



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS - IL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL**

**DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO CRÍTICO: RUMOS E PASSAGENS  
POR MEIO DE UMA OFICINA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA EM  
CEILÂNDIA - DF.**

**JOÃO OTÁVIO SOUSA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**BRASÍLIA-DF  
JUNHO/2024**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS - IL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL**

**DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO CRÍTICO: RUMOS E PASSAGENS  
POR MEIO DE UMA OFICINA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA EM  
CEILÂNDIA - DF**

**JOÃO OTÁVIO SOUSA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**BRASÍLIA/DF  
JUNHO/2024**

**JOÃO OTÁVIO SOUSA**

**DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO CRÍTICO: RUMOS E PASSAGENS  
POR MEIO DE UMA OFICINA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA EM  
CEILÂNDIA - DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (PPGL - LIP-IL-UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

**APROVADA POR:**

---

PROF. DR. Kleber Aparecido da Silva (UnB - Orientador)

---

PROF. DR. Paulo Roberto Massaro (USP - Examinador Externo)

---

PROF<sup>a</sup>. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (UnB - Examinadora Interna)

---

PROF<sup>a</sup>. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (UnB - Examinadora Interna - Suplente)

**BRASÍLIA/DF, 18 DE JUNHO DE 2024**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

### DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO CRÍTICO: RUMOS E PASSAGENS POR MEIO DE UMA OFICINA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA EM CEILÂNDIA DF

SOUSA, J.O. Do letramento ao letramento crítico: rumos e passagens por meio de uma oficina literária em uma escola em Ceilândia.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

S1            Sousa, João Otávio  
              DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO CRÍTICO: RUMOS E PASSAGENS  
              POR MEIO DE UMA OFICINA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA EM CEILÂNDIA  
              - DF. / João Otávio Sousa; orientador Kleber Silva. --  
              Brasília, 2024.  
              152 p.

              Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade de  
              Brasília, 2024.

              1. letramento crítico. 2. letramento literário. 3.  
              oficina literária. 4. escrita literária. I. Silva, Kleber,  
              orient. II. Título.

## DEDICATÓRIA

Esta pesquisa somente se tornou viável a partir de uma conexão inexplicável com os meus alunos, desde o meu ingresso como professor de literatura na escola em que atuo. Dentre todas as turmas em que eu exercia a regência em 2022, havia uma que se diferenciava; essa turma organizou-se e me escolheu para apadrinhá-los. Eu, prontamente, aceitei a missão, e assim, até o presente momento, eles me chamam carinhosamente de “*paidrinho*”. Neste ano de 2023, nossa conexão se aprofundou ainda mais. Mais da metade dos alunos que participaram desta pesquisa pertencem a essa turma. Assim, estes estudantes desempenharam um papel fundamental na realização desta dissertação. Foram eles que, em 2021, proferiram os discursos que me levaram a (re)pensar as abordagens em relação aos textos literários.

Este trabalho é, portanto, dedicado a todos os meus alunos que participaram e acreditaram em minha pesquisa, desde quando ela era apenas um projeto. Ademais, estendo a minha dedicatória a todos aqueles alunos que me enxergam como uma referência. Faço uma dedicatória especial a todos os meus alunos da turma do 3ºB de 2023 da escola lócus – meus afilhados. Em síntese, esta pesquisa é uma homenagem a todos os meus alunos, que são os responsáveis pela minha função docente. Conforme afirmava Freire (1996, p. 13) “não há docência sem discência”.

## AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão à minha mãe, *Alda*, por sempre me incentivar, acreditar e sempre estar presente em todas as minhas conquistas. Foi ela a mulher que me forneceu o encorajamento necessário ao longo deste processo tão singular em minha vida.

Destaco e estendo minha gratidão ao meu orientador *Kleber Aparecido da Silva*, que antes de pesquisador, enxergou-me como um ser humano, que passa por perdas e angústias, mas que também vive bons momentos. Obrigado por ser tão atencioso e solícito, seu apoio foi crucial nesta minha jornada.

Meu agradecimento especial vai para o meu bebê, a coisa mais fofa que eu tenho, meu fiel companheiro e orelhudo coelho, cuja presença foi constante ao meu lado durante a maior parte do período de reclusão necessário para a concretização desta obra. O papai ama você!

Adicionalmente, agradeço a grande colaboração do meu estimado amigo e colega de profissão, *Cesário Alvim*, quem dedicou o que temos de mais valioso, o tempo, lendo e tecendo comentários a fim de que eu pudesse refletir e buscar ainda mais conhecimento para que esta pesquisa pudesse se materializar.

Gostaria também de agradecer o apoio emocional do meu namorado *Paulo* que sempre demonstrou compreensão durante a minha trajetória de pesquisador, sei que não é uma tarefa fácil, e por isso o menciono aqui, obrigado, amor!

Agradeço igualmente à banca examinadora pelas valiosas sugestões, principalmente no momento de qualificação; tais contribuições me possibilitaram alcançar o tão esperado título de mestre.

Além disso, manifesto meu profundo agradecimento à professora *Rosinda Ramos* pela cuidadosa análise do texto e pelos enriquecedores comentários que ela gentilmente propôs.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Para ir além das habilidades de codificação e decodificação, o conceito de letramento crítico tem se tornado cada vez mais relevante no contexto escolar. Nessa abordagem, o objetivo do processo de letramento é tornar possível que os leitores avaliem, analisem e, acima de tudo, questionem as informações apresentadas, desenvolvendo assim suas capacidades críticas. Nos termos de Lopes; Andreotti e Menezes de Souza (2006), o letramento crítico estimula a habilidade de identificar pressupostos/ implicações, o que os autores chamam de reflexividade. Essa discussão amplia as formulações de letramento de Soares (2004); Rojo (2009, 2012); Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) entre outros autores, convergindo com o que Freire (1987, 1989) já trazia no escopo das suas reflexões, ainda que não utilizasse esta nomenclatura.

Pensando na relevância desta abordagem, a presente pesquisa se desenvolveu em torno de uma oficina de escrita literária para estudantes do 2º ano do ensino médio em uma escola na região administrativa da Ceilândia, localizada na capital federal. Essa oficina buscou despertar o interesse para a escrita literária, promovendo o letramento literário (Candido 2013; Cosson, 2014) e o letramento crítico dos estudantes. Os participantes foram oito estudantes entre 15 e 16 anos. Cada um deles teve como produto final um conto, a partir das formulações de (Cortázar, 2001 e Gotlib, 2006). Dos oito contos produzidos, dois foram analisados nesta pesquisa, juntamente com suas interações através das notas de campo e três questionários semiestruturados, a partir de uma base qualitativa e etnográfica (Wolcott, 1975; Lüdke & André, 1986; Braga, 1988; Minayo, 1999). Os dados foram coletados de maio a setembro de 2022 e analisados de acordo com o modelo de constatação de letramento crítico proposto por Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006).

Os resultados obtidos demonstraram que a oficina proporcionou as condições necessárias para que os alunos pudessem escrever os contos, bem como compreender questões que envolvem letramento, letramento literário e também letramento crítico – ainda que, em relação a este último, lacunas ulteriores tenham sido identificadas. Almeja-se que estes resultados possam contribuir de forma contínua para o aprimoramento das habilidades de escrita dos envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVES:** letramento; letramento literário; letramento crítico; oficina literária; escrita literária

## ABSTRACT

To go beyond coding and decoding skills, the concept of critical literacy has become increasingly relevant in the school context. In this approach, the objective of the literacy process is to make it possible for readers to evaluate, analyze and, above all, question the information presented, thus developing their critical capabilities. In Lopes' terms; Andreotti and Menezes de Souza (2006), critical literacy stimulates the ability to identify assumptions/implications, what the authors call reflexivity. This discussion expands Soares' (2004) literacy formulations; Red (2009, 2012); Kalantzis; Cope and Pinheiro (2020) among other authors, converging with what Freire (1987, 1989) already brought to the scope of his reflections, even if he did not use this nomenclature.

Thinking about the relevance of this approach, this research was developed around a literary creative writing workshop for 2nd year high school students at a school in the administrative region of Ceilândia, located in the federal capital. This workshop sought to awaken interest in creative writing, promoting literary literacy (Candido 2013; Cosson, 2014) and critical literacy among students. The participants were eight students between 15 and 16 years old. Each of them had a short story as a final product, based on the formulations of (Cortázar, 2001 and Gotlib, 2006). Of the eight short stories produced, two were analyzed in this research, along with their interactions through field notes and three semi-structured questionnaires, based on a qualitative and ethnographic basis (Wolcott, 1975; Lüdke & André, 1986; Braga, 1988; Minayo, 1999). Data were collected from May to September 2022 and analyzed according to the critical literacy verification model proposed by Lopes, Andreotti and Menezes de Souza (2006).

The results obtained demonstrated that the workshop provided the necessary conditions for students to be able to write short stories, as well as understand issues involving literacy, literary literacy, and critical literacy – even though, in relation to the latter, further gaps were identified. It is hoped that these results can continuously contribute to improving the writing skills of those involved.

**KEYWORDS:** literacy; literary literacy; critical literacy; literary workshop; literary writing



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** - Recorte do livro: Entrevistas

**Figura 2** - Aprovação para a próxima etapa

**Figura 2.1** Aprovação para a próxima etapa - card completo

**Figura 3** - Descontinuação do processo

**Figura 3.1** - Descontinuação do processo - card completo

**Figura 4** - Definições de letramento em leitura

**Figura 5** – Resumo do desempenho em Leitura, Matemática e Ciências

**Figura 6** - Classificação no critério leitura dos países latino-americanos participantes do Pisa.

**Figura 7:** Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal

**Figura 7.1** As regiões administrativas do DF dividido em UPT.

**Figura 8** - Alerta Estadunidense

**Figura 9:** Elementos da narrativa

**Figura 10:** Estrutura do gênero conto

**Figura 11** - The re-design cycle.

**Figura 11.1** -A criticidade no design e re-design.

**Figura 12:** Reportagem do site Metrópolis em 08/03/2019

**Figura 13:** Reportagem do site: Brasil de Fatos em 14/02/2022

**Figura 14:** Reportagem do site G1 em 03/08/2022

**Figura 15:** Violência doméstica no DF

**Figura 16** - Tipos de abandono paterno

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Estratégia / descrição das etapas

