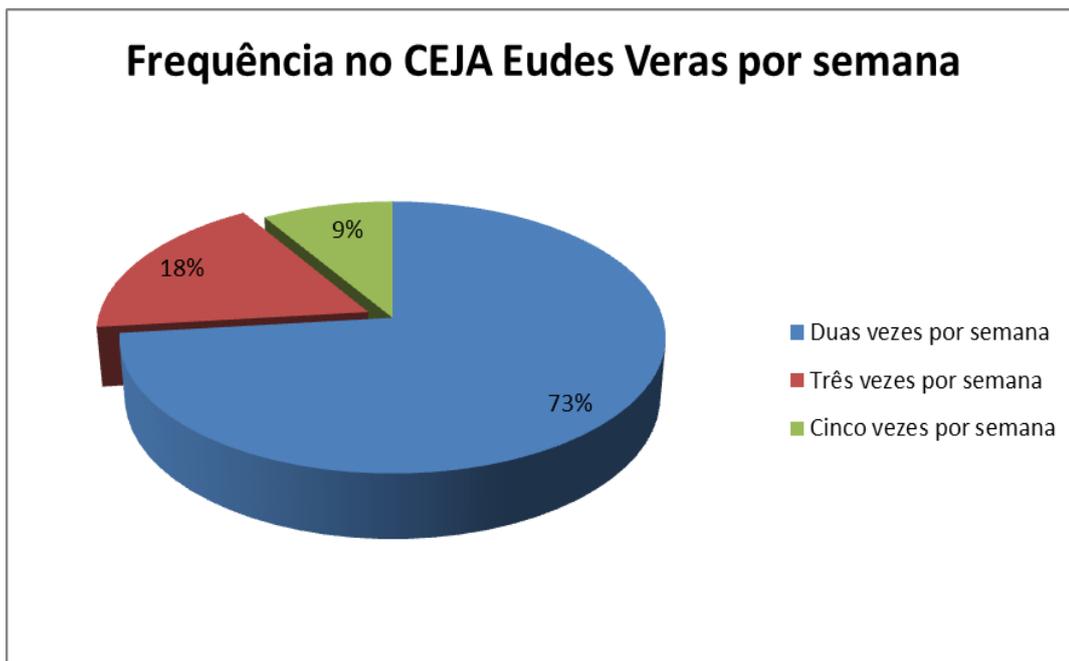
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Sexo dos alunos

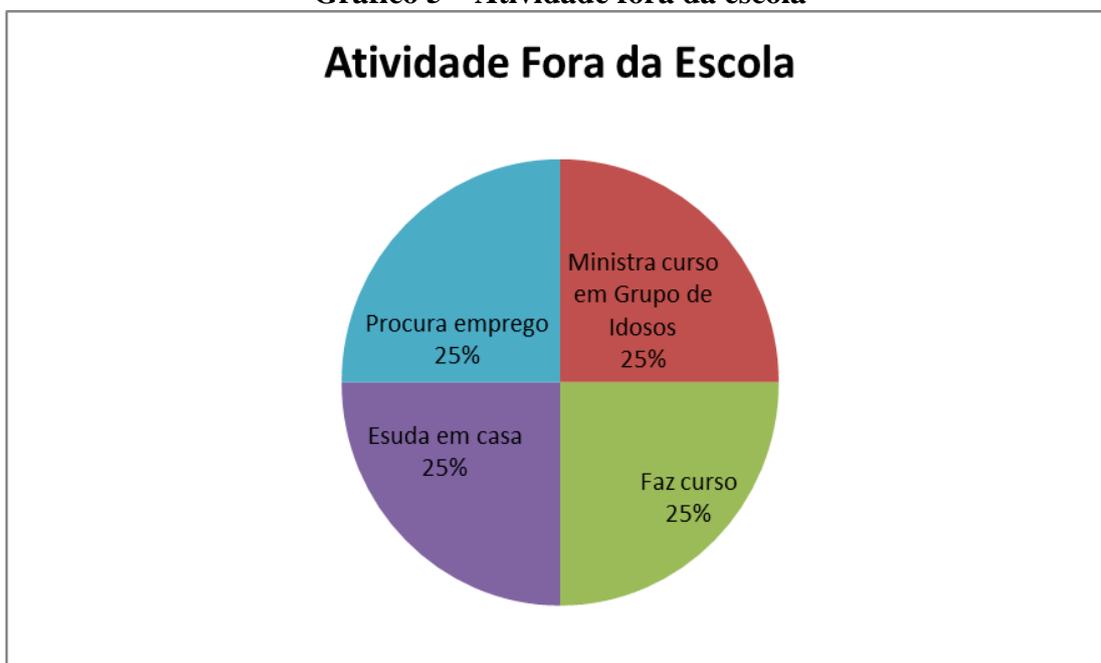
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Escolaridade do Pai do aluno

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Frequência no CEJA Eudes Veras semanalmente

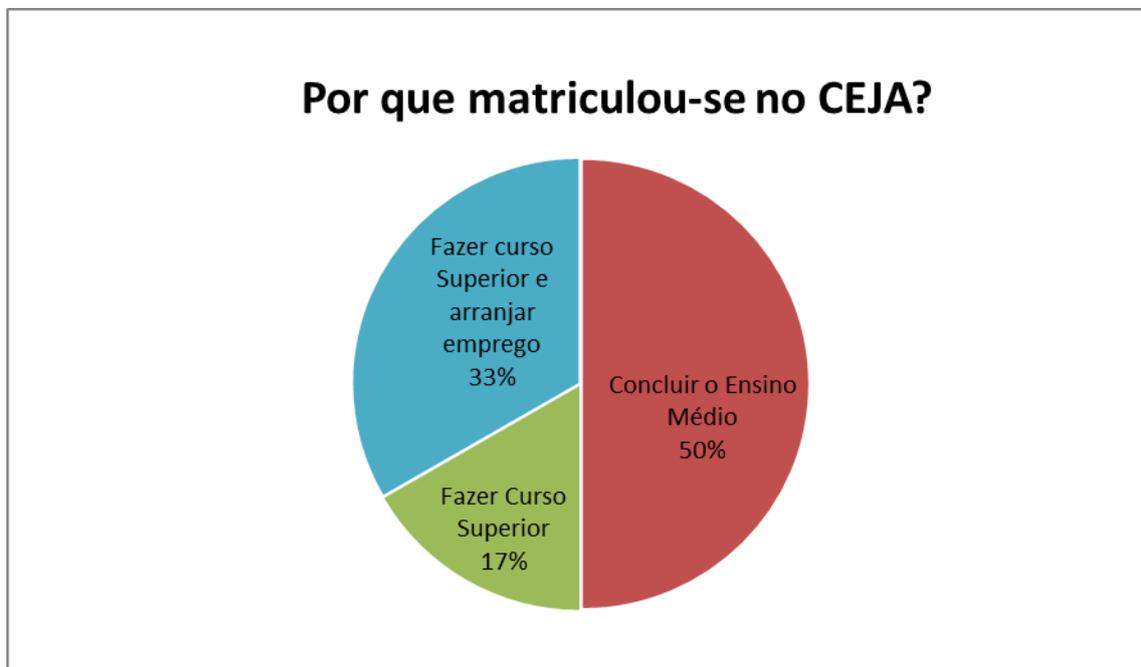
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5 – Atividade fora da escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Tipos de escolas onde estudou

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 7 – Por que matriculou-se no CEJA?

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Quantos livros leu em 2019, exceto os didáticos



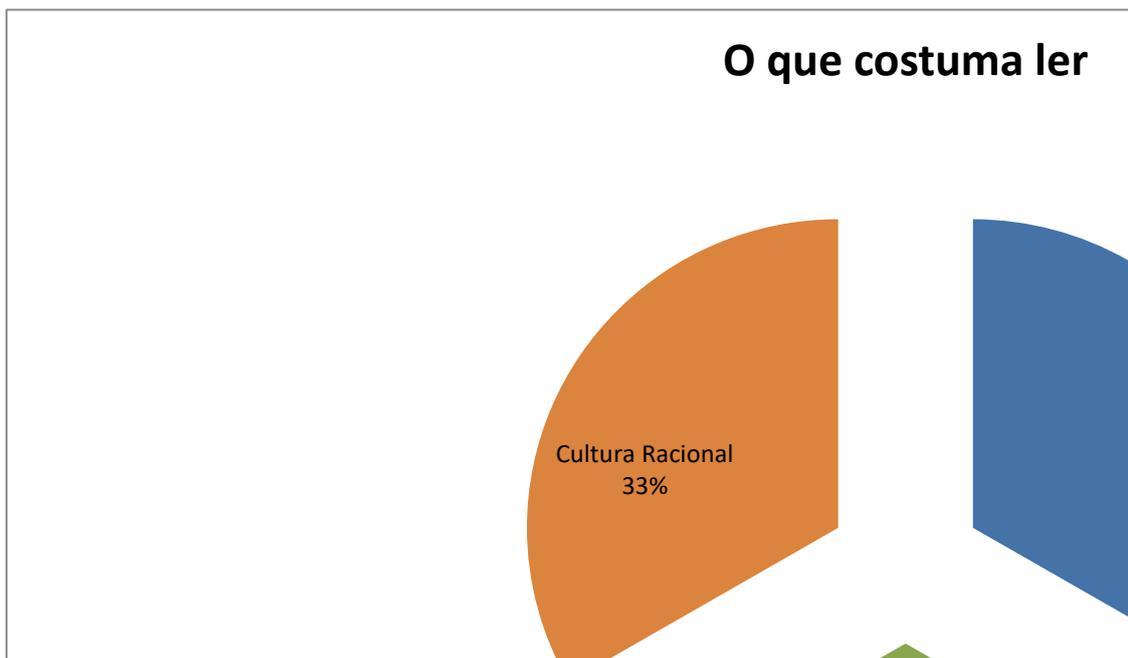
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Horas dedicadas aos estudos por semana



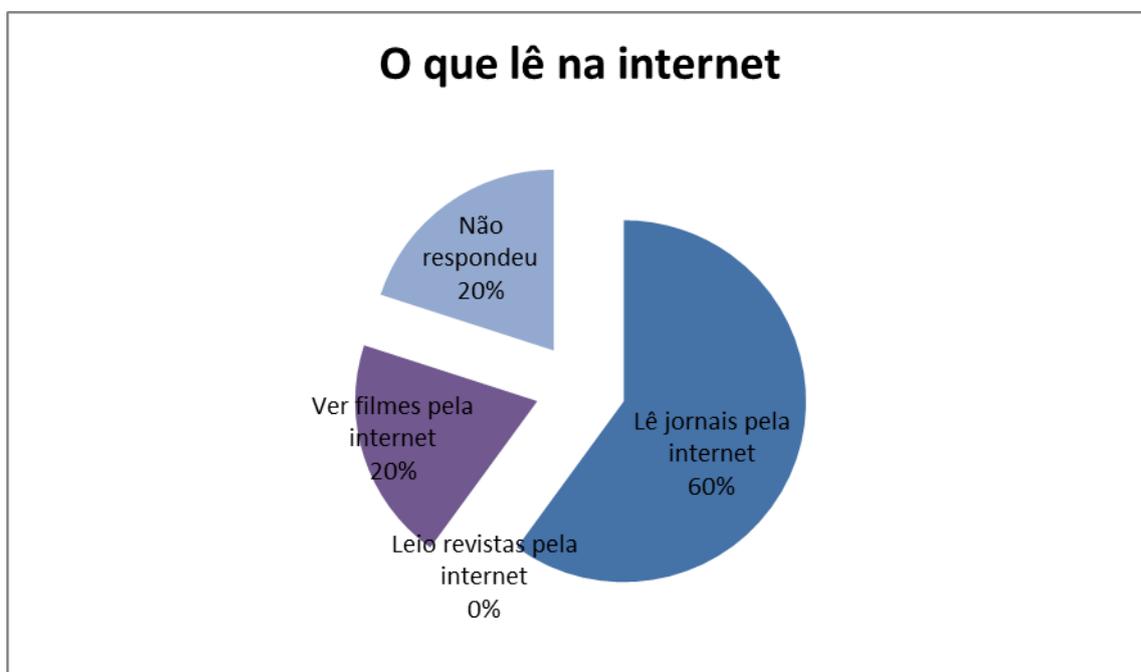
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 10 – O que costuma ler



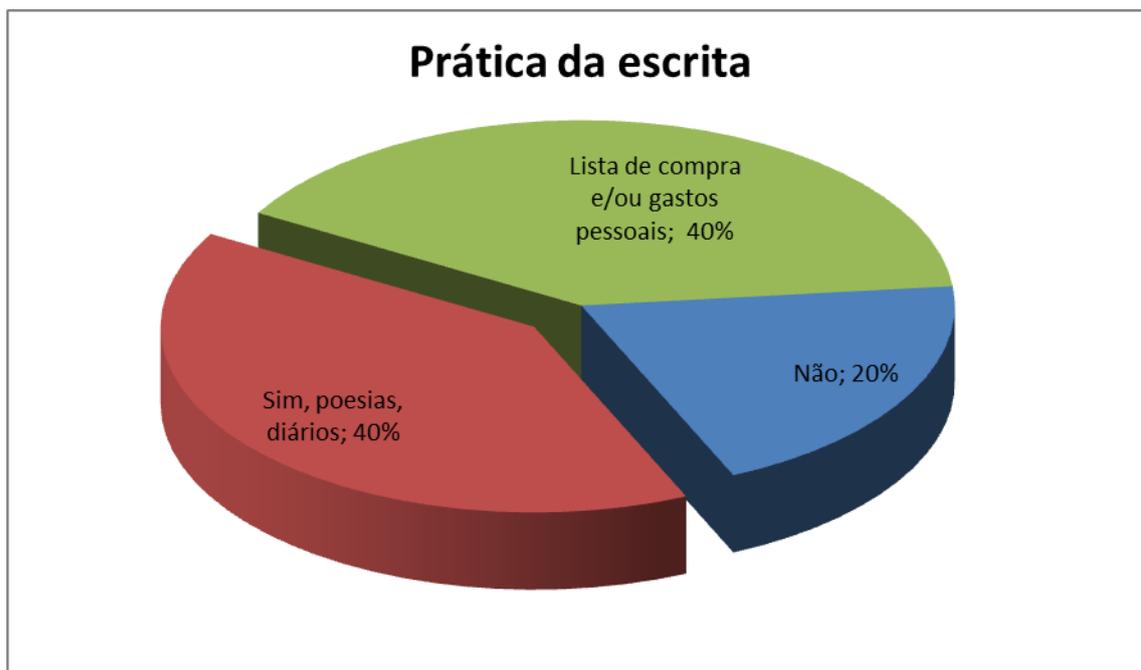
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 11 – O que lê na internet



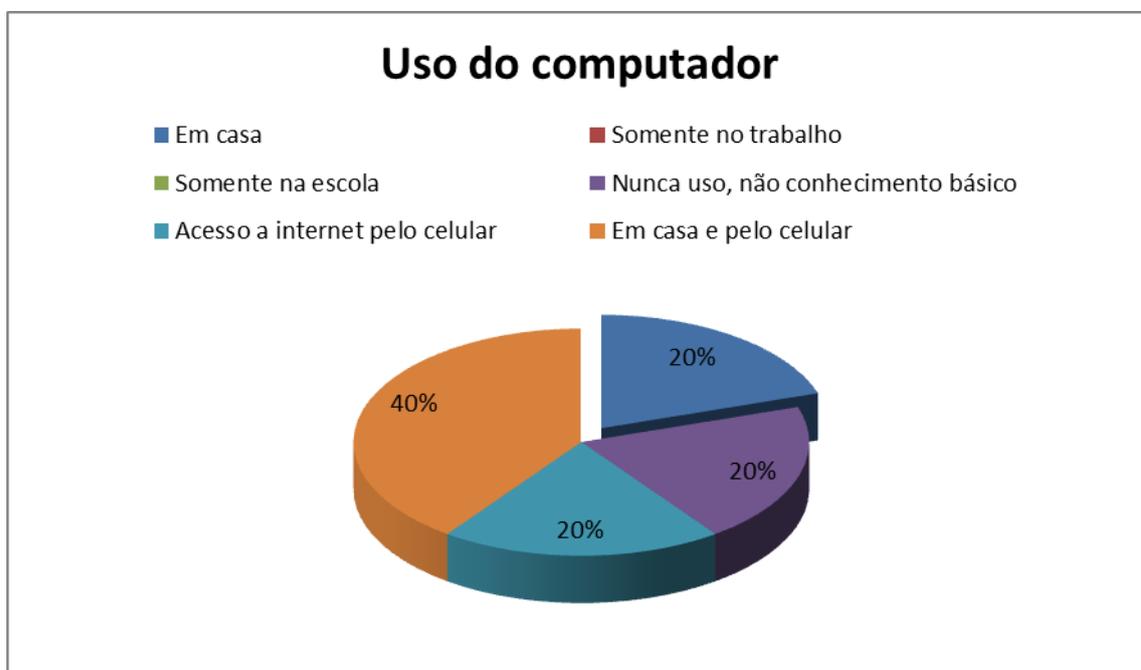
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 12 – Práticas da escrita



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 13 – Uso do computador



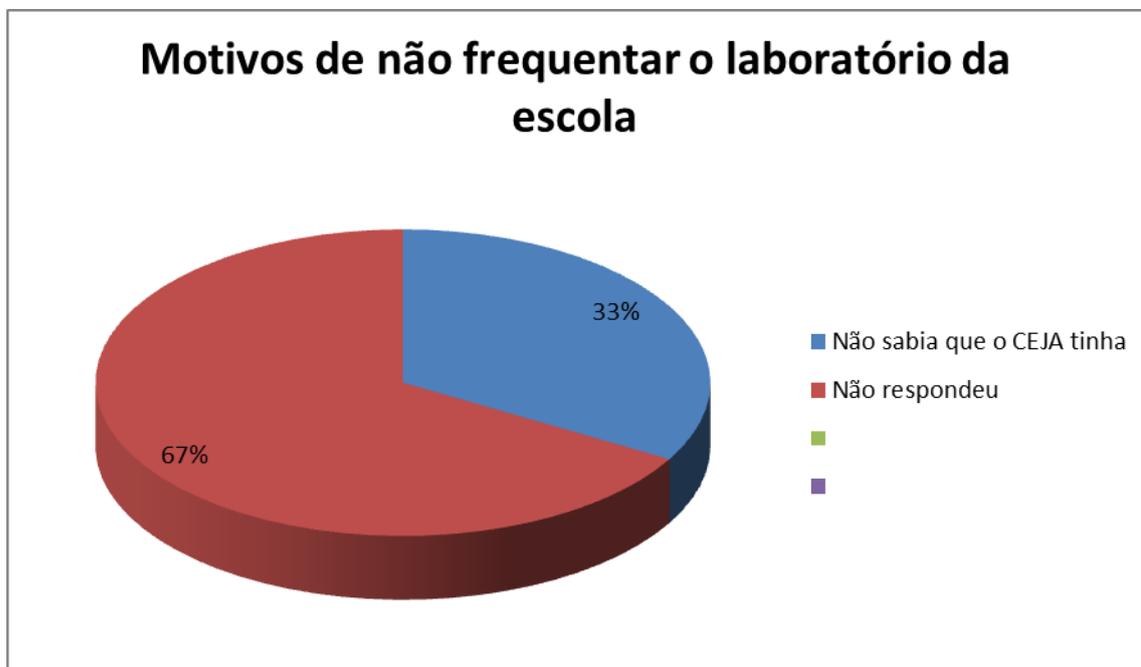
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Frequência no laboratório de informática da escola