**Quadro 2:** Letramento e Letramento Literário

**Quadro 3 -** Comparativo entre leituras (tradicional e crítica) e letramento crítico

**Quadro 4 -** Letramento Crítico: tradicional x redefinido

**Quadro 5 –** Quadro com a matriz de análise

**Quadro 6 -** Dados parciais Sisu - Concorrência dos cursos superiores.

## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DF	Distrito Federal
LFT	Lygia Fagundes Telles
EM	Ensino médio
Pisa	Programme for International Student Assessment
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
BBC	British Broadcasting Corporation (Corporação Britânica de Radiodifusão)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
RA	Região administrativa
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
UPT	Unidade de Planejamento Territorial
LAC	Linguística Aplicada Crítica
CRC	Central Nacional de Informações do Registro Civil
FGV Ibre	Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
PAS	Programa de Avaliação Seriada
UnB	Universidade de Brasília
GECAL	Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	15
<b>1.1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1.2 JUSTIFICATIVA</b> .....	17
<b>1.3 OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTA DE PESQUISA</b> ....	22
<b>1.4 A RELEVÂNCIA PESSOAL, SOCIAL E CIENTÍFICA DA PESQUISA</b> .....	23
<b>1.5 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DA PESQUISA</b> .....	25
<b>1.6 A OFICINA DE ESCRITA LITERÁRIA</b> .....	28
<b>1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO</b> .....	37
<b>1.8 RETOMANDO O CAPÍTULO</b> .....	37
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	39
<b>2.1 INTRODUÇÃO</b> .....	39
<b>2.2 A NATUREZA DA PESQUISA</b> .....	40
<b>2.3 O CONTEXTO E OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	41
<b>2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE REGISTROS</b> .....	48
<b>2.4.1 AS NOTAS DE CAMPO</b> .....	49
<b>2.4.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS</b> .....	50
<b>2.5 AS ETAPAS DA OFICINA</b> .....	51
<b>2.6 RETOMANDO O CAPÍTULO</b> .....	56
<b>CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA</b> .....	57
<b>3.1 INTRODUÇÃO</b> .....	57
<b>3.2 O GÊNERO CONTO</b> .....	58
<b>3.2.1 MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM AO GÊNERO CONTO</b> .....	64
<b>3.3 PROGRAMA CURRICULAR LITERÁRIO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA LÓCUS</b> .....	65
<b>3.4 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO</b> .....	68
<b>3.4.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	72
<b>3.4.2 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO CRÍTICO</b> .....	79
<b>3.5 RETOMANDO O CAPÍTULO</b> .....	88
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	90
<b>4.1 INTRODUÇÃO</b> .....	90
<b>4.2 OS CONTOS ESCOLHIDOS PARA ANÁLISE</b> .....	91
<b>4.3 RETOMANDO OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE</b> .....	100
<b>4.3.1 ANÁLISE DO CONTO 1</b> .....	102
<b>4.3.2 ANÁLISE DO CONTO 2</b> .....	113
<b>4.4 RETOMANDO O CAPÍTULO</b> .....	126
<b>CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	128
<b>5.1 INTRODUÇÃO</b> .....	128
<b>5.2 RETOMADA DOS OBJETIVOS E DA PERGUNTA DE PESQUISA</b> .....	128
<b>5.3 IMPLICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS</b> .....	133

<b>5.4 DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E PESSOAL DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>134</b>
<b>5.5 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>141</b>
<b>O QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>141</b>
<b>Apêndice A - Questionário – Capes.....</b>	<b>142</b>
<b>Apêndice B - Questionário - Profissões.....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndice C - Questionário Literário .....</b>	<b>144</b>
<b>Apêndice D – Instrumento de Pesquisa: Formulário de Nota de Campo .....</b>	<b>145</b>
<b>Apêndice E – Instrumento de Pesquisa: Formulário de Nota de Campo - Reflexões</b> <b>.....</b>	<b>146</b>
<b>Apêndice F - Produções textuais (contos materializados na oficina).....</b>	<b>147</b>
<b>A Saudade.....</b>	<b>148</b>
<b>FRED.....</b>	<b>149</b>
<b>A Maior de Todas as Lutas .....</b>	<b>150</b>
<b>Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Escola.....</b>	<b>151</b>
<b>Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante.....</b>	<b>152</b>

*O educador se eterniza em cada ser que educa*

Paulo Freire, 1996

---

## **CAPÍTULO 1 – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO**

---

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. (COSSON, 2014, p.16).

### **1.1 INTRODUÇÃO**

A escrita é de fundamental importância para a comunicação e a (re)organização de ideias, informações e conhecimentos. É uma habilidade importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nos termos de Freire (1967; 1991; 1998), este processo apresenta-se como um meio de emancipação e empoderamento, permitindo que as pessoas leiam o mundo, compreendam a realidade e participem ativamente na sociedade.

Ainda que estejamos inseridos em uma sociedade acelerada, testemunhando diversos avanços tecnológicos impulsionados pela globalização, a prática da escrita segue se apresentando como um dos meios mais eficazes para transmitir informações e conhecimentos, e assim permanecerá por muito tempo. Nos termos de Souza e Cosson (2011, p. 101), “tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”. Portanto, esta prática destaca-se como um importante instrumento para o registro da história e da cultura. Em resumo, a escrita é uma habilidade vital para o sucesso e para o desenvolvimento em uma sociedade letrada.

Partindo da premissa de que a escrita constitui parte do processo da formação cidadã do indivíduo, esta pesquisa envolve práticas escritas de alunos do Ensino Médio (EM), última etapa da educação básica, de uma escola particular. Tais práticas decorreram de uma oficina de escrita literária focada na produção de contos. Após deparar-me com os estudos de Campos (2011), percebi a necessidade de que os meus alunos tivessem maior familiaridade com o gênero conto, o que deveria partir da leitura de determinadas produções. Nos termos de Campos (2011, p. 25), “Todo texto visa um interlocutor”; nesse sentido, leitura e escrita são práticas que caminham juntas. A escrita se apresenta para que possa ser lida, ainda que você mesmo seja o seu próprio interlocutor.

Atualmente, ensino aos meus alunos do EM os mesmos cânones lidos por mim, ao cursar estas mesmas séries. Dito isso, percebo o ensino de literatura, ao menos no Ensino Médio, como

muito focado em clássicos e atrelado a materiais didáticos que, muitas vezes, se apresentam de maneira engessada. Enxergo ainda uma literatura baseada no passado, que por vezes está desvinculada tanto do momento presente quanto, de forma mais geral, da realidade do aluno. Considero que devemos preservar os cânones, pois eles compõem a história, possuem valor cultural e literário. Entretanto, a literatura não pode e nem deve se restringir aos clássicos. A produção textual de um aluno também é passível de análises e discussões. Isso posto, a minha proposta não é discutir se devemos ou não preservar os clássicos no ensino de literatura, mas sim, mostrar que a literatura é viva e proporcionar momentos de protagonismo do alunato.

Isto posto, elaborei uma oficina de escrita literária para proporcionar aos alunos condições de escrita de contos. Junto a isso, busquei identificar os traços de letramento crítico e literário. A ênfase deste trabalho consiste em estimular o gosto não só pela leitura, mas sobretudo estimular a escrita literária em meus alunos, proporcionando a produção de textos literários não como obrigação, mas como um exercício de cidadania. Sendo assim, compactuo com Rubalcaba (2010, p. 49) quando diz: “Quando existe um espaço para discutir as leituras, com a possibilidade de inúmeras interpretações, começamos a desenvolver a curiosidade e desejo de ir além”. Entendo que este “ir além”, citado pelo autor, envolve questionamentos e incide sobre a formação global do educando que, sob a ótica de Rocha (2006, p. 18), inclui “além do desenvolvimento linguístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores”.

Por conseguinte, a oficina de escrita literária apresenta-se com o intuito de levar o aluno a dialogar com os textos literários, incentivando-o à escrita por meio do gênero conto. As produções textuais apresentar-se-ão em forma de livro literário, que poderá ser adotado pela escola como leitura sugerida, no ano seguinte.

Ao identificar a necessidade de se trabalhar a escrita literária, elaborei a primeira proposta, que consistia na implementação de uma disciplina intitulada “Escrita Literária”, para compor a grade curricular – já que o Novo Ensino Médio<sup>1</sup> possibilitou essa flexibilidade para trabalharmos com as realidades locais. Todavia, a escola optou por ofertá-la em uma modalidade de oficina e no contraturno das aulas regulares.

Espero que o resultado obtido em minha pesquisa venha a contribuir, de modo contínuo, às práticas escritas dos alunos e que eles possam se apossar do letramento literário e crítico. Acredito que, ao verem a publicação do livro dos alunos participantes, outros alunos também

---

<sup>1</sup> A intenção é que tal mudança aproxime as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.



possam se interessar pela escrita literária, afinal pessoas inspiram pessoas, ou nos termos de Freire (1987, p. 79), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Appreciar a obra de um colega como objeto de estudo é conceder ao estudante o protagonismo preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Dito de outro modo, além de se estudar autores e obras literárias, proporcionar ao estudante a oportunidade de ler uma produção textual de um colega, pertencente à mesma instituição de ensino, ou possivelmente à mesma turma, é uma estratégia para incentivar o surgimento de novos escritores. Essa prática pode ser utilizada e adaptada por outros docentes em diferentes instituições de ensino conforme suas realidades.

Este capítulo está dividido em tópicos. No primeiro, discorro sobre a minha inspiração, a gênese desta investigação, também compreendo que entender investigação implica, não só a pesquisa em si, como também, entender o percurso do investigador. Isto posto, este tópico apresentará, além do percurso da investigação, o meu percurso como investigador. No segundo, apresento a pergunta de pesquisa, bem como os objetivos, seguindo, o leitor poderá entender a relevância pessoal, social, e científica e a contextualização com o tema da pesquisa. Por fim, mostro como a pesquisa está organizada e faço a retomada de capítulo.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Segundo Harding (1987), o pesquisador sempre projeta um pouco de si e de suas experiências naquilo que ele almeja investigar e refletir, concordo com o autor e esta pesquisa diz muito sobre quem eu sou. O meu interesse pela língua portuguesa iniciou-se cedo, ainda no Ensino Fundamental. O fato de gostar muito da literatura infanto-juvenil foi me possibilitando conhecer outros tipos de textos literários, fazendo com que eu despertasse um grande interesse pelos cânones. Digo que a literatura infanto-juvenil foi a minha porta de entrada no universo acadêmico, e partir desta, tornei-me especialista em literatura brasileira além de pesquisador na área. Devido às minhas experiências, busco sempre incentivar a leitura em meus alunos, a começar pelo que eles realmente gostam de ler, para que assim, com o passar do tempo, tornem-se leitores capazes de compreender a diversidade e complexidade dos textos literários.

Certa vez, com 11 anos de idade, ao cursar a 5ª série (atual 6º ano), uma professora indicou-me o livro *O Mistério do Cinco Estrelas*, da coleção Vagalume<sup>2</sup>. A satisfação após a

---

<sup>2</sup> O livro conta a história do Léo que é mensageiro em um hotel de luxo. Certo dia, ele encontra um cadáver debaixo da cama de um quarto, contudo o hóspede deste quarto era uma pessoa bem influente na sociedade e Leo se vê

leitura foi tamanha que decidi ler todos os livros desta coleção, a começar pelos romances policiais. Isso remete ao dito por Silva (1992, p.57): “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinho poderá ser uma excelente conquista para toda a vida.” Sendo assim, recomendar leituras adequadas à faixa etária dos estudantes é essencial para a formação de leitores críticos, já que o estímulo, conforme o autor, deve ocorrer desde bebezinho. Aos 11 anos de idade eu não era um bebê propriamente dito, mas estava engatinhando no universo literário - de fato, esse foi o primeiro incentivo que tive para minha formação leitora. Compactuo com o proposto por Silva (1992), já que o interesse em mim despertado, foi proveniente de uma indicação de leitura adequada à minha faixa etária. A sugestão de um livro que esteja próximo à realidade do estudante é uma oportunidade para que este consiga explorar novos universos, conhecer novos autores, novas temáticas e perspectivas, além de ampliar sua compreensão do mundo e despertar a criticidade. Tal indicação proporcionou-me um aprofundamento no universo da leitura.

Ao despertar o interesse do aluno pela leitura, fazendo com o que o educando não a enxergue apenas como uma mera obrigação, o professor encontra uma oportunidade mais acessível para estimular a capacidade interpretativa do estudante. Como resultado, este passa a compreender textos mais específicos, incluindo os cânones da literatura brasileira e portuguesa adotados no EM. Dessa forma, percebo que essa abordagem representa uma estratégia que busca cultivar não apenas a criticidade na leitura, mas também em outras áreas.

Neste meu processo de formação leitora, ao cursar o EM, aprofundi-me mais ainda no universo literário e fui apresentado à Macabéa, personagem de Clarice Lispector<sup>3</sup> em *A Hora da Estrela*<sup>4</sup>. A identificação com a leitura literária e o gosto pela disciplina de língua portuguesa amadureceram a decisão que eu estava prestes a tomar. Em uma conversa informal com aquela mesma professora, eu decidi que cursaria Letras (licenciatura em Língua Portuguesa). Outro fator importante que marca a minha trajetória pessoal e acadêmica foi a realização do meu estágio supervisionado, exigência dos programas de licenciatura: decidi voltar àquela mesma

---

num dilema. Muitas reviravoltas acontecem e considero uma excelente leitura para essa faixa etária, (10 a 12 anos) principalmente se o aluno gostar de romances policiais.

<sup>3</sup> Escritora renomada que apesar de ter nascido na Ucrânia (1920), chegou ao Brasil com apenas dois meses de idade. Por buscarem refúgio no Brasil diante da perseguição sofrida pelos judeus durante a Guerra Civil Russa, seu pai decide que todos eles deveriam mudar os nomes, então a garotinha conhecida nascida como Haya Pinkhasovna Lispector, recebe o nome de Clarice Lispector.

<sup>4</sup> Último romance publicado pela autora ainda em vida. Conta a história de Macabéa, uma moça nordestina (alagoana) e muito ingênua que tem um sonho e com isso se muda para a cidade grande, chegando lá enfrentará vários desafios. A obra é cheia de metalinguagem e nos propõe várias reflexões.

escola pública em que estive como aluno, e realizar o meu estágio com aquela mesma professora; tamanha foi a minha sorte que, no ano seguinte, ela se aposentou.

Se a leitura literária, quando indicada corretamente, tem o impacto positivo, levando o leitor à busca por mais conhecimento, quando não apropriada, pode apresentar um efeito contrário, sendo assim, é necessário certa cautela ao selecionarmos os livros que serão adotados no ambiente escolar. Atualmente, sou o responsável por definir quais os livros literários serão abordados no Ensino Fundamental (EF) II e EM na instituição em que atuo. Julgo ser uma das tarefas mais difíceis e complexas das quais preciso executar, afinal, como citado anteriormente, a leitura pode ter um impacto positivo ou negativo, e estou, de certa forma, envolvido neste processo. De uma maneira geral, não sabemos o perfil do leitor que possuímos na sala de aula, escolher o mesmo livro para uma turma com aproximadamente 40 alunos beneficiará uns e outros nem tanto.

A leitura literária pode tanto ampliar o leque cultural, ou seja, beneficiar positivamente, como também pode criar bloqueios, a depender da abordagem. No presente momento, sinto-me confortável para escrever sobre esta afirmação, mas nem sempre foi assim. Toda a admiração e paixão que eu adquiri pela literatura, enquanto estudante da educação básica, foi definindo na graduação. Ao cursar a disciplina de Teoria Literária, traumas e bloqueios foram desenvolvidos em mim. A professora adotava alguns textos para trabalhar conosco, mas quando indagava as minhas percepções, nenhuma análise feita por mim, ou nenhuma resposta aos comandos fornecidos eram boas o suficiente para a docente. Tudo o que era construído por mim era desconstruído por ela, de uma maneira a expor, e por vezes constranger, e não só a mim, mas aos outros discentes também. Essas vivências foram causando determinados traumas, resultando, assim, em nenhuma vontade de interagir nas aulas. O impacto negativo que a professora e a disciplina tiveram em minha formação interferiram diretamente na maneira com a qual eu comecei a lecionar. Ao finalizar a graduação, fui atuar como docente na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF).

Nas escolas públicas do DF, é comum que o professor de língua portuguesa ministre as aulas de redação, gramática e literatura, cabendo ao docente a tarefa de dividir, durante o ano letivo e conforme convém, essas três frentes — afinal, nem sempre o livro didático sugere alguma divisão. Ensinar algo que você não se sinta confortável fazendo provavelmente implicará em um trabalho mecânico, sem brilho, que não transmite verdade aos alunos; e assim ocorreu. As minhas aulas eram focadas em gramática e redação; em um aspecto geral, eu não as considerava satisfatórias, visto que eu mesmo, vendo a necessidade, não me aprofundava na

literatura. Havia uma barreira que precisava ser superada por mim. Diante disso, eu já não sabia se ainda tinha aptidão para trabalhar literatura em sala de aula. Talvez houvesse a aptidão, mas o medo de causar traumas nos alunos sobressaía. Permaneci nesse dilema por alguns anos.

Certa vez, recebi um convite, de uma escola particular, para ser professor de língua portuguesa. Na rede privada de ensino, pelo menos nas escolas do DF, é comum a divisão da língua portuguesa nas três frentes, sendo um docente para área. Por já haver professor gramática e de redação, informaram-me que eu seria o professor de literatura da escola. A princípio, pensei em recusar, pois ainda não me considerava apto para essa função; mas como se tratava de uma grande instituição e de um processo seletivo muito extenso, aceitei o desafio e me vi na obrigação de preparar as minhas aulas da melhor maneira possível. Essa preparação das aulas, bem como o meu desempenho nesta instituição, fizeram com que aquele interesse e paixão pela literatura fosse reacendendo. Decidi então investir em minha formação acadêmica, a fim de melhorar ainda mais a minha performance em sala. Para isso, cursei pós-graduação (especialização) em literatura brasileira e tornei-me especialista na área. Pouco tempo depois, recebi um convite para, além de lecionar, assumir a coordenação da cadeira de língua portuguesa, na mesma instituição. Com o passar do tempo, devido às trocas de professores, comecei a lecionar gramática, redação e língua inglesa. Contudo, nunca deixei de escolher ao menos uma turma de literatura. Hoje, eu consigo enxergar a literatura em todas as áreas que eu passei; não em vão, as motivações que culminaram nesta pesquisa nasceram em uma aula na disciplina de redação.

Esta proposta de pesquisa originou-se de inquietações provocadas pelas reflexões que fiz após determinadas falas de alguns dos meus alunos. Atualmente, atuo como professor de língua portuguesa do EM, na região de Ceilândia, região administrativa<sup>5</sup> do DF.

Certa vez, em uma aula de redação do 1º ano do EM, pedi aos alunos que fizessem uma resenha crítica a respeito da última obra literária lida por eles. Vale ressaltar que a atividade não ocorreu de maneira isolada, conforme cronograma de aula, havia a necessidade de trabalhar este gênero textual específico. Ademais encontrávamo-nos inseridos em um contexto de letramento, já que nos termos de Kleiman (2005, p. 5) o termo letramento apresenta-se como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Dito isso, compreendo que o professor, ao pedir atividades que envolvam a recomendação de livros ou textos, e que além disso estimule um posicionamento crítico dos

---

<sup>5</sup> O DF, diferentemente dos outros estados, encontra-se dividido em regiões administrativas, sendo Ceilândia uma delas. Mais adiante eu apresento maiores detalhes sobre essa divisão.

alunos por meio da escrita, acaba por inseri-los em um evento de letramento, visto que estes alunos se encontram inseridos dentro de uma prática social, envolvendo a escrita.

A escola apresenta-se como o principal local para se trabalhar os textos literários. Conforme Soares e Sousa (2020 p.1 e 2), “é preciso explorar o texto literário em sala de aula, não apenas como entretenimento, mas também como forma de letramento, leitura de mundo, além de outras formas de leitura que contribuem para formar um sujeito leitor mais crítico.” Sendo assim, seria necessário encontrar alguma forma que pudesse despertar o interesse dos meus alunos pela leitura dos textos literários, bem como para a produção escrita, pois como menciona Jesus (2008, p. 22) “No passado, os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas atualmente o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível”. É preciso, portanto, considerar as diferentes realidades do nosso alunado.

Quando pedi a atividade, estávamos no 3º bimestre do ano letivo de 2021. Estes alunos, teoricamente, já deveriam ter lido as obras do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB)<sup>6</sup> e pelo menos três livros literários<sup>7</sup>. Acreditei que, para eles, a tarefa proposta seria algo simples; para a minha surpresa, não foi.

Conforme o plano de aula para aquele dia, era necessário trabalhar o gênero discursivo resenha crítica, porém a realização da atividade proposta não teve êxito. Logo de início, ouvi dos alunos as seguintes ponderações:

- “Professor, eu não lembro qual foi a última obra que eu li”.
- “Pode ser sobre séries? O último livro que eu li foi aos 9 anos”.
- “Eu li um livro, mas não me lembro o nome dele, e a história, eu lembro vagamente”.
- “Professor, ler obrigado é muito ruim, a gente busca resumo ou vídeos e faz as atividades que os professores pedem”.

Essas falas me fizeram (re)pensar sobre qual seria a relevância da leitura literária na vida desses educandos, levando-me a questionar, inclusive, as minhas práticas docentes. Mais da metade do ano letivo havia passado e o interesse pela leitura literária não fora despertado em

---

<sup>6</sup> O PAS é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. Atualmente, a Universidade destina metade das vagas, em todos os seus cursos, aos aprovados no programa. Adaptado de: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>

<sup>7</sup> Todos os bimestres, trabalhamos com os alunos: uma obra do PAS, que está inserido em “literatura” e mais alguma que pode ser: música, arte visual, audiovisual, texto ou teatro. Além disso, passamos um livro para que eles façam um trabalho literário.

muitos. Mudei o foco da aula e resolvi buscar uma maneira eficaz de despertar o interesse pela leitura literária.