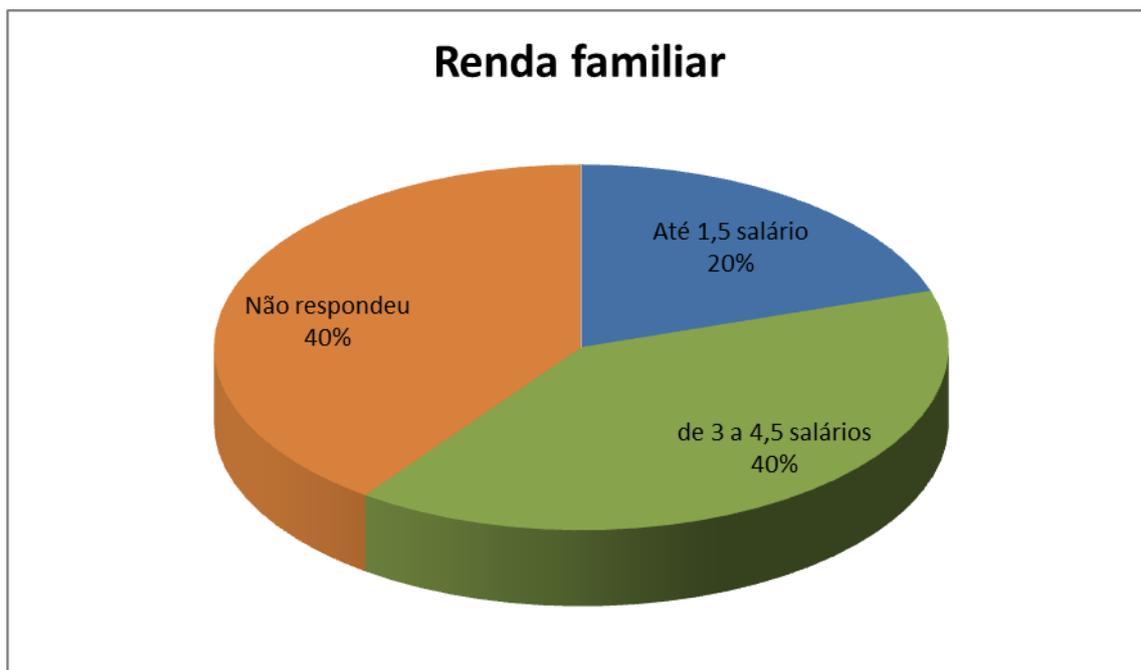
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 15 – Motivos de não frequentar o laboratório de informática da escola



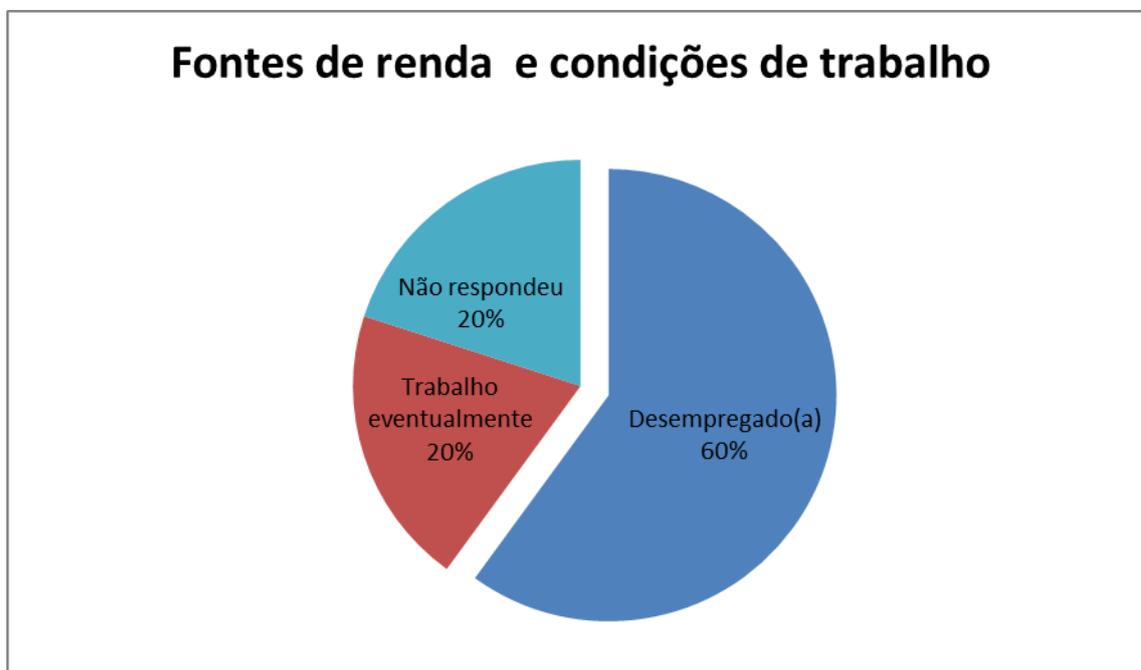
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 16 – Renda Familiar



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 17 – Fontes de renda e condição de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Muito do que foi exposto, nesta seção de análise, consistiu de resultados dos registros do *Diário de Campo*, outro instrumento utilizado pela pesquisadora e das anotações dos alunos nas avaliações realizadas; as sínteses das *fanfictions* produzidas pelas equipes; a

análise, de forma geral, do processo de retextualização escrita-escrita, baseado nos estudos de Dikson (2018).

As oficinas ocorreram pautadas pelas estratégias de leitura e o momento de produção foi norteada pelas etapas de retextualização utilizadas para a produção de *fanfictions* a partir das transcrições realizadas, a seguir, em que o produto de nossa atividade de intervenção se materializa. Assim, optamos por apresentar a síntese das *fanfictions* e exporemos a organização das alunas quanto ao processo de criação das *fanfictions* no *blog*. A princípio, pensávamos que, com 13 alunos inscritos, poderíamos trabalhar em equipes de dois, três alunos para que cada grupo criasse as suas histórias, com um número de duas, três *fanfictions*. Com a redução do grupo, ficando cinco alunas até o final das Oficinas, resolvemos que cada uma criasse suas histórias com as personagens dos três contos e, conforme as nossas orientações, poderiam ou não, se assim o desejassem, usar outros *links*, textos, músicas para incrementarem mais as suas histórias. O *blog*, com acesso restrito às alunas participantes do gênero ficou assim:



A apresentação do *blog*, com o resumo dos três contos que foram trabalhados nas Oficinas.



O único vídeo votado para ser colocado no *blog* foi o vídeo da banda inglesa *Queen* com a canção *I want to break free*. Em tradução livre, “*Eu quero me libertar*”. Escutamos a música e vimos a tradução da letra original. As alunas chegaram a conclusão de que, dentro das histórias de Colasanti e Couto, por exemplo, a música estava adequada às personagens, em uma nova história.

As alunas tiveram a liberdade de criar as suas histórias conforme as discussões que fizemos durante as Oficinas. Dikson (2018) lembra que “só será possível adequar os gêneros se houver um trabalho significativo e consistente na sala de aula acerca de leitura/escrita/oralização atividades do conto, da poesia, da notícia e dos quadrinhos, (**ou de outros gêneros, grifo nosso**) para o aluno ter a possibilidade de compreender o **texto-base** e de construir o **texto-fim**, realizando a adequação a conteúdo; caso contrário, os objetivos podem não ser alcançados.” (p.526). Acreditamos que fizemos esse trabalho com a turma. A partir das impressões sobre o enredo, as personagens e como elas entenderam cada conto lido, as histórias, as nossas *fanfictions* foram surgindo. Resolvemos não fazer a correção das narrativas, porque o que nos interessava no momento era observar como as alunas criaram as suas *fanfictions* partindo de personagens existentes, que destinos as alunas, como autoras, dariam a essas personagens, como retextualizariam. Retomamos o que Dell’Isola (2007) define como retextualização: “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que

envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” (p.10)

Entre os pesquisadores como Dell’Isola (2007), Marcuschi entre outros renomados há a abordagem de Denny Dikson (2018) que, em seu ensaio *A retextualização escrita-escrita* faz uma reflexão sobre a retextualização de textos escritos para textos escritos. Dentro da reflexão desse autor, procuraremos analisar as produções textuais das nossas “oficineiras” sobre os aspectos, as operações nesse processo de retextualização do gênero conto para o gênero *fanfictions*. O pesquisador Denny Dikson vem com a sua proposta, baseada em Marcuschi, tentando preencher a lacuna científico-acadêmica da retextualização *escrita-escrita*. (p.527). Dentro dessa perspectiva, o pesquisador cria o seguinte quadro:

Quadro 20 – Escrita-escrita



Fonte: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita. Dikson (2018).

Nesse quadro, o autor apresenta um resumo onde ele divide três aspectos no processo de retextualização: compreensão; processos cognitivos e linguísticos-textuais-discursivos. Percebam que os dois grandes movimentos: **compreensão** e **linguísticos-textuais-discursivos** são inter cruzados pelos processos cognitivos. (DIKSON, 2018, p. 510)

No primeiro aspecto, **compreensão**, há ações ligadas à interpretação, inferência, níveis de complexidade, bagagem enciclopédica-cultural e processo e endolíngua.

O segundo **aspecto linguísticos-textuais-discursivos** é representado pelas questões centrais de **topicalidade** que se desdobra em supertópico contextual, supertópico textual, quadro tópico ou tópico discursivo, blocos ou subtópicos e segmentos tópicos.

No terceiro aspecto, também ligado também ligado às questões **linguísticos-**

textuais-discursivos, está a **reformulação e regularização linguística** com processos de eliminação, acréscimo, substituição, reordenação tópica, adaptação enunciativa e adequação gênero textual-discursiva. (DIKSON, 2018, p. 510)

Agora, dentro dessa visão geral sobre a retextualização escrita-escrita, de Dikson (2018), analisaremos as produções de *fanfictions* criadas por nossas alunas, que são identificadas por: ALUNA 01,02, e assim sucessivamente. Começamos pela história da ALUNA 01 “*Sobrevivi a esse mundo louco*”. Lembramos que não fizemos nenhuma correção no texto das alunas.

Sobrevivi a esse mundo louco!
dezembro 20, 2019

Olá, começo minha história falando que sou uma mulher que gosto muito de viajar e em uma dessas viagens, eu conheci um lugar chamado o castelo do faz de conta aonde viviam uma Princesa, um Rei, uma Rainha, um Príncipe e uma Pastora. Não imaginava que em algum lugar do mundo pudesse existir pessoas que comandavam uma cidade por Reis e Rainhas, eu quis conhecer essas pessoas e mostrar para elas um pouco do meu mundo: Minha cultura, as músicas que eu gostava, meus filmes preferidos, e pasmem, acreditam que eles não sabiam o que era filme??? Que absurdo! Suas vidas se resumiam a viver trancafiados em um castelo cercados por guardas e serviçais, e pior ainda, não sabiam que o dia acaba ao final da tarde e vira noite. Para eles existia um dragão imaginário que nas suas cabeças engolia o sol fazendo com que tudo se escurecesse. (Texto original da ALUNA 01)

Começamos analisando a **compreensão** do texto. Dickson diz que “talvez a compreensão seja uma das mais caras para a produção do **texto-fim**.” Nesse caso, a leitura do conto de Ana Maria Machado foi bem compreendida pela aluna. O tópico foi mantido, muito embora a ALUNA01 não tenha seguido a linha de escolher uma personagem e, a partir dela, criar uma narrativa em torno dessa personagem. A re-produção¹⁹ do texto-base resultou em uma narrativa que traz a ALUNA 01 como protagonista e faz inferências ao texto de Machado. Quanto ao nível de complexidade, acreditamos que a ALUNA 01 cumpre essa etapa ao ter a compreensão do texto, que é um conto de fadas. Nessa etapa também, o pesquisador lembra que o texto-base ao ser levado ao ambiente escolar deve atender “a um nível de complexidade, além da série, da idade, do contexto social ou da amplitude escolar-cultural dos alunos, é muito provável que haja problemas de compreensão. (p. 514).

O texto de Machado atendeu os requisitos, de modo que a movimentação da aluna como autora, dentro do seu texto foi sem grandes problemas. Ela somente mudou o foco ao

¹⁹ Dikson utiliza o termo re-produção como “um movimento de ação textual mutacional de gêneros, em que uma produção de texto já pronta é re-produzida, mantendo os seus tópicos principais, em uma outra formatação social, em outro gênero, atitude de produzir um texto-fim a partir de um texto-base, seja de um gênero para outro gênero ou de uma modalidade para outra modalidade, da mesma forma que a retextualização. (p.511)

deixar de escolher uma personagem e ser a narradora-protagonista. A outra etapa da **bagagem enciclopédico-cultural**, que se relaciona está na postura da ALUNA 01, que adora viajar e preza pela sua liberdade, conforme as discussões dos textos feitas nas Oficinas. “*Sou uma mulher que gosta de viajar*” e “*suas vidas se resumiam a ficar trancafiados*”. O nosso “conhecimento de mundo” é que está nessa etapa da retextualização.

Depois temos o processo endolíngue que é, dentro desse movimento *escrita-escrita*, “uma forma de tradução dentro da própria língua”. Nessa etapa deve haver a compreensão do texto-base para assim garantir ao leitor uma interpretação cognitiva que o levará ao texto-fim. Para o autor, o leitor já inicia os procedimentos cognitivos, que estarão voltados “à *tradução* para o gênero que se pretende re-produzir, o gênero fim. Essa etapa foi feita nas Oficinas a partir do momento das leituras, interpretações, discussões, e anotações produzidas pelas alunas.

O próximo passo foi quando observamos a topicalidade, ou seja, aspecto central do texto, que faz o texto ganhar sentido, no processo escrita-escrita. Nessa análise, a ALUNA 01 apresenta domínio do texto-base para movimentar-se ao texto-fim, que é o gênero *fanfictions*.

Dikson (2018) observa nessa etapa de topicalidade “a operação de feitura de sentido que o leitor/falante/escritor – na inter-relação – coloca em jogo, só vai conseguir ser executada adequadamente e com uma compreensão plausível, se houver um olhar mais apurado no texto-base, depois com a observação da manutenção (ou não) da topicalidade no texto-fim.” (p.508). Acreditamos que a ALUNA 01 soube identificar o tópico, um reino de conto de fadas que está em um caos porque o rei não conhecia a noite. (MACHADO, 1986)

Quanto à reformulação e regularização linguística na retextualização, que é a última etapa dentro da proposta de Dikson, essa ação está ligada à realização prática e ativa da produção do texto, cuja ação é o diálogo intercruzado com a compreensão e com o tópico. Nessa etapa, Dell’Isola (2007, p.43) diz-nos que

é importante considerar a configuração de cada gênero, pois estamos diante de uma transformação de um gênero textual escrito em outro gênero textual escrito. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita são feitas alterações regidas por estratégias de regularização linguística.

A ALUNA 01, nesse processo, conseguiu fazer as adaptações que achou necessárias ao seu texto, mantendo intercruzado a compreensão do que era o texto-base e a topicalidade, já que compreendeu o tópico central da história de Machado. Acreditamos que a

ALUNA 01 percorreu todo esse processo sugerido, na retextualização escrita-escrita, por Dikson, mesmo sem direcionar a história sob o ponto de vista de uma personagem feminina como foi sugerido trabalharmos. Agora analisaremos a *fanfiction* criada pela ALUNA 02, que se baseia no conto de Mia Couto,

O Perfume.

gloria, se refez de todo seu sofrimento por ser abandonada com seus filhos, e seguiu com sua vida mesmo sem saber por onde comersar. ela mudou se de pais, e foi para paris com seus filhos ,chegando la conheceu um bondoso e simpatico homem e comersaram a conversar, ela falou sobre sua vida para ele e sem pensar duas vezes ele falou para gloria que ajudaria ela no que precisace, logo a deu abrigo a ela e seus filhos, e falou para gloria eu vou lhe arrumar um trabalho, e logo ela começou a trabalhar e seus filhos a estudarem, e tudo isso mecheu muito com gloria porq de aquele homem ajudar ela tanto ao ponto de nem aconhecela direito ,mas o que ela nao sabia era que ele se apaixonou por ela des de o primeiro momento que se conheceram na quela estacao de paris. entao pasou se dias meses, e ele realmente tomou coragem e pediu-a p sair com ela entao ela ficou emaginando diversas coisas, se a final ela lembrou de ultima vez que ela saiu com seu ex-marido. mas ela resouvel dar-lhe uma oportunidade pois afinal esse moço o qual ela conheceu desde entam so tem a judado – a em seguir adiante em uma nova vida. entao saíram p jantar e em um momento de alegrias e descontracao ele tomou coragem e pediu-a em namoro, porem ela ficou surpresa com o pedido, nao sabia o que falar entao ele falou fique avontade pra me responder eu nao tenho preça alguma porem pra mimserar um praser ser namorado e futuro marido de uma mulher tam determinada e cuidadosa com seus filhos e com todos ao seu redor. entao ela pensou e sorrindo olhou para o rapaz eu aceito ser sua namorada e os dois logo deram o primeiro beijo, e dali em diante começou uma relação de companherismo, e muito respeito e amor o qual ela nunca avia vivido antes na vida... continua (Texto original da ALUNA 02)

A compreensão do texto pela ALUNA 02 faz-se notar quando ela escolhe uma personagem dos contos que lemos nas Oficinas e coloca essa personagem dentro de uma estrutura comum ao gênero *fanfictions*: Glória, a personagem do conto de Mia Couto caminhando em outro ambiente. Dikson analisa que nessa etapa a compreensão é imprescindível

compreender o texto-base, tê-lo bem apreensível, entende-lo dentro de parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais são ações indispensáveis para que a topicalidade durante a reformulação seja mantida, com as especificidades do gênero textual que será re-produzido. (DIKSON, 2018, p. 511)

Acreditamos que a ALUNA 02, embora com vários problemas na estrutura do texto como pontuação, ortografia, uso do discurso direto de forma incorreta, ela cumpre a ideia do que seja o gênero *fanfictions* ao compreender o texto-base e chegando ao texto-fim criando com a personagem Glória, uma nova história e acrescentando outros elementos ao redor dessa personagem. Trabalhamos muito em sala de aula, a questão da autoestima

feminina, das dificuldades ao sair de um relacionamento tóxico e do empoderamento feminino.

As discussões e debates ocorriam à medida que os textos iam surgindo, refletido no texto da ALUNA 02 uma Glória que recomeça em Paris. Embora Mia Couto não indique nenhum lugar específico, a ALUNA 02 criou a situação com a personagem encontrando alguém que a ajuda e se mostra apaixonado por ela. O viés do Romantismo presente na *fanfictions*, diferente do destino traçado pelo autor no texto-base. Todas as fases nessa etapa de compreensão foram cumpridas, de acordo com Dikson (2018). A inferência, a dedução de algo por meio do raciocínio; o nível de complexidade também se cumpre no texto da ALUNA 02 quando ela tem compreensão do texto, já que o conto estava adequado à EJA; dentro do “contexto social ou da amplitude escolar-cultural dos alunos”.(p. 514)

O conhecimento de mundo presente na etapa que o autor elenca como “bagagem enciclopédia-cultural” está presente quando a ALUNA 02 usa, como todos, a sua experiência de vida, a sua bagagem cultural e isso se posiciona positivamente na criação da sua *fanfictions*. O processo endolíngue, que Dikson (2018) toma como movimento escrita-escrita, é “uma forma de tradução dentro da própria língua”, ou seja, o leitor compreende o texto-base e essa compreensão “ativa os procedimentos cognitivos voltados à tradução para o gênero que se pretende re-produzir, o gênero-fim.” (p. 515). Acreditamos que essa etapa foi bem concluída pela ALUNA 02. Ao compreender o texto-base conto e transformá-lo no gênero *fanfiction*, a aluna cumpriu essa etapa dentro do processo endolíngue. Outro aspecto, o da topicalidade que é um princípio organizacional do texto, que levará o leitor ao texto-fim levando as características do texto-base.

A reformulação e regularização linguística na retextualização nesse processo são adaptadas, conforme a experiência do escritor. No caso da nossa ALUNA 02, ela fez as mudanças que achou necessárias para que o seu texto fluísse, respeitando o conteúdo original, no caso aqui das nossas Oficinas, a personagem Glória em outras situações mais felizes que o enredo original.

A seguir a nossa última análise sobre a retextualização do gênero conto para o gênero *fanfictions*. Agora analisaremos a criação da ALUNA 03 baseada na obra de Marina Colasanti, com o texto “Para que ninguém a quisesse”.

***Baseado no conto de marina Colasanti
Renascença***

Há muito tempo atrás fui uma pessoa submissa ao um homem a quem dediquei toda a minha juventude.

E por ciúmes fui proibida de usar meus lindos vestidos, batons e minhas joias que eu tanto adorava

Quando mim arrumava mim sentia viva com meus cabelos longos.

Mas após tanta proibição fui ficando mimetizada pelos os cantos. Eu não dei por essa mudança que aos poucos foi acontecendo. E eu mim pergunto

-Em que espelho ficou perdida minha face?

Em uma ocasião do destino conheci Glória uma mulher guerreira que sobreviveu a muitas coisas

Ela conta que foi casada com Justino por muito tempo, mas depois de ser abandonada por ele ela deu a volta por cima. E agora somos amigas compartilhamos juntas nossas vitórias (Texto original da ALUNA 03)

A ALUNA 03 elaborou uma *fanfiction* bem interessante e criativa ao colocar em seu texto elementos da leitura dos contos trabalhados. Ela mostra que compreendeu o texto de Colasanti e, partindo dele, cria a sua narrativa colocando-se como personagem-protagonista: *"há muito tempo atrás fui uma pessoa submissa..."* A compreensão do texto dá-lhe a segurança necessária de interagir com o texto mudando o foco da narração. Agora, a ALUNA 03 é a protagonista do conto e nele ela insere o trecho de um poema de Cecília Meireles que foi trabalhado nas Oficinas ao usar um trecho do poema em uma indagação da narradora-personagem: *"Em que espelho ficou perdida a minha face?"*

Segundo Dikson "a compreensão é uma questão séria a ser tratada quando se fala em retextualização."(p.512). Nesse caso específico, a ALUNA 03 não apresentou dificuldades na leitura do texto-base e apresenta uma experiência de leitura a mais que as outras alunas, nas amostragens apresentadas, uma vez que, na sua *fanfiction*, ela utiliza de outros textos, outras personagens para criar a sua história com criatividade. A inferência é desenvolvida "a partir de premissas e de indícios". Essa etapa está muito ligada também à interpretação, já que podemos interpretar a partir de inferências, como também inferir algo pode partir de interpretações. (p.513)

O nível de complexidade, ligado a textos que devem ter uma adequação ao público, séries, idade, contexto social também aqui foi bem selecionado, já que a ALUNA 03 mostrou bastante desenvoltura criativa ao escrever a sua *fanfictions*. Quanto a bagagem enciclopédico-cultural, essa etapa está configurada em todos os textos analisados e principalmente com alunos da EJA, que têm uma história de vida e de experiências extramuros escolares que, de maneira consciente. No processo endolíngua, como forma de tradução dentro da própria língua, ou seja, a compreensão do texto-base e a partir dele os procedimentos cognitivos que o leitor/escritor faz para chegar ao gênero proposto. Na análise

do texto da ALUNA 03 esse caminho, essa “tradução” ocorre com tranquilidade. A topicalidade do texto-base refletido no texto-fim, trazendo sentido à retextualização, passando do gênero conto ao gênero *fanfictions*. A ALUNA 03 trouxe toda a reformulação para o seu texto no entendimento do tópico a ser tratado na transição do conto para a escrita da *fanfiction* e por enriquecer o seu texto ao fazer o movimento de organização, eliminação e introdução de elementos textuais a sua narrativa.

As três histórias trouxeram estilos diferenciados, muito embora percebamos também alguns aspectos estruturais que precisariam ser observados, mas isso em um outro momento. Nossa pesquisa queria observar se os alunos da EJA estariam atentos e aptos para trabalharem o processo de retextualização, passando do texto escrito-escrito, ou seja, transitar do gênero conto para o gênero *fanfictions*

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de trabalhar com alunos do Centro de Estudos de Jovens e Adultos CEJA Professora Eudes Veras foi marcante, um desafio. Marcante, porque tivemos a oportunidade de tocar em um ponto delicado e sério como a violência contra a mulher, violência que chega também ao Centro, nos relatos de algumas alunas e que ainda as assombram por decidirem dar continuidade aos estudos. Como histórias de abuso, de violência psicológica, dos relatos de alunas, nos incomodavam bastante, a ideia de trabalhar com a Literatura, abordando contos e levantando essa temática, pareceu-nos uma boa ideia.

Mas não bastava somente ler os contos, discuti-los e formar debates sobre os temas abordados nos textos. As práticas de letramentos dos nossos alunos, muitos longe da escola durante décadas, deveriam ser estimuladas. Nossos alunos da EJA precisam usufruir, por exemplo, do laboratório de informática, estarem no laboratório para terem a oportunidade de exercitarem práticas de multiletramentos: Letramentos literário, crítico, digital. Além de também trabalhar na retextualização, da movimentação do texto escrito, o conto, para o gênero *fanfictions*.

A nossa Oficina demorou um pouco mais do que o esperado, à época, porque havia várias outras Oficinas no CEJA ocorrendo e, como falamos anteriormente, como não temos salas de aula e sim salas de atendimento, as Oficinas feitas no Centro de Estudos são feitas na sala do SASP (Serviço de Assessoramento Pedagógico) e em dias que não coincidam com as reuniões para os alunos ingressos no Centro de Estudos, é que a nossa Oficina e as demais ocorreram. Esperávamos um público maior, entre 15 a 20 alunos, mas matricularam-se 13 alunos, nessa turma dois homens frequentaram, mas desistiram e continuamos as Oficinas com cinco alunas. O que atrapalhou bastante para que esse número sofresse uma queda tão abrupta foi o resultado do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Com o resultado da aprovação nas matérias e a conquista, através das provas, da tão sonhada certificação, muitos alunos optaram por não participar de nenhuma atividade no CEJA (Centro de Estudos de Jovens e Adultos) e esperar em casa serem notificados a irem ao CEJA para receber o certificado.

A dificuldade inicial, quando ainda estávamos na sala do SASP (Serviço de Assessoramento Pedagógico), era a falta da Internet. Às vezes, nos nossos horários, com *data-show* preparado, material separado nos *sites*, como músicas, propagandas, poesia para trabalharmos com os três contos ; a atividade ficava inviabilizada, porque não havia Internet. Nesse caso, como todo professor nesse país, partíamos para o “plano B” que era usarmos o

smartphone, nossos e os dos alunos, para dar prosseguimento às atividades programadas ou mudarmos a sequência da atividade para um outro momento, até termos o sinal do provedor da Internet (o que não acontecia...) e, assim, partíamos para o uso individual dos nossos celulares. Mas com esses imprevistos, mesmo assim, conseguimos trabalhar com as alunas os três textos e finalizamos essa primeira etapa com satisfação.

Na segunda etapa, o nosso trabalho foi no Laboratório de Informática e nem por isso as surpresas, os imprevistos não deixaram de ocorrer. O laboratório deveria ter a assessoria de um aluno-monitor no nosso horário, para nos auxiliarmos com os computadores e na ambientação com as alunas. Entretanto, o aluno-monitor não apareceu, soubemos, dias depois, que ele havia abandonado o posto, porque havia conseguido uma vaga no comércio como trabalhador temporário, no período natalino. Os nossos alunos, em sua grande maioria, buscam uma oportunidade de trabalho e isso, por vezes, sacrifica as atividades escolares. Muitos deles deixam os estudos nessa época, para garantir, nos empregos temporários, o próprio sustento ou o da família.

No dia da criação do *blog* além do aluno-monitor, não havia professor do LEI (Laboratório de Estudos e Informática), que os horários desses profissionais não coincidiram com o horário das nossas Oficinas. Fomos adaptando-nos ao espaço, ligando os computadores, checando quais estavam em condições de uso. Alguns computadores tinham teclados com poucas letras e alguém improvisara, com papel e cola, as letras que faltavam, mas alguns aparelhos nem isso tinham e contavam com a experiência de quem diariamente já manuseava um computador para saber o lugar de cada letra ao digitar as palavras.

Além dessa dificuldade inicial, de localizarmos quais computadores estavam em condição de uso, o planejamento que fizemos para criar o *blog* não pôde ser concretizado, porque, uma vez, não tínhamos Internet. O tempo no laboratório foi preenchido para fazermos uma revisão dos contos, das personagens, revisar a estrutura de uma narrativa, das características do gênero conto. Para não perdermos tempo no nosso próximo encontro no laboratório, optamos por anotar os *e-mails* das alunas e, em casa, criarmos o *blog* e convidá-las através dos *e-mails* a acessarem o *blog* e criarem as suas *fanfictions* baseadas nas personagens dos contos de Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Mia Couto. Na próxima seção apresentaremos o processo de organização da criação das *fanfictions* feita pelas alunas; como trabalharam as personagens; se usaram algum outro recurso para incrementarem às suas histórias.

A experiência de trabalhar a leitura de contos focando as personagens femininas das histórias e assim discutir o tema da violência contra a mulher utilizando a Literatura

cumpriu o papel de refletir sobre essas ações violentas que aumentam a cada dia em nosso Estado e em nosso Brasil. As personagens foram colocadas diante dos estudantes como mulheres capazes de mudarem os seus destinos. E essa mudança cairia na imaginação, da criação com as personagens dos contos para a criação das *fanfictions*. Esse movimento de escrita, passando de um gênero para o outro, a retextualização seria por nós observadas, analisando as histórias criadas com personagens já existentes nos contos e que teriam outros destinos nas *fanfictions*.

Percebemos vários percalços durante às Oficinas, quando por exemplo, não tínhamos Internet na escola e tivemos que recorrer ao uso do celular dos alunos. Algumas máquinas estavam com defeito e teclados precisavam ser substituídos. Percebemos que, alunos mais velhos e sem acesso a um computador em casa, com Internet, tiveram dificuldades em manusear o computador. Esses alunos tinham a assistência de colegas mais jovens ou da professora-pesquisadora. Cabe aqui pensarmos, com a coordenação pedagógica, da escola trabalhar com alunos mais idosos um curso de informática básica.

Nossa Oficina procurou trabalhar as estratégias de leitura com as nossas alunas, organizar um painel literário e promover além do letramento literário, o letramento crítico e digital. E mesmo com o fim das Oficinas, o *blog* continuará, com acesso para novas histórias, outros gêneros além das *fanfictions*. Como ideia a ser realizada, pretendemos criar um livro com as histórias criadas pelos alunos e, assim, promover o incentivo à leitura, dar espaço a práticas de letramento crítico e trabalhar as várias possibilidades de abordar temas pertinentes que fazem parte da nossa sociedade.

Evidentemente o nosso trabalho deixa uma lacuna a ser preenchida com futuras pesquisas sobre a retextualização escrito-oral/literário e não literário, ou literário-literário. É uma grande oportunidade a ser investigada por colegas que trabalham com o Ensino Fundamental e Ensino Médio e, mais especificamente, com a Educação de Jovens e Adultos; público que merece toda a nossa atenção para que também, como as demais modalidades de ensino, tenham acesso às tecnologias dentro do ambiente escolar. Para isso faz-se essencial a presença do profissional do Laboratório de Informática como parceria constante nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas. Sem esse profissional acompanhando o aluno, e mais uma vez especificamos, o aluno da EJA (Educação de Jovens e Adultos) o simples acesso ao computador; a criação de um correio eletrônico e senha apresentam dificuldades, uma vez que, esses nossos alunos, em sua maioria, estão afastados da escola há anos e, embora convivam com a tecnologia em seu cotidiano, algumas particularidades do mundo digital ainda causam uma certa dificuldade aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto Brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo. Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º. e 4º. Ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASSANY, Daniel; LUNA, M; PINYOL, G. S. **Enseñar lengua**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1994.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. **O Uso dos Fanfictions nas aulas de Língua Portuguesa**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para Aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. 2. reimpr. Belo Horizontes: Ceale, Autêntica, 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. Lisboa: Editorial Caminho, 1994. p. 20-23

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. **Rev. bras. linguista. apl.**, v. 18, n. 3, p.503-529, set. 2018.

DIONISIO, Ângela PAIVA, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora [Orgs]. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á pratica Educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção, COSTA, Sergio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIROTTO Cyntia e SOUZA Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 117-118.

GOTLIB, Battela Nádia. **A Teoria do Conto**. Disponível em: www.sabotagem.rervolt.org. Acesso em: 5 jul. 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução Susana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (org). **Gêneros textuais**, 4. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LEFFA, Júlio Araújo Vilson. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de Letramentos e Inclusão Digital na Aula de Língua Portuguesa**. 2013. 146f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em :www.repositorio.ufc.br. Acesso em: 24 jan. 2020.

MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. 7. ed. [S.l.]: Ática. 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos [Orgs]. **Hipertexto e mídias digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2015. Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG. 2015. 2003 p. 3-4. http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

MATTES, Marlene (org.). **Linguagens: as expressões do múltiplo**. Fortaleza: Premium, 2006.

MEDEIROS, Bosco Medeiros, TOMASI, Carolina. **Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em Eja**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOTTA, Aracele Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino / aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

OLIVEIRA, Andréa Pinto de. **Paginário: uma ação cultural educativa através da literatura como expressão de arte**. In: SEMINÁRIO DE INFORMAÇÃO EM ARTE, 6., 2019. Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/seminario-de-informacao-em-arte/trabalho/81868> Acesso em: 5 jul. 2020.

PALINCSAR, A. S. BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension – monitoring activities. **Cognition and instruction**, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr. **Blog nos anos iniciais do fundamental** In: LORENZI, Gislaine Cristina Correr. **Multiletramento na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35.

PACHECO, Patrícia da Silva. **A linguagem literária: sua especificidade e seu papel**. In: **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. pp. 207-218.

PINHEIRO, Najara Ferrari. **Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PRIMO, Alex. **Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 21., 2008. Natal. **Anais...** Natal: Intercom, 2008.

ROJO, Roxane, Barbosa Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramento na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane,; Barbosa Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramento, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramento Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania.**, Santa Maria, dez. 2018. Disponível <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. (org.). **Letramento, Escrita e Leitura: questões contemporâneas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

URRA, Flávio. Feminicídio: o que eu tenho a ver com isso? **UOL**, jan. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniaio/2020/01/08/feminicidio-o-que-eu-tenho-a-ver-com-isso.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escritas em meio eletrônico**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Governo do Estado do Ceará Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará Ceja Profª Eudes Veras

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico dos participantes da OFICINA DE LEITURA, ESCRITA E CRIAÇÃO DIGITAL, organizada pela Profª Carmen Jacqueline do Nascimento, de Língua Portuguesa, do CEJA Profª Eudes Veras. É uma oportunidade para conhecermos diversos aspectos da oficina e da formação de sua clientela. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

1. Por favor, o Sr.(a) poderia nos informar está em qual faixa etária se encontra?

- a) 15 a 19 anos b) 20 a 24 anos c) 25 a 29 anos d) 30 a 34 anos e) 35 a 39 anos
 d) 40 a 44 anos e) 45 a 49 anos f) 50 a 54 anos g) 55 a 59 anos h) 60 a 64 anos
 i) 65 a 69 anos j) 70 a 74 anos

2. Qual o seu estado civil?

- a () Solteiro(a).
 b () Casado(a).
 c () Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
 d () Viúvo(a).
 e () Outro.

3. Qual é a sua cor ou etnia?

- A () Branca. B () Preta. C () Amarela. D () Parda. E () Indígena. F ()
 Não quero declarar.

4. Qual é o seu sexo?

- a) () masculino
 b) () feminino
 c) () outra resposta: _____

5. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A () Nenhuma.
 B () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
 C () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
 D () Ensino Médio.
 E () Ensino Superior - Graduação.
 F () Pós-graduação.

6. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A () Nenhuma.
 B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
 C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
 D () Ensino médio.
 E () Ensino Superior - Graduação.
 F () Pós-graduação

7. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

A () Sim. B () Não.