Após buscar conhecimento em pesquisas nesta área, resolvi aplicar, nesta mesma turma, um questionário indicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que consiste na identificação de práticas letradas do estudante do Ensino Médio Integrado, a fim de que eu conseguisse compreender o cenário em que me encontrava. A partir da realidade mapeada, senti a necessidade de (re)pensar sobre como incorporar ao ensino da leitura/letramento na escola, outras formas de ler, a fim de que se consiga despertar no aluno, não só o desejo para a leitura e produção literária, mas, sobretudo, propagá-los como um direito de sua formação para o exercício pleno da cidadania. Para Renzo; Motta (2014, p. 82): “a escrita subdivide os grupos de letrados e não letrados, escolarizados e não escolarizados, alfabetizados e não alfabetos, escolarizados e alfabetos funcionais, entre outras denominações.” Portanto, fez-se necessário conscientizar os alunos de que a leitura e a escrita estabelecem uma relação social e de poder, ao levarmos em conta que os sujeitos podem ser avaliados e divididos socialmente por suas competências e aptidões no que diz respeito às competências de leitura e de escrita.

Os baixos índices de leitura, na turma em questão, advinham de diversos fatores. Dito isso, busquei levantar dados tanto em um aspecto macro quanto micro, a fim de que fosse possível compreender o contexto em que esta dissertação ocorreu.

### 1.3 OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTA DE PESQUISA

Dentro do cenário apresentado, foi (re)pensada e proposta uma oficina de escrita literária para trabalhar o gênero discursivo conto, visando aprimoramento da habilidade da escrita, compreendida como parte da constituição cidadã do indivíduo.

A presente pesquisa tem como **objetivo geral** evidenciar traços de letramento crítico (LC), como parte do processo, nos contos produzidos na oficina de escrita literária que focou na produção de contos.

Nesta oficina, buscou-se refletir o letramento crítico e para tal intento, delineei os seguintes **objetivos específicos**: a) Avaliar o impacto da oficina de escrita literária no desenvolvimento do letramento crítico dos participantes; b) Identificar elementos de letramento crítico presentes nos contos produzidos; c) Analisar sobre a relevância da leitura bem como do

LC na formação do leitor; d) Identificar as implicações que este planejamento dialógico/colaborativo trouxe para o desenvolvimento do agenciamento dos alunos.

**A pergunta de pesquisa** que suleia<sup>8</sup> e busca por evidências para alcançar os objetivos delineados é: Como uma oficina de escrita literária pode contribuir para com o letramento crítico e agenciamento do/a aluno/a?

Ao favorecer um espaço de expressão em que os alunos são incentivados a explorar suas vozes de maneira individual e coletiva, a oficina de escrita literária pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do letramento crítico. Como afirma (FREIRE, 1996, p. 22) "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Ao se envolverem em atividades que os desafiam a refletir sobre questões complexas, a interpretar textos de diferentes perspectivas e a articular suas próprias ideias de forma persuasiva, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades de escrita, mas também cultivam uma postura crítica diante do mundo.

#### **1.4 A RELEVÂNCIA PESSOAL, SOCIAL E CIENTÍFICA DA PESQUISA**

Acredito que deva haver uma proximidade entre professor e aluno. Penso também que já se foi o tempo em que as pessoas acreditavam que somente o professor era dotado de conhecimento e o aluno uma folha em branco a ser preenchida. Para Mano (2013), a prática educativa deve focar na aprendizagem do aluno e prima pela participação ativa deste. A autora também salienta que é necessário valorizar o papel do educando, corroborando com Freire (1982) quando nos revela que o aluno já chega com uma carga, uma leitura de mundo, ou seja, com um conhecimento prévio que deve ser valorizado. Deste modo, compete ao professor encontrar diferentes maneiras de valorizar este conhecimento prévio do alunado, facilitando e mediando o processo da aprendizagem.

Busco sempre manter um relacionamento saudável com meus alunos, essa proximidade que conquistamos, permite com que eles me enxerguem no papel de professor, contudo, um indivíduo facilmente acessível e confiável, e assim tem ocorrido. Grande parte do meu alunato encontra-se em minha rede social (Instagram), isso possibilita um certo vínculo e uma maior proximidade, também retira aquela visão de que o professor é o ser superior e inalcançável,

---

<sup>8</sup> Optei pelo termo com base nas discussões propostas pelo Grupo de Estudos Críticos e Avançado em Linguagens (GECAL) a fim de visibilizar mais as questões e estudos produzidos pelo Sul Global, entendemos e reconhecemos toda a produção do Norte Global, nosso questionamento não é esse! O momento histórico em que nos inserimos é que nos mostra a necessidade de proporcionar a visibilidade que o Sul Global ainda necessita. Para conhecer mais sobre este grupo acesse: <https://gecal-unb.com.br/>

afinal não somos. Stern (1974) afirma que o professor desempenha uma função crucial na vida da criança, e que deve assumir a responsabilidade de impulsionar um processo de evolução que impacta integralmente sua própria existência, vou além e afirmo que esta função do docente se estende por toda a educação básica e superior. Professores impactam na vida do aluno, e devemos ter a consciência de que este impacto pode ser negativo ou positivo.

Em 2020, com a chegada inesperada da pandemia<sup>9</sup> causada pelo coronavírus e suas mutações, enfrentamos tempos difíceis com perdas e danos irreparáveis tanto física como mentalmente falando, inclusive, para mim. O vírus acabou sendo subestimado, e até mesmo negligenciado por alguns, com isso as perdas foram ainda maiores. (Re)adequações foram necessárias, a fim de que fosse possível adaptar-se à nova realidade. Novas palavras foram incorporadas ao dia a dia e outras, ressignificadas, a exemplo disso, a palavra “quarentena”. Viramos reféns, ficamos presos em nossas próprias casas, afinal não era apenas a ‘minha vida’ que estava em perigo, mas a de outros também. Diante de tudo isso, começamos a dar valor em coisas que até então não tínhamos dimensão da importância, como um abraço.

A tecnologia mostrou-se essencial e facilitou o processo de ensino/aprendizagem, afinal fomos inseridos em um contexto de ensino remoto em ambos os níveis da educação escolar (básica e superior). As interações com meus alunos, promovidas pelas redes sociais e em sala de aula virtual, muitas vezes, funcionavam como refúgio para mim e para alguns deles também. A escola ofertava, no contraturno, um plantão de dúvidas *online*, muitos entravam apenas para conversar sobre a vida, pedir conselhos, informar perdas e compartilhar um pouco do dia deles comigo. Portanto, a maior realização pessoal que tenho com esta presente pesquisa é devolver, por mínimo que seja, um pouco de todo esse amor e confiança que meus alunos demonstraram e continuam demonstrando por mim até hoje. Eles me impulsionam, dão sentido a minha profissão, e fazem com que eu sequer cogite outra ocupação. Em suma, meus alunos fazem a minha profissão valer a pena, proporcionando-me a certeza de que estou no caminho certo.

---

<sup>9</sup> A covid-19 é uma pandemia que começou a partir de 2020, causando um grande número de mortes. O Brasil foi um dos países mais atingidos pela doença. Caracterizou-se pela disseminação global de um vírus da família do coronavírus a partir de 2020. O mundo registrou milhões de mortes causadas pela doença, assim como profundas transformações econômicas, sociais e culturais.

A pandemia de covid-19 foi declarada oficialmente no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Estados Unidos, Índia, França, Alemanha e Brasil foram países que registraram alto número de casos da doença.

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>



Ademais, a pesquisa apresenta-se de uma maneira relevante, no que diz respeito aos aspectos sociais e científicos ao considerar a importância de se aprimorar as técnicas de escrita em decorrência dos letramentos promovidos durante os encontros da oficina. Oportunizar condições para que o aluno produza textos literários, apresenta-se como uma maneira de identificar as dificuldades que ele apresentará no momento da produção, e a partir delas, buscar estratégias, para que este aluno possa aprimorar suas habilidades de escrita. Isso pode ter um impacto positivo na aprendizagem educacional, bem como no seu desenvolvimento pessoal e profissional, afinal, mesmo finalizando a educação básica, este sujeito continuará inserido em contextos que envolvem práticas escritas.

A presente pesquisa também visa contribuir com o Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), ao apresentar um estudo, realizado em uma escola situada no DF, que teve como foco evidenciar traços de LC nas produções dos contos realizados na oficina de produção de contos.

A investigação contribui para o avanço do conhecimento sobre o desenvolvimento das habilidades escritas ao fornecer informações para a comunidade de ensino e pesquisa. Além disso, considero que pessoas inspiram pessoas, ou seja, alunos podem inspirar alunos. Partindo dessa premissa, outros estudantes podem ser motivados e assim, despertar o gosto pela escrita literária, ao analisarem uma obra literária produzida por um colega. Para mais, espero que todas as colocações apresentadas possam inspirar novas linhas de pesquisa sobre a escrita literária, sobre a percepção do letramento crítico nas práticas escritas dos alunos, e que estas práticas escritas possam se entrelaçar às outras áreas de pesquisas que não somente a linguística.

## **1.5 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DA PESQUISA**

Ao falarmos em práticas de escrita não há como desvinculá-las das práticas de leitura, visto que ambas caminham juntas, quando se escreve é para que se possa ler, ainda que seja o autor o seu próprio interlocutor. Deste modo, a prática de escrita e de leitura são indissociáveis. Nilson Souza (1990) em sua coluna chamada Zero Horas fez a seguinte afirmação: “Qualquer pessoa pode redigir desde que tente para valer. O difícil é reler até nada mais ter para cortar ou acrescentar. A mensagem deve permanecer clara.” Concordo com o autor, pois, o simples fato de escrever, ou seja, codificar, não é uma tarefa difícil, contudo, fazer-se entendido, sim! É um processo que requer maiores cuidados, quanto mais se lê, mais criticidade se desenvolve.

Conforme afirma (FREIRE, 1989, p. 29): “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador.” Adequando a afirmação à minha realidade, enxergo a necessidade de interligar a literatura à realidade do meu alunado que não necessariamente será a minha. A literatura apresenta-se de uma maneira fundamental no processo de desenvolvimento da escrita, para Cosson (2014):

A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas (COSSON, 2014, p.20).

Cosson (2014) destaca o papel da literatura como uma ferramenta de ensino e formação cultural, quando alega que ela extrapola o ensino de habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita, já que forma culturalmente o indivíduo. A literatura é versátil, pode ser usada, como um recurso pedagógico, para aprender uma língua, para conhecer a cultura e a história de uma sociedade.