8. O (a) Sr(a) estudou até que ano, antes de vir para o CEJA?

a) () 6º ano b) () 7º ano c) () 8º ano d) () 9º ano
e) () 1º ano do Ensino Médio f) () 2º ano do Ensino Médio
g) () 3º ano do Ensino Médio

9. Com que frequência o Sr(a) frequenta o CEJA Eudes Veras?

a) () Duas vezes por semana
b) () Três vezes por semana
c) () Cinco vezes por semana

10. Além do trabalho, das atividades domésticas, que atividades o (a) sr(a) desenvolve fora da escola, quando não está participando das Oficinas de Leitura, Escrita e Criação Digital?

11. Em que tipo de escola o (a) senhor(a) estudou?

A () em escola pública.
B () em escola privada (particular).
C () Todo no exterior.
D () A maior parte em escola pública.
E () A maior parte em escola privada (particular).
F () Parte no Brasil e parte no exterior.

12. Porque que o sr(a) se matriculou no Ceja Eudes Veras?

a) () para concluir o Ensino Fundamental
b) () para concluir o Ensino Médio
c) () porque quero fazer um curso superior
d) () porque o departamento pessoal da empresa em que trabalho está pedindo certificado de conclusão de curso
e) () outra resposta. Qual? _____

13. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

A () Nenhum.
B () Um ou dois.
C () De três a cinco.
D () De seis a oito.
E () Mais de oito.

14. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

A () Nenhuma, apenas assisto às aulas.
B () De uma a três.
C () De quatro a sete.
D () De oito a doze.

E () Mais de doze.

15. O que o Sr(a) costuma ler?

- a) () Bíblia
- b) () somente livros didáticos recebidos na escola
- c) () Costume pedir livros emprestados na biblioteca da Escola
- d) () leio jornais diários e revistas semanais (Veja, IstoÉ, Época, Carta Capital)
- e) () outra resposta. _____

16. Pra quem respondeu o item “d” da questão anterior

- a) () leio jornais diários pela internet
- b) () leio revistas semanais pela internet (Veja, IstoÉ, Época, Carta Capita, outras)
- c) () livros e resenha de livros
- d) () uso internet para ver filmes
- e) () uso internet para jogar
- f) () uso a internet para assistir futebol
- d) () Outra resposta _____

17. Costuma escrever?

- a) () Não
- b) () Sim. Poesias, diários, narrativas
- c) () lista de compras ou de gastos pessoais
- d) () outra resposta _____

18. O Sr(a) costuma usar o computador?

- a) () Sim, em casa
- b) () Sim, somente no trabalho
- c) () somente na escola
- d) () nunca utilizo porque não tenho conhecimento básico de informática
- e) () acesso a internet pelo celular

19. Já frequentou o laboratório de informática da escola?

- a) () Sim
- b) () Não

20. Pra quem respondeu o item “b” da questão anterior

Qual o motivo?

21. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- A () Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.497,00).
- B () De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.497,00 a R\$ 2.994,00).
- C () De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.994,01 a R\$ 4.449,00).
- D () De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.449,01 a R\$ 5.988,00).
- E () De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.988,01 a R\$ 9.998,00).
- F () De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.998,01 a R\$ 29.940,00).
- G () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 29.940,00)

22. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- A () Não estou trabalhando.

- B () Trabalho eventualmente. Qual a sua profissão? _____
- C () Trabalho até 20 horas semanais.
- D () Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
- E () Trabalho 40 horas semanais ou mais.

APÊNDICE B – PLANO DE AULA – OFICINA 1

PLANO DE AULA – OFICINA 1

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Fazer o convite à turma para participação na proposta de intervenção (Oficinas de leitura, escrita e criação digital).
- Apresentar a temática que permeará as obras literárias: “A violência contra a mulher em nossa sociedade contemporânea”
- Introduzir o gênero conto e o gênero *fanfictions* a partir do acesso ao conhecimento prévio dos alunos acerca dos gêneros em livros e na esfera digital.
- Apresentar exemplos de *fanfictions* e sondar oralmente o conhecimento dos alunos acerca dessa ferramenta virtual.

2 CONTEÚDO

- Apresentação oral e debate acerca da temática que permeará a proposta de intervenção.
- Conversa sobre os gêneros a serem estudados: conto e *fanfictions*.
- Introdução ao primeiro conto para a leitura : *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado.

3 PROCEDIMENTOS

- Explicação dos objetivos da pesquisa de mestrado.
- Bingo “quebra-gelo”
- Leitura do conto “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado.

4 AVALIAÇÃO

Participação oral dos participantes das Oficinas nas discussões na resposta aos exercícios.

5 RECURSOS

- Projetor multimídia – *Pendrive* – Computador – Quadro e pincel – *Smartphones*

APÊNDICE C - PLANO DE AULA – OFICINA 2

PLANO DE AULA – OFICINA 2

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Dar continuidade a leitura do conto de Ana Maria Machado;
- Apresentar um breve resumo da primeira leitura;
- Discutir as questões surgidas após a leitura.

2 CONTEÚDO

Apresentação oral da metodologia das Oficinas de contos e *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Leitura do conto (continuação)

4 AVALIAÇÃO

- Participação oral da turma durante os exercícios.

5 RECURSOS

- *Pendrive* contendo o material que será utilizado;
- Computador;
- Quadro branco e pincel;
- Exercícios fotocopiados.

APÊNDICE D - PLANO DE AULA – OFICINA 3

PLANO DE AULA – OFICINA 3

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Retomar o conto de Ana Maria Machado;
- Promover a compreensão acerca das personagens femininas do conto;
- Apresentar as personagens femininas do conto, caracterizando-as na história;
- Dar continuidade aos exercícios orais e escritos.

2 CONTEÚDO

- Análise das personagens do conto *História meio ao contrário*
- Resolução dos exercícios.

3 PROCEDIMENTOS

- Análise das personagens do conto visando ao comum e ao inesperado dentro de um conto de fadas;
- Explicação acerca das caracterizações das personagens;
- Debates sobre cada fase dos exercícios.

4 AVALIAÇÃO

- Discussão sobre a trajetória das personagens femininas.

5 RECURSOS

- Quadro branco e pincel
- Computador
- Caixa de som
- *Pendrive* contendo os textos e exercícios que serão utilizados

APÊNDICE E - PLANO DE AULA – OFICINA 4

PLANO DE AULA – OFICINA 04

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Apresentar o conto *O Perfume, de Mia Couto*.

2 CONTEÚDO

- Entrega da cópia do conto *O Perfume* para a leitura.
- Análise da trajetória das personagens presentes no conto.

3 PROCEDIMENTOS

- Debates sobre as personalidades de Justino e Glória.

4 AVALIAÇÃO

- Resolução da primeira parte dos exercícios e debates sobre as personagens.

5 RECURSOS

- Texto e exercícios fotocopiados;
- Computador, *pen drive*;
- Quadro branco e pincel;
- *Smartphones*.

APÊNDICE F - PLANO DE AULA – OFICINA 5**PLANO DE AULA – OFICINA 5**

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Acompanhar a continuidade da leitura e análise do conto *O Perfume*;
- Discutir as questões relacionadas ao conto estudado.

2 CONTEÚDO

- Análise das personagens do conto;
- Discussão sobre o desenvolvimento das personagens.

3 PROCEDIMENTOS

- Releitura do conto *O Perfume* ;
- Continuação dos exercícios focando nas personagens;

4 AVALIAÇÃO

- Finalização dos exercícios sobre o conto e conclusão sobre as personagens

5 RECURSOS

- Quadro branco e pincel;
- *Pendrive* ;
- Textos fotocopiados.

APÊNDICE G - PLANO DE AULA – OFICINA 6

PLANO DE AULA – OFICINA 06

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Ler o conto *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti;
- Analisar as duas personagens do Conto.

2 CONTEÚDO

- Análise da ambientação das personagens;
- Resolução dos exercícios de interpretação.

3 PROCEDIMENTOS

- Leitura e análise do espaço onde circulam as personagens;
- Caracterização das personagens segundo as impressões retiradas do texto;
- Discussão sobre a gradação das personagens durante o texto.

4 AVALIAÇÃO

- Análise das personagens e opinião individual de cada personagem e como analisa o posicionamento delas no contexto da ação narrativa.
- Finalização dos exercícios escritos e preparação para a criação do paginário /painel literário na próxima Oficina.

5 RECURSOS

- Texto e exercícios fotocopiados;
- Quadro branco e pincel;

APÊNDICE H - PLANO DE AULA – OFICINA 7

PLANO DE AULA – OFICINA 07

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Preparar com asicineiras o material para a criação do paginário literário;
- Parabenizar o trabalho coletivo da equipe na criação do paginário literário baseado na leitura dos três contos que nortearam as Oficinas.

2 CONTEÚDO

- Criação do paginário literário para ser exposto no Ceja Professora Eudes Veras.

3 PROCEDIMENTOS

- Criação dos desenhos, colagens ,escritos para o paginário.

4 AVALIAÇÃO

- Exposição do paginário na escola;
- Avaliação do paginário e das leituras dos contos.

5 RECURSOS

- Papel madeira, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, cola, fita adesiva.

APÊNDICE I - PLANO DE AULA – OFICINA 8

PLANO DE AULA - OFICINA Nº 08

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Conhecer o LEI (Laboratório de Estudos e Informática)
- Criar o *blog*.

2 CONTEÚDO

- Acesso ao site Google para a criação do *blog*.

3 PROCEDIMENTOS

- Acesso ao site especializado para criar o *blog*;
- Verificação e criação dos e-mails das alunas.

4 AVALIAÇÃO

- Análise inicial do *blog* criado e da sala do LEI (Laboratório de Estudos e Informática)

5 RECURSOS

- Computadores
- Quadro branco e pincel;
- *E-mails*.

APÊNDICE J - PLANO DE AULA – OFICINA 9

PLANO DE AULA - OFICINA Nº 09

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Revisar o que é *Fanfictions* e como trabalharemos com as personagens no *blog*.
- Revisar as principais personagens dos três contos.

2 CONTEÚDO

- Aula expositiva : revisão sobre o que é *fanfictions*; características das personagens;
- Criação oral de histórias coletivas com as personagens estudadas.
- Início das criações das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Revisão das características das personagens e de uma *fanfiction*.
- Criação das histórias orais como treino, utilizando as personagens principais dos contos.

4 AVALIAÇÃO

- Explanação individual sobre a compreensão do que é *fanfiction* e sobre as histórias criadas oralmente

4- RECURSOS

- Computadores;
- Ilustrações variadas para a criação das histórias;
- Quadro branco e pincel.

APÊNDICE K - PLANO DE AULA – OFICINA 10**PLANO DE AULA OFICINA Nº 10**

Duração : 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Criar as *fanfictions* no *blog*..

2 CONTEÚDO

- Uso das práticas do letramento digital no uso do computador, do *blog* na criação das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Uso do computador, com a supervisão da professora, para a criação das *fanfictions* no nosso *blog*.

4 AVALIAÇÃO

- Explicação individual sobre o uso do computador e atividade escrita no *blog*.

5- RECURSOS

- Computadores;
- Ilustrações variadas para a criação das histórias;
- Quadro branco e pincel.

APÊNDICE L - PLANO DE AULA – OFICINA 11**PLANO DE AULA OFICINA Nº 11**

Duração de 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Dar continuidade às práticas de letramento digital criando as *fanfictions* no *blog*..

2 CONTEÚDO

- Uso das práticas do letramento digital no uso do computador, do *blog* na criação das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Uso do computador, com a supervisão da professora, para a criação das *fanfictions* no nosso *blog*.

4 AVALIAÇÃO

- Explicação individual sobre o uso do computador e atividade escrita no *blog*: dificuldades encontradas.

5 - RECURSOS

- Computadores;
- Ilustrações variadas para a criação das histórias;
- Quadro branco e pincel.

APÊNDICE M - PLANO DE AULA – OFICINA 12

PLANO DE AULA OFICINA Nº 12

Duração de 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Finalizar as práticas de letramento digital na criação das *fanfictions* no *blog* .

2 CONTEÚDO

- Uso das práticas do letramento digital no uso do computador, do *blog* na criação das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Uso do computador, com a supervisão da professora, para a criação das *fanfictions* no nosso *blog*.
- Encerramento das Oficinas.

4 AVALIAÇÃO

- Encerramento com questionário avaliativo;
- Confraternização.

5 - RECURSOS

- Computadores;
- Papel, caneta e questionário;

APÊNDICE N – FÁBULA DE MONTEIRO LOBATO

O RATINHO, O GALO E O RATO – MONTEIRO LOBATO

Certa manhã, um ratinho saiu do buraco pela primeira vez.

Queria conhecer o mundo e travar relações com tanta coisa bonita de que falavam seus amigos. Admirou a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma casa da roça.

— Sim senhor! E interessante isto!

Examinou tudo minuciosamente, farejou a tulha de milho e a estrebaria. Em seguida, notou no terreiro um certo animal de belo pelo, que dormia sossegado ao sol.

Aproximou-se dele e farejou-o, sem receio nenhum. Nisto, aparece um galo, que bate as asas e canta. O ratinho, por um triz, não morreu de susto.

Arrepiou-se todo e disparou como um raio para a toca.

Lá contou à mamãe as aventuras do passeio.

— Observei muita coisa interessante — disse ele. — Mas nada me impressionou tanto como dois animais que vi no terreiro.

Um de pelo macio e ar bondoso seduziu-me logo. Devia ser um desses bons amigos da nossa gente, e lamentei que estivesse a dormir impedindo-me de cumprimentá-lo. O outro... Ai, que ainda me bate o coração! O outro era um bicho feroz, de penas amarelas, bico pontudo, crista vermelha e aspecto ameaçador. Bateu as asas barulhentosamente, abriu o bico e soltou um có-ri-có-có tamanho, que quase caí de costas. Fugi. Fugi com quantas pernas tinha, percebendo que devia ser o famoso gato, que tamanha destruição faz no nosso povo.

A mamãe rata assustou-se e disse:

— Como te enganas, meu filho! O bicho de pelo macio e ar bondoso é que é barulhento e espantado, de olhar feroz e crista rubra, filhinho, é o o terrível gato. O outro, galo, uma ave que nunca nos fez mal. As aparências enganam.

Aproveita, pois, a lição e fica sabendo que: quem vê cara, não vê coração.

APÊNDICE O – COMO GUARDAR CORRETAMENTE UM PERFUME

Todos os perfumes possuem prazo de validade, porém existem algumas atitudes que tomamos em relação a sua forma de uso que podem fazer com que esse prazo seja antecipado ou até mesmo prolongado.

Infelizmente o hábito de algumas pessoas de deixar os perfumes expostos ou guardados dentro do banheiro pode acabar prejudicando o seu cheiro e coloração, isso ocorre porque o perfume passa por diversas variações de luz e temperatura quando deixado dessa forma, fazendo com que o perfume sofra algumas alterações em sua fórmula, podendo deixar o seu cheiro completamente diferente.

A forma correta de se armazenar um perfume é bem mais simples do que parece. Você deve deixá-los dentro da própria caixa e guardados dentro de um armário longe da luz, calor e umidade.

Além disso, é importante lembrar que você deve deixá-lo tampado, pois isso fará com que qualquer partícula ou contaminação em seu perfume seja evitada.
<https://thipos.com/como-guardar-seu-perfume/> acessado: em 09/09/19

APÊNDICE P – MATERIAL DIDÁTICO

Manual Didático



**A produção de fanfictions na sala
de EJA
a partir da leitura de contos
por
Carmen Jacqueline do
Nascimento Silva**



Junho 2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-
PROFLETRAS

CARMEN JACQUELINE DO NASCIMENTO SILVA

Manual Didático

A PRODUÇÃO DE FANFICTIONS NA SALA DE EJA
A PARTIR DA LEITURA DE CONTOS

FORTALEZA 2020

Sumário

1. Apresentação	04
2. Introdução	07
2.1. Letramento crítico, letramento literário e letramento digital	08
2.2. O gênero <i>fanfictions</i>	09
2.3. Retextualização	12
3. OFICINAS 01, 02 e 03: Era uma vez... ..	16
4. OFICINA 04 e 05: Cheiro de liberdade?	25
5. OFICINA 06: A mulher mimetizada	36
6. OFICINA 07: Nosso paginário.....	46
7. OFICINA 08: Conhecendo o laboratório de estudos e informática.....	47
8. OFICINA 09: Uma imagem na história... ..	48
9. OFICINA 10: <i>Fanfictions</i> e <i>blog</i> : dupla dinâmica.	52
10. OFICINA 11: Criando <i>Fanfictions</i>	53
11. OFICINA 12: Finalizando um ciclo.....	54
12. Palavra Final	55
13. Referências e fontes de pesquisa	57

APRESENTAÇÃO



Caros colegas professores

Este Manual Didático é um convite à reflexão sobre as infinitas possibilidades de trabalho com a linguagem, principalmente, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo objetivo é não somente atrair aqueles que, por motivos diversos (muitas vezes de cunho social), não frequentaram a escola nas fases adequadas à questão que relaciona idade-etapa de ensino.

Assim, este Manual Didático, criado por ocasião de nossa formação como professora-pesquisadora, assentada sob as bases acadêmicas do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual do Ceará, o qual requer, além da produção da dissertação, um outro produto que faça circular de forma mais didática, em uma linguagem mais próxima ao ‘chão da sala de aula’ – o Manual Didático.

Por acumular os papéis de mulher, cidadã e professora, optamos pela proposta de criação de *fanfictions* na sala de aula da EJA, com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da leitura de contos. Selecionamos os contos de Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Mia Couto para operacionalizar a produção do gênero *fanfictions*, os textos foram escritos em um *blog*. *Fanfictions* é uma expressão inglesa para “ficção de fã” e é atribuída a grupos de pessoas que escrevem histórias com as personagens que existem em uma obra, dando-lhes outros finais na narrativa construída pelos fãs, colocando outros personagens, intertextualizando-as com outras histórias de outros autores entre infinitas possibilidades em diversos *sites* na Internet. A proposta aqui apresentada é a nossa contribuição para que os letramentos literário, crítico e digital ocorram também nas salas da EJA desse país e, assim, contribuindo para a aprendizagem e inclusão dos educandos jovens e adultos que, pelas adversidades da vida e por viverem em um país que ainda não diminuiu os abismos sociais, foram obrigados a abandonarem a escola e, depois, têm a oportunidade de retomarem os seus estudos e séries.

A escolha dos três contos não foi aleatória, foi direcionada a partir da temática, devido aos nossos atendimentos com as nossas alunas, quando estas nos relatavam a violência doméstica quanto às desconfianças e ciúmes dos maridos, noivos, companheiros ou namorados, porque essas mulheres resolveram retomar os estudos. Escolhemos dois contos curtos, que retratavam a violência sofrida por duas mulheres, um de Marina Colasanti: ”Para que ninguém

a quisesse” e “O perfume”, do escritor moçambicano Mia Couto. O terceiro conto, da escritora Ana Maria Machado, era aparentemente mais leve. Afinal, queríamos não só denunciar as diferentes violências, mas também apontar saídas.