Um aspecto importante ressaltado por Cosson (2014) é que nem toda atividade de leitura deve ser vista como uma atividade de leitura literária. Sendo assim, a oficina que propus precisaria preparar os integrantes em cultura da leitura literária. Para promover uma atividade que envolva a compreensão do texto literário, é preciso mostrar os caminhos a serem seguidos, construindo um leitor mais propício à compreensão destes textos. Portanto, o professor tem a responsabilidade de fazer o educando perceber que nos termos de Candido (1988) a literatura nos torna cidadãos mais críticos. A criticidade desenvolvida através dos questionamentos propostos pelos textos literários perpetuará a vida extraescolar do aluno, por isso, faz-se necessário promover uma literatura para além dos limites da escola.

Essa ideia trazida por Cosson (2014) e por Candido (1988) vai ao encontro da minha proposta pedagógica, dado que almejo uma literatura para além dos muros da escola. Acredito que estimular o pensamento crítico do aluno, através da leitura e da escrita, dotá-lo-á de certa criticidade que caberá em diversos contextos que não necessariamente o escolar.

Todos os anos, na escola em que atuo, há a Feira das Profissões voltada para as carreiras profissionais que os estudantes almejam. Por mais que estejamos inseridos no universo da escrita, afinal possuímos apostilas, livros didáticos, livros literários, regimentos, até o presente momento, nenhum aluno esboçou desejo por seguir profissionalmente o ramo da escrita, nem mesmo como segundo plano, ou pelo menos, em nenhum discurso isso foi oralizado.

A fim de obter uma informação concreta para efeitos desta pesquisa, resolvi aplicar um questionário,<sup>10</sup> elaborado por mim, intitulado: Questionário das profissões, o qual continha uma pergunta muito simples: Qual a carreira profissional você deseja seguir? O questionário foi aplicado à turma que motivou esta pesquisa. Mesmo em um ambiente escolar, o qual se deve conscientizar os discentes sobre a importância da leitura e escrita, o resultado do questionário apenas atestou que nenhum aluno pretende ser escritor. Mesmo aqueles que eu conheço e sei que amam o universo fictício da literatura não colocaram a profissão de escritor nem como segundo plano.

Assim sendo, construir uma turma de escrita literária, neste cenário, não seria uma tarefa fácil, afinal, simples fato de decodificar<sup>11</sup> não seria suficiente, os alunos precisariam produzir textos, tornar-se-iam escritores. Para isso, decidi, primeiramente, fazer um trabalho de conscientização com os estudantes falando sobre a importância da escrita e dos textos literários em nossas vidas. A fim de contextualizar, dialoguei com eles sobre a obra Poética do filósofo grego Aristóteles, a qual foi escrita entre os anos 335 e 323 antes de Cristo (a.C). Nesta obra, Aristóteles discute as funções da literatura, e define as três funções do texto literário: a cognitiva<sup>12</sup>, a estética<sup>13</sup> e a catártica<sup>14</sup>. Ou seja, o que se entende por literatura é um conceito muito antigo, ao falar dos textos literários, reportamo-nos a estudos discutidos antes de Cristo. Algo tão antigo e que ainda hoje se faz presente e inserido em âmbito escolar, merece certa atenção.

Candido (1988) enxerga a literatura como direito humano, assim como qualquer outro direito básico, tal como saúde, segurança e alimentação. A literatura dialoga com, ou até mesmo recria, a realidade. Um texto literário provoca reflexão, amplia o universo cultural, ajuda na construção da identidade, comove, denuncia ou emociona o leitor. Dito isso, enxergo na literatura o poder de despertar a empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Quando o leitor se encontra imerso em sua leitura literária, acaba estabelecendo contato com aquela outra realidade, com isso, é possível que o leitor compartilhe dos sentimentos daquele personagem, podendo sofrer com suas angústias, com as perdas durante a trajetória da narrativa, ao passo que também é possível vibrar com as conquistas.

---

<sup>10</sup> O questionário aparece no apêndice B

<sup>11</sup> A decodificação é uma estratégia da leitura tradicional. No capítulo de análise, abordarei as principais diferenças entre os tipos de leitura.

<sup>12</sup> Refere-se à aquisição do conhecimento

<sup>13</sup> Como o próprio nome já diz, o foco é estético: o objetivo é gerar admiração do leitor devido à sua perfeição artística, ou seja, perceber e valorizar a beleza da obra.

<sup>14</sup> que provoca no leitor ou no escritor um certo alívio da tensão ou da ansiedade psicológica ou moral, visa despertar um *mix* de sentimentos.

Por fim, certa vez, deparei-me com uma entrevista do escritor José Saramago<sup>15</sup> ao Jornal O Globo. Nesta entrevista, houve o seguinte questionamento "Será que os textos literários têm o poder de transformar a realidade ou existem apenas para nos aliviar do peso da vida cotidiana? Propus este questionamento em sala, como meus alunos, deixei-os refletindo e informei que não havia a necessidade de me responderem naquele momento, mas que pensassem sobre. Nesta mesma entrevista, questionaram a José Saramago se a literatura teria a capacidade de provocar mudanças no mundo? O escritor afirmou que com a literatura, ele pretende

tocar os leitores, criar polêmicas, estimular discussões. Mas isto não significa que a literatura tenha poder para mudar o mundo. Já não é pouco que seja capaz de exercer influência sobre algumas pessoas. O mundo é demasiado grande, somos mais de sete bilhões os que habitamos neste planeta, e o poder real está nas mãos das grandes multinacionais que evidentemente não nasceram para ser agentes da nossa felicidade. "O Globo, Rio de Janeiro, 20 mar, 2004."

A resposta de Saramago foi bem similar ao pensamento de (FREIRE, 1979, p.86) "a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo." Para Saramago, a literatura também não tem a função de mudar o mundo, mas muda a realidade do indivíduo ao torná-lo mais crítico, reavaliando suas próprias ações, bem como o seu papel social. Portanto, para Saramago a literatura muda pessoas, para Freire (1979) pessoas mudam o mundo. Concordo com ambos os autores, pois também acredito que o poder para mudar diretamente o mundo com suas várias problemáticas sociais, está nas mãos de um pequeno e seletivo grupo de pessoas, que até o presente momento, não enxerga razões para que as mudanças ocorram.

## **1.6 A OFICINA DE ESCRITA LITERÁRIA**

A oficina foi pensada nos termos de Freire (1987) justamente por compactuar que um planejamento dialógico e colaborativo pode ter implicações significativas no desenvolvimento do agenciamento do aluno. Freire, em suas obras, destacava a importância do diálogo para uma "educação problematizadora" para que homens e mulheres quando "submetidos à dominação, lutem por sua emancipação" (FREIRE, 1987, p. 75).

---

<sup>15</sup> Foi um grande escritor português, o qual teve suas obras difundidas por diversos países, inclusive, Brasil. O autor ganhou vários prêmios pelas suas literaturas, dentre estes, os que mais se destacam são: Prêmio Luís de Camões em 1995 e o Prêmio Nobel da Literatura em 1998.

Criar uma oficina, embasando-me nos ideais defendidos por Freire, foi uma tarefa desafiadora. O patrono da educação, através do seu mais variado acervo, sempre enxergou a educação como uma prática emancipatória e libertadora. Freire (1968) assinala que "A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens." (FREIRE, 1968, p. 45).

Dito isso, a abordagem colaborativa busca incentivar os alunos a trabalharem em conjunto e conviverem em grupo já que para Freire (1968), o indivíduo não é um ser desligado do mundo. Destarte, a oficina apresenta-se como uma estratégia que promove a comunhão, ao possibilitar que os participantes compartilhem, entre si, conhecimentos, experiências e ideias através do diálogo. Essa colaboração não apenas enriquece a compreensão individual, mas também promove o senso de responsabilidade coletiva, contribuindo na construção de seres mais empáticos.

Ao possibilitar um ambiente que valorize o diálogo, os alunos são incentivados a expressar suas ideias, ouvir as perspectivas dos outros e com isso, vão (re)construindo conhecimento de forma coletiva. Isso promove um espaço no qual estes alunos poderão se sentir seguros, capacitados e valorizados. Considero essa colaboração, proporcionada pelo diálogo, como um momento também de interação social, corroborando com o conceito freiriano de que o indivíduo não deve ser um ser isolado do mundo. Outrossim, essas interações valorizam as outras formas de aprendizagens, que se desvinculam do contexto de sala de aula e do professor como o único detentor do conhecimento.

Deste modo, a oficina contemplou atividades de leitura e produção textual. A leitura dos textos produzidos pelos próprios alunos apresenta-se como uma possibilidade de incentivar a produção dos contos de todos aqueles que integram a oficina.

Para que houvesse maior familiaridade com o gênero, optei, como ponto de partida, pela leitura de dois contos de Lygia Fagundes Telles<sup>16</sup> (LFT), o primeiro foi A Caçada,<sup>17</sup> e o

---

<sup>16</sup> A opção pela autora, não implica em uma limitação, caso necessário leríamos outros autores. LFT (1923-2022) foi uma escritora brasileira. Romancista e contista, considerada a grande representante do movimento Pós-Modernista. Foi membro da Academia Paulista de Letras, da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa.

<sup>17</sup> Conta a história de um rapaz, o qual não sabemos o nome dele, que se depara diante de uma loja de antiguidade e fica admirado com uma tapeçaria bem antiga pendurada em uma loja. Essa tapeçaria representa a Caçada, ou pelo menos o homem assim a enxerga, ele passa a se envolver bastante com a tapeçaria e volta algumas vezes em variados dias para simplesmente contemplá-la. A obra vai misturar o real com o imaginário e isso nos permite uma série de questionamentos.

segundo, Venha Ver o Pôr do Sol<sup>18</sup>. A motivação para a escolha da escritora adveio da admiração que tenho por suas obras. Ademais, ao abordar LFT com os meus alunos, parto de uma realidade vivida por muitos estudantes, visto que nestas obras, a autora oscila entre o real e o imaginário, além disso, é possível falar sobre ciúmes, superação de ciclos e de relacionamentos, entre outras vivências dos adolescentes. Além disso, em uma entrevista concedida à Clarice Lispector em 1977, e publicada no livro intitulado Entrevistas (2007), LFT propõe uma reflexão, a qual eu nunca me esqueci, Clarice fez a seguinte pergunta à entrevistada:

Figura 1: Recorte do livro: Entrevistas

– *O que mais lhe perguntam?*  
– Eis o que me perguntam sempre: compensa escrever? Economicamente, não. Mas compensa – e tanto – por outro lado através do meu trabalho fiz verdadeiros amigos. E o estímulo do leitor? E daí? “As glórias que vêm tarde já vêm frias”, escreveu o Dirceu de Marília. Me leia enquanto estou quente.

Entrevistas – Clarice Lispector (2007, p. 17).