O conto de fadas foge da trajetória original, ao apresentar, entre outras coisas, uma princesa que prefere viajar pelo mundo a casar-se com um desconhecido ou uma pastora independente que namora um príncipe que está perdido na vida, quebrando o estereótipo de classes sociais. Embora seja um conto de fadas e possa passar a impressão de que não haja ligação com os outros dois contos, a temática de Machado faz-nos refletir sobre o papel da mulher na sociedade e sobre as forças com as quais querem escrever, a seu modo, seus destinos.

A ideia do conto de fadas teve a pretensão de mostrar que homens e mulheres fazem as suas trajetórias e escolhas; que não estamos com o destino traçado e que podemos ser felizes quando seguimos por caminhos escolhidos por nós mesmas. Assim, com base nos estudos realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, na Universidade Estadual do Ceará (UECE)/ Fortaleza-CE, no período de 2018 a 2020, planejamos e executamos atividades de leitura, interpretação, retextualização e produção escrita, que auxiliaram o/a aluno/a na compreensão dos temas propostos nos contos, as características das personagens para chegarmos à criação das *fanfictions* em um *blog*.

O nosso estudo desenvolveu práticas de letramento crítico, à medida que leram os textos, interpretaram e analisaram a intencionalidade do autor, a temática confrontada com a nossa realidade; o posicionamento dos alunos, com as suas experiências, diante da violência que ainda atinge às mulheres; o letramento literário, no qual o estímulo à leitura de contos e de outros gêneros se fez necessário para que o aluno se fizesse um leitor proficiente dentro e fora da escola; além do letramento digital, com a escrita das *fanfictions*, etapa importante para os alunos da EJA, uma vez que a tecnologia é uma realidade no nosso cotidiano e essa modalidade de ensino deve contemplar os seus alunos com a aquisição de práticas de letramento digital.

Através desse instrumental, compartilhamos a nossa experiência com a criação de *fanfictions* na sala da EJA, a partir da leitura de contos e como as personagens foram inseridas nas novas histórias compartilhadas entre os alunos e como se deu o processo de retextualização dos contos nas *fanfictions* em um *blog*, além de debatermos a questão da violência doméstica, conscientizando especialmente as alunas, a “não murçarem” como uma rosa, nos seus ideais e sonhos, fugindo do destino que a personagem de Colasanti, por exemplo, tão tristemente vivenciou.

Recomendamos a análise do material e o ajuste das atividades, as quais podem ser

adaptadas a outros gêneros, conforme a realidade e especificidades de cada região, turma e escola. As atividades que estão nesse caderno foram trabalhadas com uma turma noturna do Centro de Jovens e Adultos (CEJA), na cidade de Fortaleza-Ceará.

Esperamos que esse instrumental de ensino, aliado à leitura literatura, traga reflexões consistentes e que a escola contribua para que haja mudanças na mentalidade de nossos alunos e, conseqüentemente, na construção de um pensamento crítico capaz de eliminar as diversas nuances de violência que as mulheres sofrem na nossa sociedade, percorrendo caminhos, infelizmente, do sexismo ao feminicídio. Se a Educação cumprir o seu papel transformador, a sociedade refletirá essas mudanças com cores mais justas, igualitárias e fraternas.

Carmen Jacqueline do Nascimento Silva

INTRODUÇÃO

Antes de apresentarmos a nossa proposta de prática educativa com as *fanfictions* na sala da EJA, colocaremos as bases teóricas que nortearam o nosso trabalho. As experiências práticas que resultaram nesse Manual Didático não são suficientes em si mesmas, embora o material tenha sido aplicado em uma turma heterogênea, formada por jovens e adultos, em uma sala noturna da EJA, no Centro de Jovens e Adultos (CEJA) na cidade de Fortaleza, Ceará.

Iniciaremos fazendo uma breve exposição do embasamento teórico na construção desse material. Com isto, os colegas professores poderão consultar os aportes teóricos que orientaram a nossa prática em sala de aula na execução das Oficinas de literatura.

A apresentação das concepções que nortearam o nosso trabalho é breve e objetiva. Explanamos sobre os seguintes termos:

2.1) Letramento crítico, letramento literário e letramento digital;

2.2) O gênero *fanfictions*;

2.3) Retextualização

São exposições necessárias para a compreensão da nossa proposta com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

2.1) O QUE SÃO LETRAMENTOS: CRÍTICO, LITERÁRIO, E DIGITAL?

O termo letramento não é novo. O termo surge da palavra inglesa *literacy*, que significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES 1998; p.17) Esse termo é mencionado pela primeira vez na obra de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986) e dois anos depois Leda Verdini Tfouni no seu *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* faz a distinção entre alfabetização e letramento, que talvez, segundo Magda Soares, o termo ganhe estatuto técnico no campo da Educação e da Linguística no Brasil.

Por letramento crítico, entendemos as práticas de atividades discursivas onde os alunos são estimulados a questionarem as relações de poder através da linguagem, a análise crítica das relações entre os textos, sobre poder, os grupos e práticas sociais que estão inseridos na sociedade e que esse indivíduo está inserido. Motta (2008) define-o como o letramento que busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder e das implicações que isto pode trazer para o

indivíduo em sua vida e comunidade.” (MOTTA, 2008; p. 14).

O letramento literário, por sua vez, traz as ideias de Cosson (2018) quanto à proposta de ensino da leitura literária que vá além da escola, formando assim uma comunidade de leitores, afinal como diz o autor: “na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.” (COSSON, 2018; p. 17). Por último e não menos importante o letramento digital, que é a capacidade que as pessoas têm em realizar diversas atividades, com sucesso, dentro de um ambiente digital do seu cotidiano, do seu dia a dia usando as tecnologias presentes em nossa sociedade. Para nossos jovens e adultos que retomaram aos estudos esses letramentos são igualmente importantes.

Por letramento digital, entendemos similarmente ao que Coscarelli e Ribeiro (2005) dizem sobre o tema, isto é, letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais etc.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os letramentos digitais podem ser didaticamente classificados a partir de onde recai o foco: Linguagem, Informação, Conexões e (Re)desenho. No foco *Linguagem*, estão relacionados: letramento impresso, em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos, móvel e em codificação. No foco *Informação*, estão agrupados: letramento classificatório, em pesquisa, em informação, em filtragem. No foco *Conexões*, letramento pessoal, em rede, participativo e intercultural. E, no foco *(Re)desenho*, o letramento remix. Em cada um desses focos há sempre uma complexidade crescente entre os letramentos, do primeiro ao último, como por exemplo no Foco Linguagem: do letramento impresso ao letramento em codificação.

Assim, o gênero e a plataforma por nós escolhidos requisitaram dos alunos que ampliassem suas práticas de letramento digital. O *blog* abrigou as *fanfictions* produzidas. Essa etapa das Oficinas propiciou de forma direta e indireta a apropriação das tecnologias digitais, conforme veremos a seguir.

2.2) O gênero *fanfictions*

O termo *fanfictions* e suas abreviações como *fanfics* ou *fic* significam “literatura de fã, ou seja, pessoa ou grupo de pessoas que por serem fanáticos ou apaixonados por determinadas personagens, livros, jogos eletrônicos *on-line*, dão continuidade a essas personagens criando novas histórias, novos cenários e até misturando outras personagens que não estavam na versão original às histórias criadas em um *site* apropriado para a divulgação dessa modalidade de escrita.

O termo *fandom* é uma outra abreviação que surge de uma expressão inglesa *fan kingdom*, que em uma tradução mais livre para o português seria “reino de fãs” ou seja, conjunto de fãs que amam determinado “produto”. As quatro abreviações são comumente usadas nesse universo de pessoas que se reúnem para dar continuidade à vida de suas personagens favoritas. No nosso trabalho com a turma da EJA, não usamos um site próprio para esse tipo de gênero. Resolvemos trabalhar com os nossos alunos em um *blog*, sem divulgação na rede de computadores, com acesso restrito. A opção para o não-acesso às produções dos alunos foi para que o trabalho tivesse uma característica mais doméstica e intimista, com as produções sendo apenas acessadas pelos alunos e pela professora-pesquisadora. Posteriormente, houve a vontade de expansão do projeto, incentivando a participação de um número maior de alunos na leitura de diversos gêneros e partindo desses, criarmos mais histórias com as personagens mais marcantes e que chamarem a atenção das alunas e alunos em futuras *fanfictions*. Também tivemos a ideia e o compromisso com os nossos alunos de transformar as produções criadas, as *fanfictions* produzidas em um livro (mas isso é uma outra história...).

O gênero *fanfictions* surge como mais um produto, fruto das tecnologias e da facilidade de acesso, trazida pela popularização da Internet. Com isso, o amor dos fãs por determinadas personagens e autores conseguiu, através de encontros virtuais, agregar-se em torno do desejo de continuar dando vida às personagens e criar, à maneira dos produtores de textos, destinos diversos para as personagens de uma história mundialmente conhecida, que cai no gosto popular e perpetua-se em vários sítios; as narrativas com as personagens mais queridas tendo um final bem diferente daquele original, sem com isso, ferir os direitos autorais.

Nossa intenção ao pensarmos em trabalhar com letramento literário e criação de *fanfictions*, partindo dos contos de Colasanti, Couto e Machado foi analisar como alunos da

EJA trabalhariam a narração de histórias, a retextualização, tendo como ponto de partida as personagens já existentes nas narrativas dos renomados autores e a temática envolvida - a violência doméstica em variados aspectos e a quebra de padrões pré-estabelecidos para as mulheres.

Cosson nos diz que a *fanfictions* “é uma forma recente e significativa de participação e que embora não seja uma atividade escolar reconhecida, nada impede que seja usada nas aulas de literatura e língua portuguesa” (COSSON 2019; p. 118). Entretanto, para Vargas, “a escrita e a leitura de *fanfictions* constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades aprendidas nos meios escolares para a **promoção de tarefas significativas** num determinado **meio virtual**, ambiente em que, unidos por um vínculo muito significativo chegam a constituir verdadeiras comunidades literárias.” (VARGAS, 2005; p. 127) (grifos nossos).

A observação de Vargas coloca a escola como marco inicial às produções de *fanfictions*, sendo essa instituição responsável pela promoção da aquisição de letramentos literário, crítico e digital. Se a escola, e aqui – mais precisamente – a modalidade EJA, trabalha com os seus alunos as práticas de multiletramentos, habilitando-os a serem leitores e escritores proficientes, engajados em um mesmo objetivo com os demais colegas, de criarem novas histórias para as personagens dos contos de Colasanti, Couto e Machado nas Oficinas de literatura; interagindo com os seus parceiros em um ambiente virtual, tendo um *blog* como suporte das *fanfictions*, a escola cumpre a sua finalidade social de promover práticas de multiletramentos e inserir os alunos da EJA no mundo tecnológico, dando-lhes segurança no uso das tecnologias dentro e fora do Centro de Estudos de Jovens e Adultos e promovendo relações interpessoais.

Acreditamos que o uso de *fanfictions* na EJA foi uma estratégia de letramento literário, crítico e digital que desenvolveu nos alunos a habilidade de criar narrativas dando às personagens destinos diferentes das narrativas originais e assim – ainda que ficcionalmente – darem um final mais feliz às protagonistas, vítimas de violência doméstica ou às que a sociedade costuma rotular para que sigam um padrão esperado por conta da sua condição social. As habilidades referentes ao uso do computador são motivadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que servirá de marco orientador no Brasil, substituindo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). A BNCC orienta que o aluno deve:

participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras

literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura[...], utilizando formas de expressão das culturas juvenis tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*[...]dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BNCC, 2017. p.157)

Com o incentivo da BNCC para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer e participar dos letramentos que a sociedade exige, a escola deve, se ainda não o fez profundamente, criar espaços para que crianças, jovens e adultos sejam letrados nas mais diversas áreas que envolvam às tecnologias. Em relação ao uso das *fanfictions*

Campos (2017; p. 55) explana que “a *fanfiction*, sobretudo, revela-se fruto de uma **leitura crítica bem-sucedida**, na qual o aluno parte da leitura de um determinado texto para a construção, quase sempre espontânea, de um texto **de sua autoria**. (grifos nossos).E de fato, dentro da EJA, após as leituras de cada conto, houve o cuidado de analisarmos criticamente os textos, afastando-nos um pouco, fazendo o papel de mediador, para que o aluno tivesse a oportunidade de falar sobre o texto, intercalando-o com as suas vivências, debatendo sobre os posicionamentos das personagens; onde o exercício de ouvir a opinião do outro sobre o tema do conto, sobre o posicionamento das personagens foi feito com respeito contribuindo para que esse exercício de cidadania na EJA seja sempre presente e regular.

Esse momento de interação onde vozes se fazem presentes dando suas opiniões, testemunhos, ouvindo o que o colega quer dizer, contrapondo com a sua fala, aprendendo a ouvir com empatia foi um grande letramento crítico, embora os alunos ao fazê-lo, nem atentaram para o nome desse processo. Quanto a criação das *fanfictions*, Vargas (2005;p.13) observa que a leitura, consiste no esforço do leitor de não só compreender o que o texto diz, mas preencher as lacunas nele constantes, com base na sua bagagem pessoal. “O autor de *fanfiction* é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além no seu processo de interpretação” (VARGAS 2005; p. 22).

Essa observação da pesquisadora sobre a criação de *fanfictions* reforça o papel da escola nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e escrita, para trabalhar esse e demais gêneros dando aos alunos a oportunidade de leitura e escrita seja partindo de uma folha de papel até à tela de um computador com os seus *links*, oferecendo ao aluno a oportunidade de fazer o seu caminho na leitura através das inúmeras possibilidades que a tecnologia oferece a qualquer texto na Internet.

2.3) Retextualização

O nosso processo de criação de *fanfictions* na EJA passou pela leitura e compreensão dos contos, pela análise das personagens femininas e pelas etapas de retextualização, uma vez que, nesse processo, os alunos, após a leitura dos contos, passaram pelo processo de retextualizar os textos, da escrita para a reescrita de outros gêneros que serão objetos da nossa análise, visando a todo o processo percorrido pelos alunos nessa retextualização.

A escrita é essencial à própria sobrevivência no mundo moderno; que enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, a escrita é mais do que uma tecnologia. “Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural” (MARCUSCHI [2008: 2017; p.16). bem social indispensável, acreditamos que o letramento literário associado ao letramento crítico e ao letramento digital agregará ao aluno da EJA subsídios para terem uma postura ativa ante aos acontecimentos que envolvem não só a sociedade local ,mas também o mundo; sendo capazes de, através de seus escritos, contribuir para o seu crescimento pessoal e assim também contribuir para a solução de problemas como a violência contra a mulher que, no nosso Estado, tem dados alarmantes.

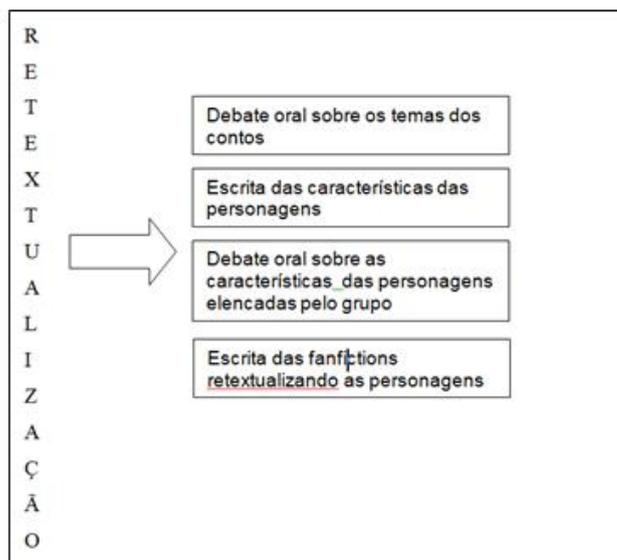
a retextualização não é um processo mecânico, (...) trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (¿)

Nesse trabalho, levamos em conta a retextualização do texto escrito, conto para a criação das *fanfictions*. Dell’Isola entende por retextualização: “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” (DELL’ISOLA 2007; p.10).

Observamos o funcionamento social da linguagem ao abordar primeiramente nas leituras o papel feminino ante a violência doméstica que as personagens de Colasanti e Couto vivem nos contos e a discussão sobre esse tema que infelizmente está presente na vida de muitas de nossas alunas da EJA quando decidem voltar aos estudos e não têm, de alguns de seus companheiros o apoio necessário para darem continuidade aos estudos e esses usam da violência verbal, da pressão psicológica, minando a autoestima dessas mulheres, fazendo-as às vezes desistirem dos estudos ou duvidarem de suas capacidades de irem mais além e

fazerem um curso técnico ou cursarem uma faculdade.

Segundo Matêncio, citada por Garcia, “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação”. (MATÊNCIO, 2003; pp. 3–4 *apud* GARCIA 2015; p. 39). Queremos observar isso na análise das *fanfictions* produzidas pelos alunos, como eles caminharam nas narrativas, usando as personagens de Colasanti, Couto e Machado e partindo desse texto-base – que são os contos – e como construíram as novas situações dentro da narrativa e como projetaram essas personagens em novas situações dentro das *fanfictions*. Dell’ Isola fala que a retextualização “não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária” (DELL’ISOLA 2007; p.37). Marcuschi (2017; p.48) diz que: “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. ”Dell’Isola dá o exemplo de uma reunião de condomínio onde debatem-se vários assuntos e que culminará na produção de um documento que será registrado em um cartório como adendo da convenção do condomínio; que pode servir de assunto para os funcionários do cartório; ou ainda um funcionário do cartório conta para a sua família a respeito da conversa dos funcionários sobre o documento da reunião do condomínio e a vontade deles de terem uma reunião de condomínio parecida com a que gerou o documento. A autora, com esse exemplo de uma situação cotidiana ,ilustra que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de várias maneiras. (DELL’ISOLA 2007; p.37). Dentro da retextualização de contos, com a criação das *fanfictions* poderíamos ter o seguinte esquema:



Adaptado de Dell'Isola (2007; p. 37)

Dell'Isola (2007; p. 38-39) enfatiza que “os gêneros textuais servem às necessidades e aos propósitos comunicativos dos falantes que os utilizam.” Nessa nossa proposta acreditamos que a leitura de contos e a criação de *fanfictions* atingem o propósito comunicativo e social ao refletirmos ,com contos literários ,a questão da violência contra a mulher e com essas personagens dos contos, retextualizar outras histórias, criando situações de empoderamento para as personagens e assim, trazendo reflexões sobre como as mulheres devem “virar a página de suas vidas” ao saírem de um relacionamento abusivo e de serem capazes de reconstruírem às suas vidas, longe de qualquer elemento opressor. Dell'Isola fala a respeito da circulação social do texto ao dizer:

Os textos circulam socialmente com finalidades definidas e suas estruturas dependem de uma infinidade de fatores que vão desde as escolhas linguísticas até os suportes físicos que os sustentarão, por isso, insiste-se aqui na relevância de que haja investimento em propostas de textos de diferentes gêneros na escola. (DELL'ISOLA, 2007; p. 39)

Além das contribuições valorosas de Dell'Isola (2007) e de Marcusshi (2008:2017), também contamos com a contribuição de Dickson (2018) ao utilizarmos o seu embasamento teórico para a análise da retextualização partindo de um texto escrito para outro gênero escrito. Ao trabalhar as práticas de letramento literário, crítico e digital com os alunos da EJA damos a nossa pequena contribuição para que novas formas de abordagem da literatura e aqui, em especial, o gênero conto, traga reflexões importantes e que contribua para um olhar de mudança pessoal e coletiva sobre os temas que falam sobre violência contra a mulher, união da coletividade e quebra de estereótipos no conto de Ana Maria Machado.

Aqui iniciamos essa trajetória das *fanfictions* com o gênero conto, mas nada impede ao colega professor(a) de trabalhar os mais variados gêneros, adaptando-as à sua realidade local e ao gosto de seus alunos. Se a Literatura ajudou-nos na reflexão dos rumos da nossa sociedade, juntamente com as propostas de nossos trabalhos frente à Educação, estaremos contribuindo para que nossos alunos percebam o quanto é importante a leitura de gêneros variados.

OFICINAS 01,02 e 03 Era uma vez...**CONHECENDO A PROPOSTA DE TRABALHO****PÚBLICO-ALVO:**

Alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Tempo estimado de realização:

Duas horas/aulas

OBJETIVOS

Iniciar dinâmicas para promover a aproximação dos participantes da Oficina;
 Promover a reflexão sobre a violência contra a mulher, através da leitura de contos;
 Ler o primeiro conto e assim, inteirar-se do enredo;
 Analisar as personagens dos contos.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Papel-cartão (papel 40 kg); canetas; sala de aula; exercício impresso;

Quem está de cabelos amarrados?	Quem já participou de um sarau?	Quem já cantou no karaokê?	Quem joga futebol?	Quem sabe andar de skate?
Quem sabe tocar violão?	Quem nasceu em outro estado?	Quem já comeu pastel e bebeu caldo de cana no Centro?	Quem é o (a)irmão/irmã caçula?	Quem gosta de ler poesias?
Quem faz exercícios físicos todos os dias?	Quem já estudou de madrugada?	Quem sabe dançar forró?	Quem já leu um livro de Machado de Assis?	Quem envia mensagens de "bom dia" no grupo da família?

***Procedimentos nessa atividade:**

Em um papel-cartão, tamanho ofício ou A 4, monte o seu bingo como no modelo. O número de quadros fica a seu critério. As questões também são as mais próximas da realidade dos alunos, mas perguntas leves, sem muito aprofundamento, já que a ideia aqui é “quebrar o gelo” inicial, a timidez comum dos começos de oficinas, cursos ou algum trabalho que envolva a turma toda. Percebam que no bingo há perguntas como “Quem faz exercícios físicos todos os dias?” / “Quem sabe tocar violão?”/ “Quem nasceu em outro Estado?”. Perguntas simples e que tenham uma certa facilidade em responder. E como faz a dinâmica?

Distribua o bingo com os participantes da sua Oficina. Cada aluno pega um

lápiz ou caneta. A proposta é deixar os alunos à vontade, circulando na sala e fazendo as perguntas que há no bingo para todos que estão na sala. Por exemplo: "Quem gosta de ler poesias?" Digamos que "Juliana" (nome fictício) goste desse tipo de leitura. Então o nome "Juliana" é anotado nesse quadro e assim sucessivamente. Não há a obrigatoriedade de preencher o bingo todo e o (a) colega professor(a) pode estipular o tempo para a dinâmica. Caso deseje, pode estipular um prêmio ou um mimo para aquele ou aquela participante que preencher a sua cartela com mais nomes.

Para mais ideias, sugiro o livro da Professora Pollyanne Bicalho Ribeiro, professora do Profletras da Universidade Federal do Ceará, *Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa*, Editora Pontes.

História meio ao contrário, de Ana Maria Machado.

Exercício 01

Material: fotos, caixa, papéis recortados como fossem rótulos, papel xerocado, lápis, caneta, borracha, fita adesiva.

Sobre a mesa há uma caixa com características diversas. Os alunos devem retirar 04 papéis. Em seguida, devem observar na lousa essas quatro pessoas e colar abaixo de cada foto uma característica que o aluno tirou da caixa e que, na opinião dele, remeteu à figura.

*Procedimentos

Como pretendíamos trabalhar com as características das personagens do conto de Ana Maria Machado, fizemos um trabalho de caracterização com personagens notórias do passado e do presente. Aqui foi interessante trabalhar com vultos históricos que se destacaram na sociedade local ou do Estado, nacionais e internacionais. Na nossa Oficina, trabalhamos com quatro figuras notórias: para a nossa comunidade local escolhemos 1) Bárbara de Alencar e 2) Dragão do Mar; 3) Irmã Dorothy Stang como figura nacional e 4) Malala ganhadora do Nobel da paz. Além de analisarem e colocarem "rótulos" nas personagens, esse também foi um exercício de conhecimento dessas pessoas e os seus papéis na sociedade da época. Após o exercício, inserimos o gênero biografia e depois confrontamos com a "rotulação" feita para cada personalidade histórica.

Para esse momento de leitura das biografias, sugerimos que fosse feita no final do exercício, como fechamento da atividade, oportunidade de fazer um resumo geral do conto e das impressões das atividades em sala. É um grande momento de reflexão sobre julgamentos, preconceitos e aparências que a sociedade aprova ou não.

A ideia aqui foi refletirmos como sempre estamos "rotulando" as pessoas e,

muitas vezes, de maneira negativa. Com os alunos adultos, serviu de ponto de discussão e reflexão para as etapas seguintes.

Sugestões de *sites* de pesquisa: www.ebiografia.com / www.wikipedia.com



Figura 01



Figura 02



Figura 03



Figura 04

No final, retomamos essa atividade porque ela nos serviu em vários momentos de aplicação das oficinas.

***Procedimentos**

Trabalhamos nessa questão as principais personagens do conto de Ana Maria Machado como forma de verificação, se os alunos estavam atentos às personagens ao longo da leitura da história. Além desse acompanhamento do conto, a ideia era mais uma vez reforçar as características das personagens, visando a futuramente a criação de *fanfictions*.

Para o estudo de sequência narrativa, sugerimos o capítulo *Sequências textuais* que está no livro *Os sentidos do texto*, de Mônica Magalhães Cavalcante, da Editora Contexto.

ATIVIDADES SOLICITADAS

01-Preencha a tabela abaixo com informações referentes às personagens do livro “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado.

PERSONAGENS	AMBIENTE	AÇÕES NA HISTÓRIA	PERSONALIDADE
Rei	Reino muito distante e encantado	Enfrentou mil perigos para casar com a rainha	Teimoso; Resmungão; Alienado
Rainha			
Princesinha			
Primeiro-Ministro			
Tecelã			
Pastora			
Príncipe			
Camponês			
Ferreiro			
Gigante			
Dragão			

*Procedimentos

Já que estávamos falando de características das personagens, adjetivações, rotulações de personalidades importantes do século XIX ao XXI e estávamos trabalhando também o letramento digital na EJA, vimos por bem usarmos a Internet para trabalhar um gênero da mídia mais próximo à realidade dos alunos. O anúncio publicitário com mulheres anônimas e famosas foi a forma encontrada para o trabalho com os rótulos impostos pela sociedade, especificamente aqueles difundidos pelas redes sociais. Aproveitamos para discutir o que é “linchamento virtual”; padrões de beleza exigidos pela ditadura da moda; empoderamento feminino e autoestima.

02- Após o preenchimento do quadro acima, fizemos os alunos observarem a propaganda de uma marca de produtos de beleza. A partir dela, debatemos alguns “rótulos” que, ao longo da vida, usamos para ver quem está próximo de nós, outras pessoas e até personagens de contos de fadas...

<https://youtu.be/0bhKTZ-8IIc> / <https://youtu.be/iIAP9ZUM8yg>

*Procedimentos

Aqui a intenção foi praticar a oralidade, dar a oportunidade de os alunos

exporem os seus conhecimentos prévios, suas leituras de mundo como cidadãos inseridos em uma sociedade injusta, desigual e, muitas vezes, cruel. O exercício principal aqui foi falar e saber ouvir o outro, mesmo que houvesse discordâncias. O letramento crítico, que também faz parte da nossa pesquisa, foi trabalhado para que nossos alunos, analisando assuntos atuais ou do passado, tenham um posicionamento crítico das ações e a partir dessa criticidade possa posicionar-se, partindo da análise dos fatos, sem se influenciar por opiniões de terceiros sem embasamento sério, sem comprovações científicas, éticas, isto é, sem se deixar levar por *fake news*.

Após a leitura das duas propagandas da marca Natura, foram solicitadas três anotações sobre o que mais despertava a atenção dos alunos. A seguir, foi pedido que compartilhassem com o grupo. Assim, fizemos uma comparação com a história e as personagens, quebrando as expectativas pré-concebidas de cada personagem desenvolvendo autonomia para a criação de personagens.

***Procedimentos**

Aqui a ideia foi trabalharmos a futura criação das *fanfictions* e, por isso, o reforço das características para uma personagem que o (a) aluno(a) gostou mais.

03- Solicitamos que escolhessem uma personagem feminina do conto “História meio ao contrário” e escrevessem três características que eles acrescentariam se fosse reescrevê-la numa futura história.

Personagem: _____

Novas características:

a) _____ b) _____ c) _____

***Procedimentos**

Aqui também a ideia foi dar espaço para a oralidade. O aluno poderia falar sobre os “rótulos” que sofreu durante a sua vida ou falar de uma forma generalizada. Em um grupo adulto, a ideia de falar sobre os “rótulos” sofridos durante a vida soou tranquilo, com respeito e sem brincadeiras. No caso de grupos mais jovens, acreditamos que essa atividade não deva ser centrada no(a) aluno(a), para que não haja *bullyng*, mas comentada de forma generalizada, analisando a sociedade.

04- Nesse item, solicitamos que os alunos revissem as propagandas da Natura. As mulheres apareceram “rotuladas”, ou seja, a sociedade, um grupo, costuma criar estereótipos sobre

essa ou aquela pessoa apenas pelo preconceito. Assim a pergunta dirigida aos alunos foi se esses já haviam sido rotulado(a) de alguma forma negativa? Há algum rótulo na propaganda que você se identificou? Qual?

--

***Procedimentos**

O enfoque dessa questão foram as personagens femininas do conto *História meio ao contrário*. Como trabalhamos as questões do feminino, na nossa pesquisa, mais precisamente a violência contra a mulher, o foco nessas personagens será primordial para a retextualização das personagens passando do gênero conto para o gênero *fanfictions*.

Também queríamos, nessa questão, saber se os alunos percebiam os “rótulos” pré-concebidos às personagens dos contos de fadas e se, na história, as personagens os mantinham ou alteravam o estereótipo comum às histórias de reinos, princesas e povo.

Sugestão de leitura para o (a) colega professor(a): *Mulheres que correm com lobos : mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*, de Clarissa Pinkola Estés, da Editora Rocco.

05 - Os alunos foram direcionados para relacionar algumas das personagens femininas do conto com o vídeo observando os “rótulos” pré-concebidos antes de ler a história dessas personagens, a fim de saber como se posicionavam na história e no vídeo.

Personagem	Rótulo pré-concebido	Rótulo no livro	Rótulo no vídeo	Como você “se rotularia” caso fosse a personagem?
Princesa				
Pastora				
Rainha				

***Procedimentos**

Nessa questão, houve o propósito de direcionar o aluno a trabalhar uma personagem da história, criando um perfil, para que, mais adiante, caso deseje, coloque nas suas *fanfictions*. Foi um treino para a recriação das personagens, uma vez que, nesse processo

de retextualização, os participantes foram direcionados a recriarem as personagens como mulheres que superaram as situações de violência que sofreram e que “deram a volta por cima.”

06. Os alunos foram instigados a imaginarem-se criando um perfil para cada personagem feminina da história, construindo assim uma personagem para uma história criada por você. Compreender os traços das personagens ajudar-nos-ia a perceber como estavam se posicionando em relação ao tema **Personagem**.

Personagem	Nome	Descrição física	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Pastora				

Personagem	Nome	Descrição física	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Princesa				

Personagem	Nome	Descrição física	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rainha				

***Procedimentos**

Como explicado na 1ª questão, essa atividade ligou-se ao primeiro momento, quando caracterizamos as personalidades reais, notórias da nossa história local (Ceará), nacional e internacional. Esse momento foi pautado na oralidade e que volta àquela primeira questão de caracterizações das personalidades notórias e de reflexão sobre o quanto “rotulamos” as pessoas sem ao menos conhecê-las. Cabe aqui uma revisão do que até esse momento foi visto e fechamento.

07- Voltando à primeira atividade, perguntamos se os alunos conheciam as quatro personalidades expostas? Se já leram alguma coisa a respeito delas? Para concretizar, fizemos uma leitura sobre o perfil de cada uma dessas personalidades e, em seguida, analisamos se cada “rótulo” colocado pelos alunos em cada figura estaria adequado depois de conhecermos um pouco da história de vida dos personagens em tela.

Então, partimos para o momento em que os alunos começaram a fazer as mudanças...

OFICINAS 04 e 05: Cheiro de liberdade?

Público-alvo:

Alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Tempo estimado de realização: 2 horas/aulas

Objetivo:

Trabalhar as sensações que as imagens de propaganda de perfumes importados passam ao consumidor;

Incentivar as memórias afetivas relacionadas a cheiros e outras sinestésias;

Analisar as personagens Glória e Justino no conto de Mia Couto, *O Perfume*;

Analisar a metáfora existente entre o perfume e o casamento da personagem Glória.

Recursos necessários:

Propagandas impressas de perfumes importados;

Propagandas da perfumaria nacional no You Tube;

Atividades fotocopiadas.

***Procedimentos**

Nessa primeira questão, trabalhamos a propaganda impressa, com perfumes importados. Aqui a proposta foi trabalhar com as sinestésias; no caso visão e olfato. Nas propagandas há dois perfumes para o público masculino e um para o público feminino. Houve a presença de uma celebridade mundial, no caso, a cantora Rihanna, que fez o lançamento da sua marca.

A ideia foi trabalhar como os alunos viam esse tipo de propaganda: como são os modelos, as pessoas, o ambiente preparado para a propaganda do perfume; qual a mensagem inserida nela; as atitudes das personagens na propaganda: domínio ou submissão; quais as inferências que podemos fazer nas leituras da propaganda.

Aqui a oralidade foi mais uma vez explorada e a análise deu a oportunidade de os alunos observarem com mais criticidade as propagandas que circulam na nossa vida diária, seduzindo-nos a um consumo exacerbado e, muitas vezes, sem ser um consumo consciente. Para um público adulto, além da sedução notada nas propagandas, os altos preços dos perfumes e o abismo entre os modelos e as pessoas da vida real foram colocadas em discussão na turma.

CONTO: O PERFUME - MIA COUTO

01- Solicitamos que observassem três anúncios sobre perfumes. Que leitura, qual impressão teriam de cada um deles. Para isso, sugerimos que anotassem as considerações.

Figura 01



Figura 02



Figura 03



*Procedimentos

No conto de Mia Couto, *O Perfume*, a personagem Glória procura um perfume que estava guardado há muitos anos e percebe que o líquido evaporou. Aqui trabalhamos com os alunos sequencias mais injuntivas, pois o texto abordava sobre a conservação de perfumes.

Houve questões sobre o entendimento do texto que foram respondidas na modalidade escrita, além da troca de informações proporcionada pelo texto e a relação com as histórias de vida do nosso público adulto. Entre as alunas havia uma revendedora de perfumes e acrescentou mais dicas de como conservá-los. Aqui pudemos trabalhar tanto a parte escrita quanto a oralidade. Houve também uma retomada à propaganda impressa, dessa vez para que

os alunos escrevessem sobre.

02- Solicitamos que os alunos lesem o texto sobre a conservação dos perfumes.

Como guardar corretamente um perfume?
--

Todos os perfumes possuem prazo de validade, porém existem algumas atitudes que tomamos em relação a sua forma de uso que podem fazer com que esse prazo seja antecipado ou até mesmo prolongado.

Infelizmente o hábito de algumas pessoas de deixar os perfumes expostos ou guardados dentro do banheiro pode acabar prejudicando o seu cheiro e coloração, isso ocorre porque o perfume passa por diversas variações de luz e temperatura quando deixado dessa forma, fazendo com que o perfume sofra algumas alterações em sua fórmula, podendo deixar o seu cheiro completamente diferente.

A forma correta de se armazenar um perfume é bem mais simples do que parece. Você deve deixá-los dentro da própria caixa e guardados dentro de um armário longe da luz, calor e umidade.

Além disso, é importante lembrar que você deve deixá-lo tampado, pois isso fará com que qualquer partícula ou contaminação em seu perfume seja evitada.

<https://thipos.com/como-guardar-seu-perfume/> acessado: em 09/09/19

Na leitura desse texto, acionamos estratégias de leitura diversas, conforme veremos a seguir:

Qual o assunto do texto?

- a) Você já conhecia alguma informação de conservação de perfumes?

O texto “Como guardar corretamente um perfume” é um texto que apresenta informações com a função de instrução ao leitor, sendo predominantemente injuntivo, solicitamos aos alunos que identificassem os elementos instrucionais copiando-os do texto.

b) Quando perguntamos quais dúvidas não foram respondidas pelo texto, estávamos apontando para a incompletude dos textos e orientando os alunos a serem curadores em suas buscas, pois saber onde eles procurariam outras informações ampliava o repertório de saberes.

Outras questões foram desenvolvidas de forma a fazer com que o aluno se aprofundasse na leitura, indo de um nível literal para um mais interpretativo.

- c) A quem é direcionado esse tipo de texto?

e) Observe as personagens dos anúncios de perfumes. Que impressões perfume e personagens dos anúncios passam ao público na sua opinião? Anote.