“As glórias que vêm tarde já vêm frias, escreveu o Dirceu de Marília. Me leia enquanto estou quente.” Esta citação foi a frase de abertura da oficina. LFT era uma das poucas autoras que ainda estudávamos enquanto viva, ou seja, enquanto quente. A escritora faleceu em abril de 2022, por mais que seja póstuma, a oficina foi pensada enquanto a artista estava viva, decidi manter a leitura de seus contos como uma forma de homenageá-la. A leitura destes dois contos serviu apenas como ponto de partida, isso não significa dizer que leríamos somente essas duas obras tampouco, apenas LFT, quando necessário, e foi, leríamos outros contos.

De acordo com Ferreira (2006), atividades críticas são aquelas que favorecem uma ação social que possa transformar a realidade que temos, por meio da reflexão crítica, para que todos possam estar integrados na sociedade. Portanto, seria necessário que a oficina possibilitasse, primeiramente, que a realidade do educando se fizesse revelada, a fim de que fosse possível tomá-la como ponto de partida. Dito isso, compactuo com Souza (2014) ao afirmar que devemos proporcionar momentos em que os aprendizes também se tornem professores, essa estratégia apresenta-se como uma maneira de transformar realidades, nesse viés, a oficina de escrita literária será um espaço que oportunizará e protagonizará o educando, afinal todos terão espaço de fala.

---

<sup>18</sup> Um dos meus contos favoritos, conta a história de um casal de ex-namorados. Ricardo, certo dia faz um convite a Raquel para ver o pôr do sol em um lugar bem atípico e ela aceita. O final desse encontro é inusitado.

Durante o desenvolvimento da oficina, visando potencializar os horizontes de escrita dos alunos, no que concerne ao letramento crítico<sup>19</sup>, utilizei o conto A Cartomante de Machado de Assis, pois ainda enxergava a necessidade de maior familiaridade com o gênero e com a realidade dos alunos. Por mais que se trate da obra de um dos mais renomados autores da literatura brasileira, considero esse conto de fácil entendimento por possuir uma linguagem acessível e a temática abordada desperta a curiosidade dos participantes. A história envolve mistério, traição, assassinato. Conforme afirmam Bordini e Aguiar (1988); Cosson (2014), o professor deve partir de textos que são mais próximos de seus alunos.

O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele [...] A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler. (Bordini & Aguiar, 1988, p. 18).  
Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (Cosson, 2014, p.35).

É pertinente que sejam apresentados textos próximos à realidade dos alunos, pois ao estabelecer um vínculo com o texto, o leitor consegue introjetar-se na obra, identificando-se com determinados personagens, e com isso irá torcer pelo sucesso de uns, irá contra os ideais de outros, questionará as razões que levaram os personagens a tomar aquelas atitudes e o rumo da trama. Isso implica dizer que a literatura auxilia no desenvolvimento do senso crítico e da empatia. Desenvolver a habilidade de se colocar no lugar do outro, constitui um exercício de cidadania, que pode ser promovido pela literatura.

Diante do exposto, concordo com os autores A; Pelosi, A; Júnior, A; Oliveira, S (2021), ao considerarem o agenciamento como “uma ação de mediação, intermediação e negociação no processo de ensino-aprendizagem da produção e compreensão.” (A; Pelosi, A; Júnior, A; Oliveira, S 2021, p. 402). Os autores também discorrem sobre a relevância do agenciamento do professor, no desenvolvimento de uma atividade, sendo no meu caso, a atividade literária. A compreensão leitora não se limita apenas à capacidade de decifrar o que está escrito; portanto trata-se de uma atividade complexa, a qual exigirá do aluno a ativação de conhecimentos prévios, exigindo do educando o levantamento de inferências a partir do que foi lido. Neste sentido, cabe ao professor possibilitar condições para que o aluno consiga: interpretar, questionar, refletir e desenvolver a reflexividade.

---

<sup>19</sup> O conceito de LC será discutido no capítulo 3

Outro aspecto que venho destacar foi a participação da oficina de escrita literária em um concurso promovido pela Rede Globo de televisão em parceria com a Fundação Roberto Marinho, chamado Movimento LED - Luz na Educação.<sup>20</sup> O concurso é uma iniciativa que pretende visibilizar práticas inovadoras na educação brasileira e aos ganhadores do projeto há uma premiação no valor de 200.000,00 (duzentos mil reais). Os participantes são avaliados em 4 (quatro) critérios sendo eles: i) inovação; ii) impacto (escala e replicabilidade); iii) mudanças em abordagens e iv) consistência metodológica. Além disso, o projeto consiste em 4 (quatro) etapas sendo elas: i) inscrição; ii) avaliação inicial dos pareceristas e comitê técnico; iii) apenas para as iniciativas aprovadas na segunda etapa, aqui acontecem as entrevistas com o comitê técnico e pareceristas e, por fim, iv) avaliação das iniciativas aprovadas na 3ª etapa pelo júri e definição das iniciativas ganhadoras.

Particpei da segunda edição do concurso, cujas inscrições aconteceram em novembro de 2022. As iniciativas ganhadoras seriam reveladas em 2023. No dia 23/11/2022 (quarta-feira) às 13:57, recebi um *e-mail* da Rede Globo informando que gostaram da minha iniciativa e com isso, aprovaram-me para as próximas etapas. A segunda edição contou com mais de 2.000 inscrições.

O fato de possibilitarem essa visibilidade e credibilidade a respeito do trabalho desenvolvido por mim, injetou-me ânimo e fez-me acreditar que estava no caminho certo. Afinal é um concurso nacional que conta com inscrições e projetos de todas as regiões do país. Infelizmente, não consegui chegar na final. Abaixo apresento a imagem com os *Emails* recebido.

---

<sup>20</sup> Caso tenham interesse em conhecer mais sobre o projeto, as informações constam no site abaixo. <https://somos.globo.com/movimento-led-luz-na-educacao/noticia/conheca-o-premio-led.ghml>



Figura 2 - Aprovação para a próxima etapa

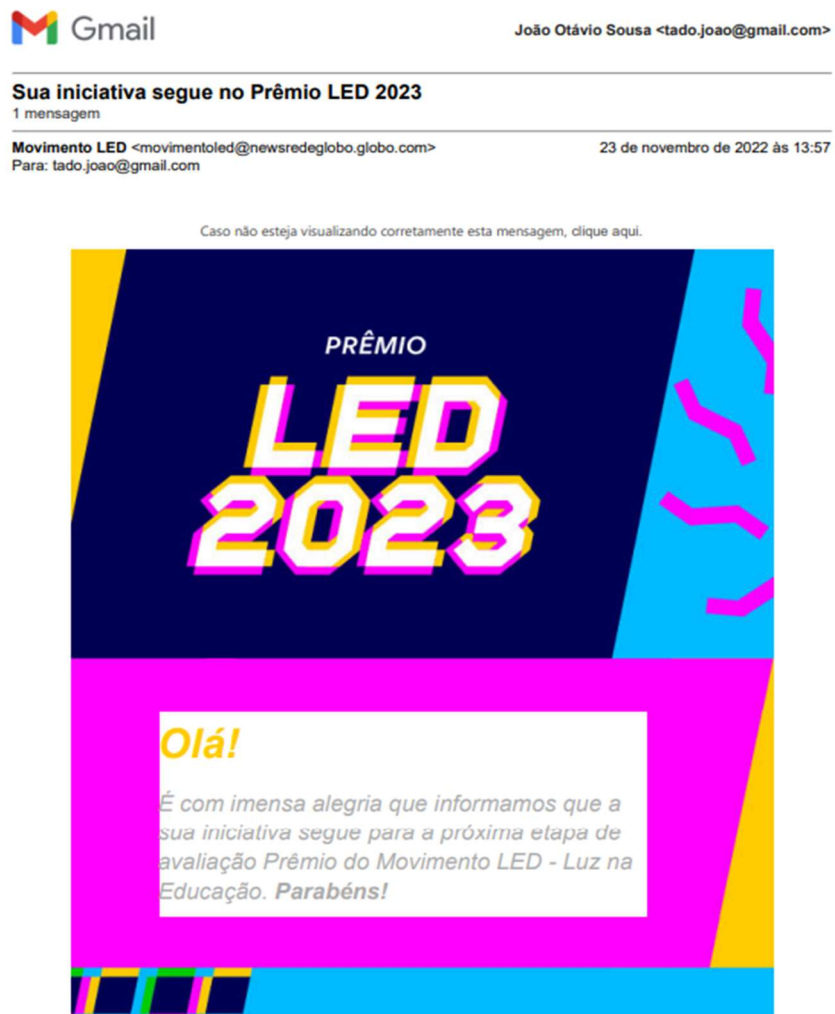


Figura 2.1 Aprovação para a próxima etapa - card completo

**PRÊMIO**  
**LED**  
**2023**

**Olá!**

É com imensa alegria que informamos que a sua iniciativa segue para a próxima etapa de avaliação Prêmio do Movimento LED - Luz na Educação. **Parabéns!**

Nesta etapa, sua iniciativa será avaliada por pareceristas e comitê técnico do Prêmio. Fique de olho na sua caixa de e-mail para acompanhar as informações das próximas fases.

Atenciosamente,  
**Equipes Globo, Fundação Roberto Marinho e ponteAponte**

Tudo o que você precisa saber em [movimentoled.com.br](https://movimentoled.com.br)

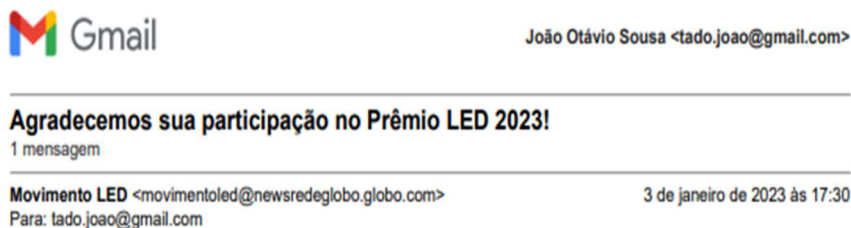
Uma iniciativa de:

**Atenção: não responda esse e-mail!**  
Em caso de dúvidas, entre em contato com o nosso time no e-mail [movimentoled@g.globo](mailto:movimentoled@g.globo)

Não quer mais receber este e-mail?  
Descadastrar recebimento

Figura 3 - Descontinuação do processo



Caso não esteja visualizando corretamente esta mensagem, clique aqui.