*Procedimentos

Leitura de texto informativo sobre as notas olfativas presentes na fabricação dos perfumes. A proposta aqui foi informativa, preparando o aluno para a próxima etapa de escrita. Uma sugestão:

Em classes de adolescentes, se houver tempo, pode com a ajuda do professor de Química, trabalhar com a “fabricação” de perfumes com essências simples e criar em equipe um canal de divulgação do “perfume” (com nome, marca, notas olfativas, *slogan*). No You Tube há várias resenhas de pessoas que descrevem as notas dos perfumes e dão a sua opinião sobre o produto e que podem servir de inspiração para uma dinâmica assim, caso seja do interesse do(a) colega professor(a). Alguns resenhistas:

<https://youtu.be/kliFobxENLQ>

<https://youtu.be/BQZtebRDwMs>

<https://youtu.be/DdW9znYwdwc>

04- Os fabricantes de perfumes costumam descrever a composição de seus produtos. São chamadas notas. Assim, fizemos os alunos lerem mais sobre o tema perfumes a fim de que eles provocassem os aspectos sensoriais para a escrita de suas *fanfictions*.

<h3>O que são notas olfativas e família olfativa?</h3>
--

Todo perfume é composto por notas olfativas que, de acordo com a sua volatilidade, evaporam e são percebidas ou sentidas. Estas notas são caracterizadas em um dos três tipos e notas de perfumes abaixo, que juntos remetem à identidade do produto:

Notas de cabeça: por serem as notas mais leves, frescas e voláteis, são as primeiras notas que sentimos. São responsáveis pelo impacto inicial do perfume e podem ser compostas por notas cítricas, frutais, verdes e marinhas. **Notas de coração** ou **Notas de Corpo:** Pode ser considerada como o corpo do perfume, o seu tema principal. São menos voláteis e mais encorpadas como flores e especiarias. São perceptíveis entre 1h a 2h após a aplicação.

Notas de fundo: O último acorde a ser percebido. São notas mais densas e substanciais como, por exemplo, as notas amadeiradas e resinosas. Mescladas às demais notas, dão a identidade final ao perfume. .

Saiba que em um perfume não existe fixador. São as notas de fundo que, por serem mais densas, permanecem por mais tempo sobre a pele e evaporam mais lentamente.

Um perfume é uma combinação de notas que resultam em determinado aroma. Os perfumes são classificados em famílias e subfamílias olfativas. Isto se deve à predominância de certas notas na composição do produto, o que os confere personalidade

própria.

Algumas das principais famílias olfativas são:

Aromático: notas energizantes, naturais, dinâmicas

Os aromáticos são compostos principalmente por sálvia, alecrim, tomilho e lavanda, geralmente acompanhados por notas cítricas e apimentadas.

Esta família é muito utilizada na perfumaria masculina.

Floral: notas femininas, românticas, elegantes, delicadas.

A família olfativa mais popular, composta por jasmim, rosas, gardênia e outras flores. Podem ser apresentadas em suas formas puras ou com toques orientais ou especiados. São notas que transmitem romance, delicadeza e feminilidade.

Floriental: notas, misteriosas, cativantes, sensuais

São uma combinação entre notas florais e um fundo oriental com um toque adocicado.

Oriental: notas sensuais, misteriosas, quentes, envolventes.

Uma combinação de notas frescas com notas mais quentes como baunilha, âmbar e madeiras.

Amadeirado: notas, refinadas, elegantes.

Família composta por madeiras como cedro, sândalo, patchouli, que podem resultar em notas mais secas e menos adocicadas. Podem incluir toques de canela, terra ou tabaco.

Fougère: fragrâncias estimulantes e marcantes.

Um acorde que inclui notas cítricas, lavanda e cumarina acompanhadas de notas amadeiradas e de almíscar. <https://www.vozdabeleza.com.br/o-que-sao-notas-olfativas-e-familia-olfativa/> acesso em: 09/09/2019

***Procedimentos**

Essa questão inseriu-se como um exercício de retextualização, pois fez uma referência ao texto da questão anterior e também à vida da Glória, personagem do conto *O Perfume*. Como trabalhamos o conto, analisando o abandono vivido pela personagem e também pela questão da violência contra a mulher, resolvemos trabalhar aqui um “perfume” cujas “notas” elevassem a autoestima não só da Glória como também das mulheres que sofrem violência.

4. Caminhando para a etapa de criação de cenários, solicitamos aos alunos que se imaginassem perfumistas. Como seriam as notas dos perfumes por eles criados, quais

memórias seriam reveladas pelas “notas de fundo” “fragrâncias” de liberdade; independência; amor próprio; recomeço; respeito; empoderamento feminino? Destaque do seu perfume as três notas principais da fragrância. Crie um nome para o seu perfume.



gettyimagens.com

Perfume: _____

Notas de cabeça

Notas de coração

Notas de fundo

05- Escute a canção de Chico Buarque, "Valsinha" e complete a letra dessa canção.

https://youtu.be/T-1LW5Vp_x8

***Procedimentos**

Nessa questão, queríamos fazer uma comparação das personagens Glória, personagem do conto de Mia Couto com a mulher da canção “Valsinha”, de Chico Buarque de Holanda. Antes disso, escutamos a canção com a letra da música para os alunos completarem. Depois foi feita a leitura e a interpretação e, em seguida, a resolução desse exercício comparativo das personagens. Acesse a letra em:

www.vagalume.com.br

5.1 - Leia o conto de Mia Couto, “O Perfume”. Compare as duas mulheres protagonistas da

história e demais personagens e sentimentos que afloraram nos textos.

Personagens	Senti- mento Inicial	Perfume	Vestido	Dança	Senti- mento Final	Final
Mulher da Valsinha	Surpresa com a atitude do homem	Não específica	Guardado Para uma grande ocasião	O casal Dança na praça	Redescobrem a antiga paixão	O amor é testemunha do pela vizinhança
Glória						
Marido da Valsinha						
Justino						

***Procedimentos**

Nessa questão, trabalhamos o gênero poema “Retratos”, de Cecília Meireles, que serviu de identificação com a personagem Glória. Ouvimos o poema declamado e depois acompanhamos a leitura. Essa etapa também serviu para perceber as impressões dos alunos sobre o poema.

06- Ao imaginar que as protagonistas da canção e do conto, após os acontecimentos que surpreenderam as suas vidas se deparassem com o poema “Retratos”, de Cecília Meireles. Como essas personagens se sentiriam após lerem ou ouvirem o poema? Os alunos foram instigados a ‘mixarem’ ideias advindas de diferentes gêneros para a descrição dos sentimentos enquanto personagem. <https://youtu.be/hYEMQ0Gbe38>

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
A minha face?



Cecília Benevides de Carvalho Meireles foi uma poetisa, pintora, professora e jornalista brasileira. É considerada uma das vozes líricas mais importantes das literaturas de língua portuguesa. Nasceu a 07 de novembro de 1901, no Rio de Janeiro e faleceu no dia 09 de novembro de 1964, também no Rio. <https://www.escritas.org/pt/t/1505/retrato> acesso em: 8 de novembro de 2019.



www.google.com

Mulher da Valsinha	Glória

*Procedimentos

Além de “Valsinha”, podemos trabalhar com a música interpretada por Zizi Possi, “A paz”. <https://youtu.be/hXZakgcbO5Y>

Aqui foi o encerramento dessa atividade, com a proposta final que o aluno interpretasse a paz sentida pelas personagens no reinício da relação (“Valsinha”) ou no final (“O Perfume”). Um exercício para treinar a caracterização de sentimentos de uma das personagens.

07- Na canção “Valsinha” o sujeito poético fala do amanhecer na cidade. “E o dia amanheceu em paz...” A perspectiva de “paz” para cada uma das personagens femininas faz-nos imaginar um sentimento de mudança. Então, solicitamos que os alunos escolhessem uma das personagens (do conto ou canção) e descrevessem o sentimento de paz que sentiria se vivesse uma das situações sugeridas.

OFICINAS 06 *A mulher mimetizada*

Público-alvo:

Alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Tempo estimado de realização: 2 horas/aulas

Objetivo:

Conhecer a narrativa do conto e as duas personagens;

Observar o posicionamento das personagens durante o desenrolar da história;

Analisar as personagens, o homem e a mulher, no conto de Marina Colasanti, “*Para que ninguém a quisesse*”

Recursos necessários:

Atividades impressas; canetas; lápis; lápis de cor; giz de cera; canetinhas para colorir; cola; papel madeira para a confecção do paginário literário.

***Procedimentos**

Essa atividade, bem mais curta que as anteriores, nos serviu para a compreensão do texto de Colasanti e para analisarmos se os alunos compreenderam o desenvolvimento das personagens. Após a leitura do conto, promovemos a discussão do texto com a turma sobre o perfil de cada personagem. Aqui, com uma turma de adultos da EJA, a questão sobre a violência contra a mulher foi tema de discussão e debates. O crescimento da violência exercida pelo marido e a diminuição da mulher até a sua total mimetização entre os objetos da casa foi discutida com a turma e comparada com as personagens femininas dos contos passados.

Após essa discussão, os alunos responderam às questões de compreensão textual.

CONTO DE MARINA COLASANTI

“PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE”

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio e as sombras pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

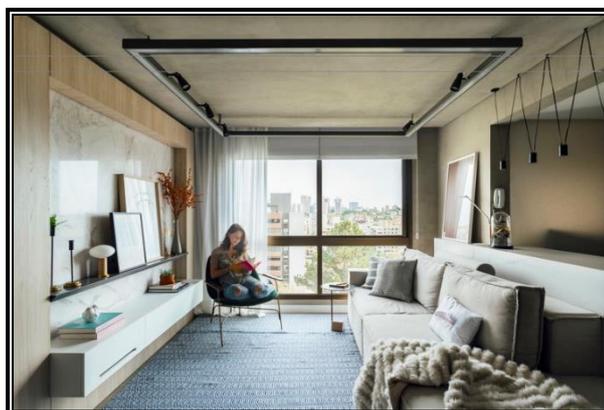
Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda. (COLASANTI, 1986.p.111).

*Procedimentos

Após a leitura do conto, os alunos respondem às questões relacionadas ao texto: imagem com trechos do conto, identificando passagens do texto que correspondiam às ilustrações abaixo e transcrevendo-as.





*Procedimentos

Após a leitura e a resolução dos exercícios, a turma foi convidada a criar um paginário literário. Outra metodologia adotada para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

OFICINA 07: *Nosso paginário*

O paginário pode ser feito de cartolina ou em folhas de papel madeira (mais viável). Nele o aluno é estimulado a escrever, desenhar, usar técnicas de colagens, tudo que se relacione às obras estudadas e ao conhecimento de mundo do aluno.

O (a) colega professor(a) pode buscar mais informações sobre o paginário em Leonardo Villa-Forte, idealizador do paginário literário: <https://youtu.be/Swyl3jtyJDs>

O painel literário deve ser exposto em um lugar da escola onde todos tenham acesso e possam ver o trabalho feito pela turma.

02- Baseado na leitura dos três contos lidos, os alunos forma estimulados a ilustrarem, criando desenhos que foram expostos em um painel literário.

PLANO DE AULA – OFICINA 1

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Fazer o convite à turma para participação na proposta de intervenção (Oficinas de leitura, escrita e criação digital).
- Apresentar a temática que permeará as obras literárias: “A violência contra a mulher em nossa sociedade contemporânea”
- Introduzir o gênero conto e o gênero *fanfictions* a partir do acesso ao conhecimento prévio dos alunos acerca dos gêneros em livros e na esfera digital.
- Apresentar exemplos de *fanfictions* e sondar oralmente o conhecimento dos alunos acerca dessa ferramenta virtual.

2 CONTEÚDO

- Apresentação oral e debate acerca da temática que permeará a proposta de intervenção.
- Conversa sobre os gêneros a serem estudados: conto e *fanfictions*.
- Introdução ao primeiro conto para a leitura: *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado.

3 PROCEDIMENTOS

- Explanação dos objetivos da pesquisa de mestrado.

- Bingo “quebra-gelo”
- Leitura do conto “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado.

4 AVALIAÇÃO

Participação oral dos participantes das Oficinas nas discussões na resposta aos exercícios.

5 RECURSOS

- Projetor multimídia – *Pendrive* – Computador – Quadro e pincel – *Smartphones*

PLANO DE AULA – OFICINA 2

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Dar continuidade a leitura do conto de Ana Maria Machado;
- Apresentar um breve resumo da primeira leitura;
- Discutir as questões surgidas após a leitura.

2 CONTEÚDO

Apresentação oral da metodologia das Oficinas de contos e *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Leitura do conto (continuação)

4 AVALIAÇÃO

- Participação oral da turma durante os exercícios.

5 RECURSOS

- *Pendrive* contendo o material que será utilizado;
- Computador;

- Quadro branco e pincel;
- Exercícios fotocopiados.

PLANO DE AULA – OFICINA 3

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Retomar o conto de Ana Maria Machado;
- Promover a compreensão acerca das personagens femininas do conto;
- Apresentar as personagens femininas do conto, caracterizando-as na história;
- Dar continuidade aos exercícios orais e escritos.

2 CONTEÚDO

- Análise das personagens do conto *História meio ao contrário*
- Resolução dos exercícios.

3 PROCEDIMENTOS

- Análise das personagens do conto visando ao comum e ao inesperado dentro de um conto de fadas;
- Explicação acerca das caracterizações das personagens;
- Debates sobre cada fase dos exercícios.

4 AVALIAÇÃO

- Discussão sobre a trajetória das personagens femininas.

5 RECURSOS

- Quadro branco e pincel
- Computador
- Caixa de som

- *Pen drive* contendo os textos e exercícios que serão utilizados

PLANO DE AULA – OFICINA 04

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Apresentar o conto *O Perfume, de Mia Couto*.

2 CONTEÚDO

- Entrega da cópia do conto *O Perfume* para a leitura.
- Análise da trajetória das personagens presentes no conto.

3 PROCEDIMENTOS

- Debates sobre as personalidades de Justino e Glória.

4 AVALIAÇÃO

- Resolução da primeira parte dos exercícios e debates sobre as personagens.

5 RECURSOS

- Texto e exercícios fotocopiados;
- Computador, *pen drive*;
- Quadro branco e pincel;
- *Smartphones*.

PLANO DE AULA – OFICINA 5

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Acompanhar a continuidade da leitura e análise do conto *O Perfume*;
- Discutir as questões relacionadas ao conto estudado.

2 CONTEÚDO

- Análise das personagens do conto;
- Discussão sobre o desenvolvimento das personagens.

3 PROCEDIMENTOS

- Releitura do conto *O Perfume* ;
- Continuação dos exercícios focando nas personagens;

4 AVALIAÇÃO

- Finalização dos exercícios sobre o conto e conclusão sobre as personagens

5 RECURSOS

- Quadro branco e pincel;
- *Pendrive* ;
- Textos fotocopiados.

PLANO DE AULA – OFICINA 06

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Ler o conto *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti;
- Analisar as duas personagens do Conto.

2 CONTEÚDO

- Análise da ambientação das personagens;
- Resolução dos exercícios de interpretação.

3 PROCEDIMENTOS

- Leitura e análise do espaço onde circulam as personagens;
- Caracterização das personagens segundo as impressões retiradas do texto;
- Discussão sobre a gradação das personagens durante o texto.

4 AVALIAÇÃO

- Análise das personagens e opinião individual de cada personagem e como analisa o posicionamento delas no contexto da ação narrativa.
- Finalização dos exercícios escritos e preparação para a criação do paginário /painel literário na próxima Oficina.

5 RECURSOS

- Texto e exercícios fotocopiados;
- Quadro branco e pincel.

PLANO DE AULA – OFICINA 07
Nosso paginário

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Preparar com as “oficineiras” o material para a criação do paginário literário;
- Parabenizar o trabalho coletivo da equipe na criação do paginário literário baseado na leitura dos três contos que nortearam as Oficinas.

2 CONTEÚDO

- Criação do paginário literário para ser exposto no Ceja Professora Eudes Veras.

3 PROCEDIMENTOS

- Criação dos desenhos, colagens ,escritos para o paginário.

4 AVALIAÇÃO

- Exposição do paginário na escola;
- Avaliação do paginário e das leituras dos contos.

5 RECURSOS

- Papel madeira, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, cola, fita adesiva.

PLANO DE AULA – OFICINA Nº 08
Conhecendo o LEI (Laboratório de Estudos e Informática)

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Conhecer o LEI (Laboratório de Estudos e Informática)
- Criar o *blog*.

2 CONTEÚDO

- Acesso ao site Google para a criação do *blog*.

3 PROCEDIMENTOS

- Acesso ao site especializado para criar o *blog*;
- Verificação e criação dos e-mails das alunas.

4 AVALIAÇÃO

- Análise inicial do *blog* criado e da sala do LEI (Laboratório de Estudos e Informática)

5 RECURSOS

- Computadores
- Quadro branco e pincel;
- *E-mails*.

PLANO DE AULA - OFICINA Nº 09
Uma imagem na história

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Revisar o que é *Fanfictions* e como trabalharemos com as personagens no *blog*.
- Revisar as principais personagens dos três contos.

2 CONTEÚDO

- Aula expositiva : revisão sobre o que é *fanfictions*; características das personagens;
- Criação oral de histórias coletivas com as personagens estudadas.
- Início das criações das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Revisão das características das personagens e de uma *fanfiction*.
- Criação das histórias orais como treino, utilizando as personagens principais dos contos. (Observação: Para essa atividade, acessamos o **Google** e pesquisamos imagens aleatórias para compormos a atividade de criação oral de histórias. Seleccionamos as imagens, em um total de vinte, imprimimos e colamos em papel 40 kg, recortamos em tamanhos iguais e colocamos em uma caixa. O aluno tira da caixa uma figura , mostra à turma e vai inserindo-a na história que ele(a) conta. Nessa atividade optamos por 05 imagens para cada aluno, para não os entediar e para que a dinâmica não perca a alegria e o interesse dos alunos. Podemos fazer essa dinâmica com cada aluno contando a sua história (nesse caso é interessante se a turma for pequena) ou que todos deem continuidade à narrativa criada pelos colegas, quando houver um número grande de alunos. Nesse formato, com turmas maiores, podemos criar as histórias oralmente ou escrita, com uma única folha circulando entre os alunos, com contagem de tempo,para que eles escrevam ,dando continuidade à história. No final,o(a) professor(a) lerá a narrativa escrita pelos alunos.







4 AVALIAÇÃO

- Explicação individual sobre a compreensão do que é *fanfiction* e sobre as histórias criadas oralmente

4- RECURSOS

- Computadores;
- Ilustrações variadas para a criação das histórias;
- Quadro branco e pincel.

PLANO DE AULA - OFICINA N° 10
Fanfictions e blog: dupla dinâmica

Duração: 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Criar as *fanfictions* no *blog*..

2 CONTEÚDO

- Uso das práticas do letramento digital no uso do computador, do *blog* na criação das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Uso do computador, com a supervisão da professora, para a criação das *fanfictions* no nosso *blog*.

4 AVALIAÇÃO

- Explicação individual sobre o uso do computador e atividade escrita no *blog*.