### Olá!

*É com alegria que celebramos a realização da 2ª edição do Prêmio do Movimento LED - Luz na Educação. Nesta edição, recebemos 2044 inscrições de práticas educacionais realizadas em todo o território nacional, sinalizando o quão potente pode ser o futuro da educação no Brasil.*

*Após uma avaliação cuidadosa de sua inscrição, realizada pela equipe técnica da ponteAponte composta por pareceristas e especialistas da educação, informamos que a sua iniciativa não foi contemplada para a próxima etapa do Prêmio.*

*Todas as inscrições foram lidas e avaliadas a partir dos princípios e critérios do regulamento. Frisamos, ainda, que o processo de seleção não busca as melhores iniciativas, mas aquelas que se encaixam nos critérios de elegibilidade e estão mais aderentes, neste momento, aos critérios do prêmio: inovação, impacto, escala e replicabilidade e consistência metodológica.*

Figura 3.1 - Descontinuação do processo - card completo

**PRÊMIO**  
**LED**  
**2023**

**Olá!**

É com alegria que celebramos a realização da 2ª edição do Prêmio do Movimento LED - Luz na Educação. Nesta edição, recebemos 2044 inscrições de práticas educacionais realizadas em todo o território nacional, sinalizando o quão potente pode ser o futuro da educação no Brasil.

Após uma avaliação cuidadosa de sua inscrição, realizada pela equipe técnica da ponteAposte composta por pareceristas e especialistas da educação, informamos que a sua iniciativa não foi contemplada para a próxima etapa do Prêmio.

Todas as inscrições foram lidas e avaliadas a partir dos princípios e critérios do regulamento. Frisamos, ainda, que o processo de seleção não busca as melhores iniciativas, mas aquelas que se encaixam nos critérios de elegibilidade e estão mais aderentes, neste momento, aos critérios do prêmio: inovação, impacto, escala e replicabilidade e consistência metodológica.



A avaliação não traz, assim, nenhum atestado sobre a qualidade das iniciativas e acreditamos que sua iniciativa pode estar fazendo um trabalho muito relevante para o campo da educação. E por valorizar e reconhecer a importância de poder contar com sua inscrição, seria muito valioso para nós te ouvir sobre como foi esse processo.

Respondendo o questionário a seguir, você nos apoiará no processo de aprimoramento das próximas edições do Prêmio do Movimento LED:  
<https://forms.gle/VXfnAUyif1VRaE297>

Atenciosamente,  
Equipes Globo, Fundação Roberto Marinho e ponteAposte

Tudo o que você precisa saber em **movimentoled.com.br**

Uma iniciativa de:

Atenção: não responda esse e-mail!  
Em caso de dúvidas, entre em contato com o nosso time no e-mail [movimentoled@g.globo](mailto:movimentoled@g.globo)

## **1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, demonstro todo o percurso da investigação, isso envolve: o percurso do investigador, a trajetória percorrida na investigação. Apresento os objetivos gerais e específicos, a pergunta de pesquisa e as justificativas que levaram à materialização desta pesquisa. Discorro sobre a relevância deste trabalho em suas diversas esferas e por fim, faço uma contextualização do tema de pesquisa exibindo uma reflexão, embasada em alguns autores, a respeito da função da literatura pessoal e os impactos da leitura dos textos literários.

No segundo capítulo, o leitor encontrará a metodologia da presente pesquisa, a qual foi subdividida da seguinte maneira: a natureza da pesquisa, o contexto em que me insiro e quem são os participantes do processo. Além disso, apresento os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados e as notas de campo. Discorro sobre as produções textuais, as etapas da pesquisa, e os resultados esperados. Avançando na leitura, mostro como a oficina foi pensada e elaborada.

Nessa continuidade, apresento, no capítulo três, os pressupostos teóricos que baseiam minha pesquisa, os quais dividi da seguinte forma: o gênero conto, o programa curricular literário da instituição de ensino da qual faço parte, as concepções que vão do letramento ao letramento crítico. Nos dois últimos capítulos, exponho os critérios e os contos utilizados para as análises. As demais produções textuais, produzidas na oficina, constam nos apêndices. Por fim, faço uma retomada aos objetivos desta pesquisa, que se diferenciam do objetivo da oficina, e apresento algumas sugestões para estudos futuros, as quais muito me interessaram.

## **1.8 RETOMANDO O CAPÍTULO**

Neste capítulo, apresentei todo o processo que originou essa pesquisa. O que é de fundamental importância para que se compreenda a essência dos capítulos vindouros. Os objetivos fundamentais da pesquisa abrangem os conceitos essenciais de letramento, letramento literário e letramento crítico. O cerne desta investigação consiste na identificação do LC presente na produção do conto feito pelo aluno. Para que seja possível alcançar os objetivos delineados, senti a necessidade de abordar diferentes tipos de letramento, examinando como eles interagem e influenciam a escrita literária.

A pesquisa, portanto, almeja fornecer uma contribuição substancial para o campo da linguística, da educação literária, bem como para a compreensão da forma de como o letramento crítico se desenvolve e se entrelaça na sociedade contemporânea. Ao final deste capítulo, reafirmo o compromisso em investigar a intersecção entre letramento, letramento literário e letramento crítico, identificados nos contos produzidos pelos alunos. Ademais, busquei aprofundar meu entendimento e promover práticas pedagógicas que pudessem enriquecer a experiência de leitura e reconhecer a importância não só escolar, mas social, que estão por trás das práticas escritas. Com base nessas informações, bem como no panorama apresentado a respeito da dimensão do alcance dos textos literários, é possível seguir a leitura dos próximos capítulos.

---

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

---

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

### 2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, destacando a natureza da investigação e o seu contexto, além dos participantes envolvidos no processo. Serão apresentados os instrumentos de coleta de registros utilizados e como eles foram aplicados, bem como o detalhamento do processo de análise de dados adotado para a interpretação dos resultados obtidos. O foco deste capítulo é fornecer uma visão do processo de pesquisa e estabelecer as bases para a análise posterior dos dados coletados. Dessa forma, o leitor poderá compreender de uma maneira mais acurada como a pesquisa foi desenvolvida e quais foram as etapas necessárias para a obtenção dos resultados que serão apresentados.

Visando alcançar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, a fim de que fosse possível alcançar os objetivos geral e específicos, bem como encontrar resposta para a pergunta que suscitou esta pesquisa, adotei a abordagem qualitativa. Entendo que, ao partir de uma situação ocorrida em sala de aula, utilizando uma abordagem qualitativa, buscarei encontrar respostas que não podem ser facilmente reduzidas a números ou categorias. Sendo assim, fez-se necessário o auxílio da metodologia etnográfica, a qual será apresentada no próximo tópico.

A fim de que o leitor possa ter uma melhor compreensão, no que diz respeito ao contexto em que surge a oficina, será apresentado um panorama das visões a respeito do desenvolvimento do Brasil no Programme for International Student Assessment (Pisa 2018)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> O Pisa é um estudo trienal, conduzido com estudantes de 15 anos de idade em determinados países, buscando verificar o que é chamado de letramento em Leitura, Matemática e Ciências. A avaliação além de se concentrar nas três áreas sempre apresenta também um domínio inovador – em 2018, o domínio inovador foi a Competência Global –, bem como no bem-estar dos estudantes. Vale ressaltar que o programa é coordenado pela OCDE e que cada país possui uma coordenação nacional, no caso do Brasil, o órgão responsável é o Inep.

Além disso, contextualizo o leitor a respeito da região administrativa (RA) em que a escola lócus se encontra, no caso, Ceilândia, para que se compreenda mais sobre a realidade local. Apresento também i) um quadro com as 33 regiões administrativas de Brasília e com as divisões em Unidades de Planejamento Territorial (UPT); ii) exponho um recorte dos levantamentos disponibilizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) no que diz respeito à Ceilândia e iii) apresento um trecho de um alerta emitido, em 2018, pelo governo americano trazendo determinadas orientações aos funcionários, aqui residentes, e cidadãos norte-americanos pedindo a eles, de uma maneira geral, que não frequentem as regiões mais afastadas do Plano Piloto<sup>22</sup> no período noturno, sendo uma dessas regiões citadas a RA de Ceilândia.

## 2.2 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e de base etnográfica. De acordo com Minayo (1999), em uma pesquisa qualitativa não se deve querer encontrar uma verdade sobre o que é considerado certo e o que é considerado errado, ou seja, o mais importante é a aproximação acerca da compreensão da prática a qual se insere na realidade. A preocupação do pesquisador dar-se-á no âmbito da qualidade, o que não pode ser quantificado.

Ao fazer um simples exercício proposto por WOLCOTT (1975), enxerguei a necessidade de abordar a pesquisa de base etnográfica. Para o autor, caso o pesquisador queira evidenciar se a pesquisa se constitui de base etnográfica, "basta verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro deste grupo" (WOLCOTT, 1975, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Conforme (BRAGA, 1988), em uma pesquisa de base etnográfica, no processo de investigação, é essencial considerar não apenas o que é visível e experimentado, ou seja, aquilo que teoricamente é dado como certo, mas se faz necessário considerar aquilo que pode ser suposto. Para (LIMA, C.M.G, *et al.*, 2006, p.22) "A linguagem é um ponto importante a se considerar, pois somente o autor da sentença pode dar a dimensão exata, o conteúdo e as razões

---

<sup>22</sup> O Plano Piloto (RA-1) é formado pela Asa Norte, Asa Sul, Setor Militar Urbano, Setor de Clubes, Setor de Garagens e Oficinas, Noroeste, Eixo Monumental, Esplanada dos Ministérios, Setor de Embaixadas Sul e Norte, Vila Planalto, Vila Telebrasília, Setor de áreas Isoladas Norte e a Parque Nacional de Brasília (Água Mineral de Brasília), além de sediar os três poderes da República: Executivo, Legislativo e Judiciário. fonte: (<https://www.planopiloto.df.gov.br>).



de suas colocações, já que são as experiências que definem o conteúdo significativo da sentença.”

Sendo assim, na oficina, busquei considerar não apenas o visível, mas também o que pode estar implícito através do que foi falado, ou escrito, a fim de obter uma análise mais fidedigna possível. Além disso, procurei proporcionar, ao leitor, as informações necessárias para que fosse possível enxergar a oficina em sua totalidade.

Para a materialização da análise, houve a necessidade da observação de perto, e para isso, inseri-me no grupo. Sendo assim, estive imbricado neste processo, durante o ano letivo de 2022. Nesse período, participei ativamente da vida escolar dos alunos envolvidos no projeto, tanto na condição de professor, na sala de aula, quanto na condição de mediador, na oficina de escrita literária. Contudo, mesmo estando próximo a estes alunos, busquei sempre manter um distanciamento profissional para que as análises não fossem comprometidas. De acordo com Fetterman (2010), esse distanciamento permite ao pesquisador observar e registrar as evidências necessárias de maneira a não comprometer as posteriores análises.

### **2.3 O CONTEXTO E OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Conforme anteriormente citado, a pesquisa ocorreu em uma instituição de ensino privada, localizada em Ceilândia. Através das respostas obtidas, após a aplicação do Questionário<sup>23</sup> de Identificação de Práticas Letradas do Estudante do Ensino Médio da Capes, à turma que motivou a pesquisa, constatei que a maior parte dos alunos não tinham interesse pela leitura literária, não lembravam o nome da última obra literária lida e não tinham o hábito da leitura, contradizendo outro dado importante: a maioria destes estudantes recebem incentivo à leitura, em casa, por parte dos pais.