5- RECURSOS

- Computadores;
- Ilustrações variadas para a criação das histórias;
- Quadro branco e pincel.

PLANO DE AULA - OFICINA Nº 11
Criando fanfictions

Duração de 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Dar continuidade às práticas de letramento digital criando as *fanfictions* no *blog*..

2 CONTEÚDO

- Uso das práticas do letramento digital no uso do computador, do *blog* na criação das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Uso do computador, com a supervisão da professora, para a criação das *fanfictions* no nosso *blog*.

4 AVALIAÇÃO

- Explicação individual sobre o uso do computador e atividade escrita no *blog*: dificuldades encontradas.

5 - RECURSOS

- Computadores;
- Ilustrações variadas para a criação das histórias;
- Quadro branco e pincel.

PLANO DE AULA - OFICINA Nº 12
Finalizando um ciclo

Duração de 120 minutos

1 OBJETIVOS

- Finalizar as práticas de letramento digital na criação das *fanfictions* no *blog* .

2 CONTEÚDO

- Uso das práticas do letramento digital no uso do computador, do *blog* na criação das *fanfictions*.

3 PROCEDIMENTOS

- Uso do computador, com a supervisão da professora, para a criação das *fanfictions* no nosso *blog*.
- Encerramento das Oficinas.

4 AVALIAÇÃO

- Encerramento com questionário avaliativo;
- Confraternização.

5 - RECURSOS

- Computadores;
- Papel, caneta e questionário.

Palavra final

Quando pensamos na proposta de elaborar este manual didático, a ideia foi dar a nossa pequena contribuição para o desenvolvimento da leitura e das práticas de multiletramentos na EJA (Educação de Jovens e Adultos), tão importantes também para essa modalidade de ensino no nosso país. Para essa pesquisa-ação, escolhemos trabalhar com a Literatura, mais precisamente a leitura de três contos e a eles associamos a leitura, a escrita, a prática de multiletramentos no que concerne ao letramento literário, letramento crítico e letramento digital, além de levantarmos questões importantes para o debate acerca da violência contra a mulher, já que observamos ao longo dos anos como professora da EJA, que muitas de nossas alunas sofrem com o que reflete em nossa sociedade: o machismo, a violência contra a mulher em suas variadas nuances. Muitas de nossas alunas sofrem da desconfiança de seus namorados, noivos ou maridos/companheiros quando resolvem retomar os seus estudos e concluírem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e pensam em ir mais além, na busca de um curso técnico-profissionalizante ou um curso universitário.

As atividades formuladas foram direcionadas a um público adulto, da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, alunos do Ensino Fundamental e Médio, no Centro de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras e foram testadas para esse público em especial, para serem replicadas, posteriormente pelas escolas de EJAS no Brasil. Caso o (a) colega professor(a) deseje adotar essa proposta com outras turmas que não seja a EJA, deve analisá-la e fazer os ajustes necessários conforme o seu parecer diante da sua realidade e do seu contexto de ensino.

As estratégias que fazem parte deste material representam uma opção de caminho dentre os vários igualmente viáveis, para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos na EJA e a abordagem, através da Literatura e de contos, de um dos problemas sociais que ainda se repete no nosso país que é a violência contra a mulher. Não foi o nosso objetivo solucionar o problema das práticas de multiletramentos na EJA dentro do ensino público brasileiro, mas lançar um olhar nessa direção, sabendo que essa modalidade de ensino carece de muitas ações educacionais para promover e integrar esse jovem ou adulto para que eles possam sentir-se confiantes das suas ações na sociedade em que vivem, tendo as mesmas oportunidades daqueles que cursaram o Ensino Fundamental e Ensino Médio na “idade certa”. Buscamos também contribuir através da leitura dos contos aqui sugeridos, para que houvesse uma grande reflexão e quiçá mudanças de atitude para diminuir os casos de violência contra a mulher na nossa sociedade local. Esperamos ter contribuído nesse movimento, junto aos demais colegas, em direção às mudanças necessárias e urgentes dentro

dessa modalidade de ensino tão importante para o país e ao fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos.

Retomamos a imagem da rosa no início desse manual didática. Desejamos que nossas alunas, que todas as alunas jovens e adultas por esse país não “murchem” os seus sonhos. Que mantenham-se cheias de energia, otimismo, esperança beleza e que encontrem na Educação o sumo vital para caminharem em direção aos seus sonhos. Nosso desejo é que a Literatura seja sempre ponto de reflexão sobre as ações da nossa sociedade; que a escola promova continuamente as práticas de multiletramentos e construa sentidos dentro dessa modalidade de ensino que é a nossa EJA.

Gratidão a todos os envolvidos nessa pesquisa. Ratificamos a esperança de ter construído um ponto de reflexão que pode ser expandido e servir de inspiração para que outros problemas de nossa sociedade sejam debatidos. Que esse trabalho contribua, seja uma ferramenta útil na Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro. Rocco, 1986. pp 111-112.
- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2ª ed, 8ª reimpr. São Paulo. Editora Contexto. 2018.
- _____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed, 8ª reimpr. São Paulo. Editora Contexto. 2018.
- COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. Editorial Caminho. Lisboa. 1994. pp. 20-23
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro. Editora Lucerna. 2007.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Editora Rocco. 1993.
- MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. 7ª Ed. Ática. 1986.
- MOTTA, Aracele Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino / aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.
- OLIVEIRA, Andréa Pinto de. **Paginário: uma ação cultural educativa através da literatura como expressão de arte**. In: **6º Seminário de Informação em Arte (2018)**- Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < <https://www.doity.com.br/anais/seminario-de-informacao-em-arte/trabalho/81868>>
- PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: o *blog* como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Múltiplas linguagens**

para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. pp. 207 – 231.

PRIMO, Alex. Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 *blogs* mais populares em língua portuguesa. *In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Intercom 2008, Natal. Anais, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane, BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos.** 1ª. Ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo [Orgs]. **Multiletramento na Escola.** São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramento, mídias, linguagens.** São Paulo. Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 1ª. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização: tradução numa perspectiva textual.** Uberlândia: Edefu, 2003.

Créditos das imagens

Imagens da Capa:

1. Livro Contos de amor rasgados – Marina Colasanti <https://bityli.com/8ug1V>
2. [História Meio ao Contrário – Ana Maria Machado](https://bityli.com/1PSyb) <https://bityli.com/1PSyb>
3. Estórias abensonhadas eBook Kindle – Mia Couto - <https://bityli.com/6xX0H>

ANEXO A - O QUE SÃO NOTAS OLFATIVAS E FAMÍLIA OLFATIVA?

Todo perfume é composto por notas olfativas que, de acordo com a sua volatilidade, evaporam e são percebidas ou sentidas. Estas notas são caracterizadas em um dos três tipos de notas de perfumes abaixo, que juntos remetem à identidade do produto:

Notas de cabeça: por serem as notas mais leves, frescas e voláteis, são as primeiras notas que sentimos. São responsáveis pelo impacto inicial do perfume e podem ser compostas por notas cítricas, frutais, verdes e marinhas.

Notas de coração ou Notas de Corpo: Pode ser considerada como o corpo do perfume, os eu tema principal. São menos voláteis e mais encorpadas como flores e especiarias. São perceptíveis entre 1h a 2h após a aplicação.

Notas de fundo: O último acorde a ser percebido. São notas mais densas e substanciais como, por exemplo, as notas amadeiradas e resinosas. Mescladas às demais notas, dão a identidade final ao perfume.

Saiba que em um perfume não existe fixador. São as notas de fundo que, por serem mais densas, permanecem por mais tempo sobre a pele e evaporam mais lentamente.

Um perfume é uma combinação de notas que resultam em determinado aroma. Os perfumes são classificados em famílias e subfamílias olfativas. Isto se deve à predominância de certas notas na composição do produto, o que os confere personalidade própria.

Algumas das principais famílias olfativas são:

Aromático: notas energizantes, naturais, dinâmicas

Os aromáticos são compostos principalmente por sálvia, alecrim, tomilho e lavanda, geralmente acompanhados por notas cítricas e apimentadas.

Esta família é muito utilizada na perfumaria masculina.

Floral: notas femininas, românticas, elegantes, delicadas.

A família olfativa mais popular, composta por jasmim, rosas, gardênia e outras flores. Podem ser apresentadas em suas formas puras ou com toques orientais ou especiados. São notas que transmitem romance, delicadeza e feminilidade.

Floriental: notas , misteriosas, cativantes , sensuais

São uma combinação entre notas florais e um fundo oriental com um toque adocicado.

Oriental: notas sensuais, misteriosas, quentes, envolventes.

Uma combinação de notas frescas com notas mais quentes como baunilha, âmbar e madeiras.

Amadeirado: notas , refinadas, elegantes.

Família composta por madeiras como cedro, sândalo, patchouli, que podem resultar em notas mais secas e menos adocicadas. Podem incluir toques de canela, terra ou tabaco.

Fougère: fragrâncias estimulantes e marcantes.

Um acorde que inclui notas cítricas, lavanda e cumarina acompanhadas de notas amadeiradas e de almíscar. (<https://www.vozdabeleza.com.br/o-que-sao-notas-olfativas-e-familia-olfativa/> acesso em:09/09/2019)

ANEXO B - BIOGRAFIA RESUMIDA DE BÁRBARA DE ALENCAR E DRAGÃO DO MAR

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-SEFOR
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRODE.ª EUDES VERAS



Bárbara Pereira de Alencar nasceu no dia 11 de fevereiro de 1760 em Senhor Bom Jesus dos Aflitos de Exu, sertão de Pernambuco, na Fazenda Caiçara — pertencente ao patriarca da família Alencar, o português Leonel Alencar Rego, seu avô. Adolescente, Bárbara se mudou para a então vila do Crato, no Ceará, casando-se com o comerciante português José Gonçalves dos Santos.

A heroína republicana era mãe dos também revolucionários José Martiniano Pereira de Alencar e Tristão Gonçalves e avó do escritor José de Alencar, além de quinta avó do escritor Paulo Coelho.

No contexto da Revolução Pernambucana de 1817, teve os bens da família confiscados e foi presa e torturada numa das celas da Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção. É considerada, portanto, a primeira prisioneira política da história do Brasil.

Morreu depois de várias peregrinações em fuga da perseguição política em 1832 na cidade piauiense de Fronteiras, mas foi sepultada em Campos Sales, no Ceará. Seu túmulo está em processo de tombamento.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1rbara_de_Alencar



Em 25 de março de 1884, o Ceará tornou-se a primeira província brasileira a abolir a escravidão. O *Movimento Abolicionista Cearense*, surgido em 1879, contribui — embora não decisivamente — para essa abolição pioneira.

As ações repercutiram no país e os abolicionistas cearenses, gente de elite econômica e intelectual, foram congratulados pela imprensa abolicionista nacional. Entre eles havia, porém, uma pessoa humilde, de cor parda, trabalhador do mar, o Chico da Matilde.

Chico Matilde nasceu em Canoa Quebrada em 15 de abril de 1839, filho de origem pobre e filho de pescadores. Após a morte precoce do pai, sua mãe buscou um emprego para ele, quando ainda criança, tornando-o um menino de recados em navios que iam do Maranhão ao Ceará.

Chefe dos jangadeiros, eles e seus colegas se engajaram à luta em janeiro de 1881, recusando-se a transportar para os navios negreiros os escravos que seriam vendidos para o Rio de Janeiro, tendo sido profetizada, segundo algumas fontes, a celebre frase "No porto do Ceará não embarcam mais escravos". Posteriormente, em agosto de 1881, houve uma nova tentativa de embarcar escravos que seriam vendidos em São Paulo e no Rio de Janeiro, contudo, novamente os jangadeiros, liderados por Chico da Matilde e pelo escravo liberto José Luis Napoleão, se recusaram a fazer o transporte e o porto do Ceará foi considerado, pelo movimento abolicionista, oficialmente fechado para o tráfico interprovincial.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

ANEXO C - BIOGRAFIA RESUMIDA DE DOROTHY MAO STANG

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-SEFOR
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF.ª EUDES VERAS



Dorothy Mae Stang, conhecida como **Irmã Dorothy** (Dayton, 7 de junho de 1931 — Anapu, 12 de fevereiro de 2005) foi uma religiosa norte-americana naturalizada brasileira. Pertencia às Congregação das Irmãs de Notre Dame da Namur,¹¹ congregação religiosa fundada em 1804 por Santa Julie Billant (1751-1816) e Françoise Bin de Bourdon (1756-1838). Esta congregação católica internacional reúne mais de duas mil mulheres que realizam trabalho pastoral nos cinco continentes.

Ingressou na vida religiosa em 1950, emitiu seus votos perpétuos – pobreza, castidade e obediência – em 1956. De 1951 a 1966 foi professora em escolas da congregação: St. Victor School (Calumet City, Illinois), St. Alexander School (Villa Park, Illinois) e Most Holy Trinity School (Phoenix, Arizona).

Em 1964, graduou-se na Universidade Notre Dame de Namur, em Belmont (Califórnia).¹² Em 1966 iniciou seu ministério no Brasil, na cidade de Coroatá, no Estado do Maranhão.

Irmã Dorothy estava presente na Amazônia desde a década de setenta junto aos trabalhadores rurais da Região do Xingu. Sua atividade pastoral e missionária buscava a geração de emprego e renda com projetos de reforestamento em áreas degradadas, junto aos trabalhadores rurais da área da rodovia Transamazônica. Seu trabalho focava-se também na minimização dos conflitos fundiários na região.

Atuou ativamente nos movimentos sociais no Pará. A sua participação em projetos de desenvolvimento sustentável ultrapassou as fronteiras da pequena Vila de Sucupira, no município de Anapu, no Estado do Pará, ganhando reconhecimento nacional e internacional.

A religiosa participava da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) desde a sua fundação e acompanhou com determinação e solidariedade a vida e a luta dos trabalhadores do campo, sobretudo na região da Transamazônica, no Pará. Defensora de uma reforma agrária justa e consequente, Irmã Dorothy mantinha intensa agenda de diálogo com lideranças camponesas, políticas e religiosas, na busca de soluções duradouras para os conflitos relacionados a posse e à exploração da terra na Região Amazônica.

Dentre suas inúmeras iniciativas em favor dos mais empobrecidos, Irmã Dorothy ajudou a fundar a primeira escola de formação de professores na rodovia Transamazônica, que corta ao meio a pequena Anapu. Era a Escola Brasil Grande.

Irmã Dorothy recebeu diversas ameaças de morte, sem deixar intimidar-se. Pouco antes de ser assassinada declarou: «Não vou fugir e nem abandonar a luta desses agricultores que estão desprotegidos no meio da floresta. Eles têm o sagrado direito a uma vida melhor numa terra onde possam viver e produzir com dignidade sem devastar.»¹³

Ainda em 2004 recebeu premiação da Ordem dos Advogados do Brasil (seção Pará) pela sua luta em defesa dos direitos humanos. Em 2005, foi homenageada pelo documentário livro-DVD Amazônia Revelada.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

ANEXO D - BIOGRAFIA RESUMIDA DE MALALA YOUSAFZAI

 ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-SEFOR
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRDF.ª EUDES VERAS



Malala Yousafzai ficou conhecida mundialmente após ser baleada na cabeça por talibãs ao sair da escola em outubro de 2012, quando tinha 15 anos. Seu crime foi se manifestar contra a proibição dos estudos para as mulheres em seu país.

Símbolo da luta pelo direito à educação das meninas, sobrevivente da violência extremista do Talibã, era feminista. São muitos os apostos que podem definir Malala Yousafzai, que saltou aos olhos do mundo após ser baleada quando voltava para casa em um ônibus escolar, desafiando os talibãs locais que impedem as jovens de frequentar a escola.

A jovem nasceu e cresceu em Mingora, a maior cidade do Vale Swat, região bastante conservadora do Paquistão. Em 2008, o líder talibã, que dominava o local, exigiu que as escolas interrompessem as aulas dadas para as meninas por um mês.

Naquela época, um jornalista da BBC perguntou ao pai de Malala, que era dono da escola onde ela estudava, se alguns jovens estariam dispostos a falar sobre o assunto. Foi quando a menina criou o blog "Diário de uma Estudante Paquistanesa" para escrever sobre seu amor pelos estudos e as dificuldades vividas no Paquistão. O blog era escrito sob um pseudônimo, mas em poucos meses a identidade de Malala foi revelada e ela passou a conceder entrevistas para TVs e jornais.

O ataque à ativista veio logo depois que os talibãs haviam perdido o controle do Vale Swat e a justificativa foi que ela era uma ameaça contra o talibã. A menina precisou passar por uma cirurgia e foi transferida para o Reino Unido, onde recebeu tratamento e se recuperou.

Em 2014, por conta do seu engajamento para garantir o direito à educação das mulheres, **Malala se tornou a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel da Paz**, aos 17 anos. Atualmente, ela vive com sua família na Inglaterra, mas tem ainda o desejo de voltar ao seu país para entrar na política.

Fontes: escurtador.com.br/agaJZ/ e escurtador.com.br/gmyXY/

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

ANEXO E- “RETRATOS” DE CECÍLIA MEIRELES

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— em que espelho ficou perdida,
A minha face? (Retrato, Cecília Meireles)
jobnascimento.blogspot.com

ANEXO F - CONTO DE MARINA COLASANTI – PARA QUE NINGUÉM A QUISSESSE

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu -lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio e as sombras pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhavar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda. (Colasanti, Marina.” Para que ninguém a quisesse” em Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 111)

Identifique passagens do texto que correspondam às ilustrações abaixo e transcreva-as.

ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR
Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof^a Eudes Veras

TERMO DE ANUÊNCIA – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, **SAMARA MAPURUNGA DOS SANTOS SALES**, diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras, autorizo a realização da pesquisa “A PRODUÇÃO DE FANFICTIONS NA SALA DE EJA A PARTIR DA LEITURA DE CONTOS”, a ser realizada pela professora/pesquisadora Carmen Jacqueline do Nascimento Silva, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Centro de Humanidades – CH, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Pereira Lima, com início previsto para janeiro de 2020, após a aprovação do Comitê Ética em Pesquisa com seres humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço do CEJA Professora Eudes Veras, para a realização da intervenção pedagógica, através das oficinas de leitura e produção das fanfictions, do Laboratório de Informática, realização de entrevistas, aplicação de questionário, produção de vídeos. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 16 de dezembro de 2019.

Samara Mapurunga dos Santos Sales
Diretora Escolar
Samara Mapurunga dos S. Sales
Diretora Geral
DOE: 18/05/2018

Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR – Av. Gal. Afonso Albuquerque Sousa
Lima, s/n – Cambéba - Fortaleza – Ceará – Cep: 60839-900 – Fone: (85)3101.3993 - Fax:
(85)3101.7858 e-mail: superintendencia@seduc.ce.gov.br