Para que fique claro o contexto em que a pesquisa se insere, começarei apresentando os integrantes, em seguida, parto para um aspecto macro com os resultados divulgados pelo Pisa, traçando um paralelo com a RA da escola lócus.

A oficina, inicialmente, contou com a participação de 20 alunos, no decorrer do processo, alguns foram saindo, desta forma, finalizamo-la com oito integrantes. Ressalto que nenhuma participação era obrigatória, tampouco valia nota em alguma disciplina, frequentavam aqueles que se sentiam confortáveis para isso. Foram esses oito alunos os responsáveis pela

---

<sup>23</sup> Todos os questionários encontram-se nos apêndices desta dissertação.

materialização desta pesquisa, estando presentes do início ao fim e que a partir deles, foi possível gerar dados para que as análises pudessem acontecer. Finalizar a oficina com menos da metade dos estudantes que estavam inscritos não foi visto como uma surpresa para mim.

Pensando em um aspecto macro:

No Pisa 2018, os estudantes brasileiros obtiveram uma pontuação abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Leitura, Matemática e Ciências. Apenas 2% dos estudantes alcançaram os níveis mais altos de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos um domínio (média da OCDE: 16%), e 43% dos estudantes obtiveram uma pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência (Nível 2) em todos os três domínios (média da OCDE: 13%). (PISA, 2022).

Mesmo sendo uma escola da rede privada, outras variáveis precisam ser analisadas. Pensando em um aspecto macro, os estudantes do Brasil, conforme os indicadores divulgados pelo Pisa, encontram-se abaixo da média dos outros países no que diz respeito à leitura. Vale frisar que o Pisa possui como objetivo a geração de indicadores para debater a excelência educacional entre os países participantes, a fim de apoiar aperfeiçoamentos nas políticas de educação básica. A avaliação busca determinar a eficácia das escolas em preparar os jovens para atuarem como cidadãos na sociedade atual. Infelizmente, os alunos não apresentaram uma proficiência satisfatória no que diz respeito à leitura, muitos conseguem ler textos, entretanto não compreendem a essência do que foi lido. Conforme os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>24</sup> em dezembro de 2019, é possível identificar uma lacuna na área da leitura, o aluno não consegue avançar e progredir, sua subjetividade encontra-se comprometida.

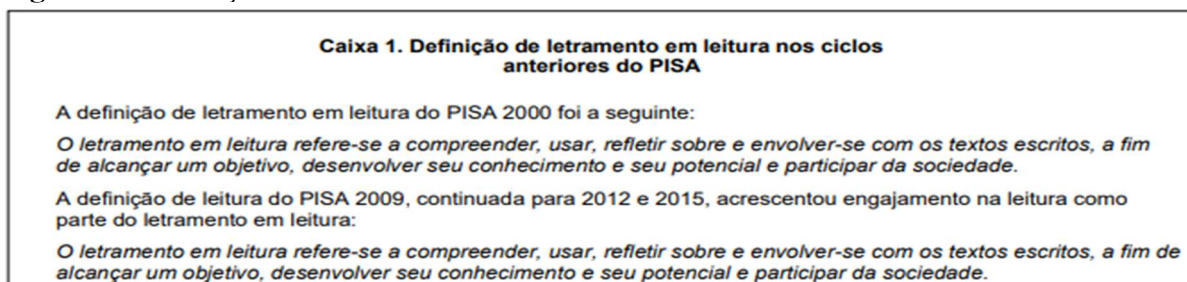
Em uma entrevista cedida à British Broadcasting Company Brasil, (BBC Brasil) em 2022, o coordenador do Pisa, Andreas Schleicher, informou que o objetivo do teste não é medir conhecimentos específicos dos alunos, mas sim, verificar se esses alunos estão sendo preparados, no âmbito escolar, para a vida adulta. O foco consiste em verificar se esses estudantes são capazes de entender plenamente um texto. Dito de outro modo, o objetivo do PISA é identificar se está havendo letramento nas áreas em que os alunos são avaliados.

---

<sup>24</sup> O INEP é responsável pela promoção de estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro. Dentre os levantamentos estatísticos que competem ao INEP estão: a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e também a realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), este último é para alunos ingressantes ou concluintes do ensino superior.

No que diz respeito ao letramento em leitura, as definições abordadas pelo Pisa vão se aprimorando. Abaixo segue a imagem com as concepções a respeito de letramento que foram extraídas da matriz de referência em leitura do Pisa 2018 que se encontra no site do INEP.

**Figura 4 - Definições de letramento em leitura**

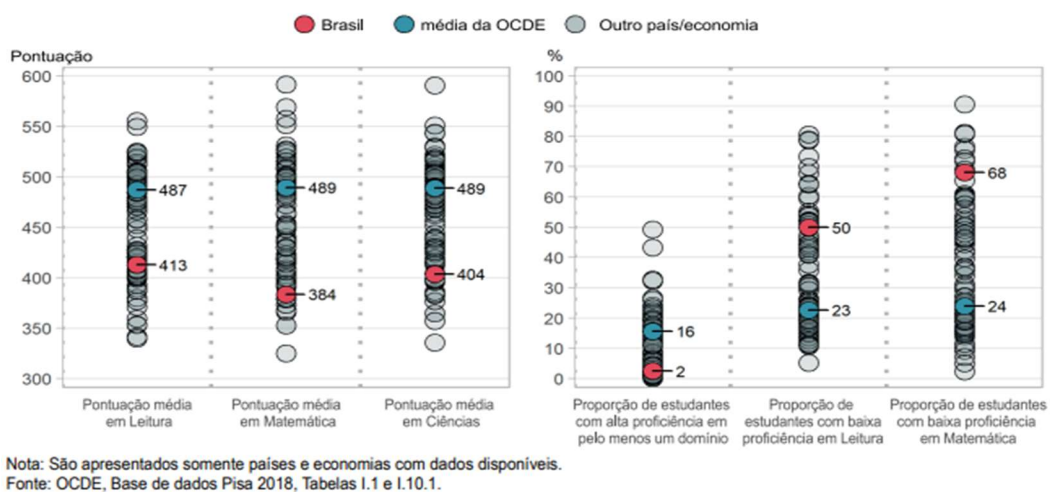


Fonte: <https://acesse.one/zm2QG> - Acesso em: 02/11/2023.

A definição de letramento em leitura não mudou para o ano de 2018, entretanto ganhou um sentido mais amplo, ficando desta forma, conforme o Pisa (2018, p.7) “O letramento em leitura refere-se a compreender, usar, *avaliar*, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”. (Ênfase adicionada).

O último Pisa, que deveria ocorrer em 2021, ocorreu em 2022, por consequência das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia, segundo nota divulgada pelo site do INEP. Os países-membros e associados da OCDE também optaram por adiar o Pisa de 2024 para 2025. Por este motivo, estou apresentando os dados de 2018, visto que, até o momento de finalização desta pesquisa, os resultados de 2022 ainda não haviam sido divulgados pelo INEP.

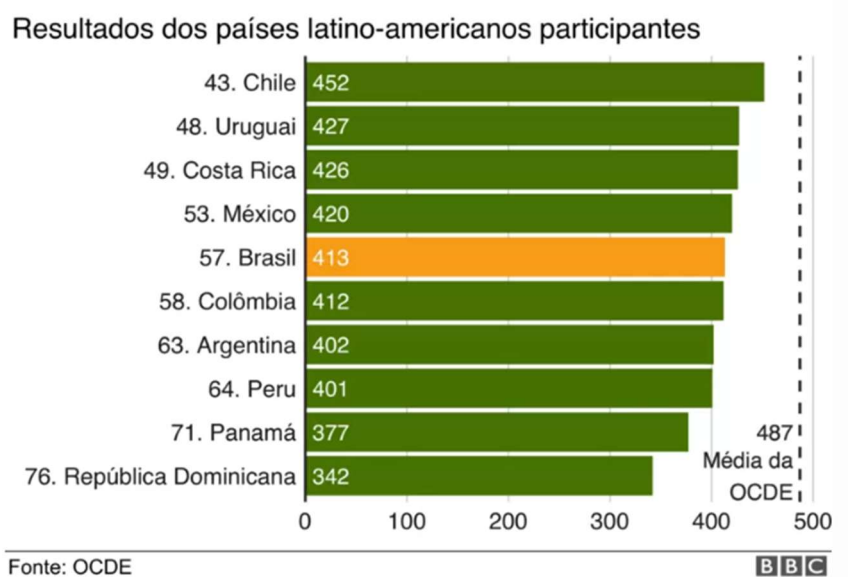
**Figura 5 – Resumo do desempenho em Leitura, Matemática e Ciências**



Fonte: OCDE (2021). Acesso em: 02/11/2023

Apesar de o gráfico apresentar informações referentes à matemática e a ciências, direcionarei meu olhar apenas ao que diz respeito à leitura. Conforme os dados acima, os estudantes brasileiros pontuaram 413 em leitura, seis pontos acima do exame anterior, realizado em 2015. O relatório da OCDE ainda não visualiza esse progresso como algo significativo, também acredita que tal resultado não necessariamente configura uma tendência de alta.

**Figura 6** - Classificação no critério leitura dos países latino-americanos participantes do Pisa.



Fonte: OCDE (2021). Acesso em: 02/11/2023.

No Brasil, 50% dos estudantes atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura - média da OCDE: 77%. Nesse nível, os estudantes conseguem, no mínimo, identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo.

Aproximadamente 2% dos estudantes obtiveram, no Brasil, cerca dos melhores desempenhos em leitura, o que significa que atingiram o nível 5 ou 6 no teste de leitura - média da OCDE: 9%. Nesses níveis, os estudantes conseguem compreender textos extensos, lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas no conteúdo ou na fonte da informação. Em 20 sistemas educacionais, incluindo 15 países da OCDE, mais de 10% dos estudantes de 15 anos de idade obtiveram os melhores desempenhos.

O Brasil alcançou o 57º lugar no ranking mundial de um total de 79 países, ficando assim com uma pontuação abaixo da média dos países da OCDE. Esses resultados são reflexos

de problemas estruturais no sistema educacional brasileiro, que incluem a falta de investimento em educação, desigualdades socioeconômicas e educacionais, deficiências na formação e remuneração de professores, entre outros. Esses problemas afetam diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A Educação ainda não tem sido tratada como prioridade, o que pode ser justificado pelo panorama apresentado. Ou seja, faz-se necessário que o país invista em políticas públicas educacionais que promovam a melhoria da qualidade do ensino e da formação dos professores, bem como a redução das desigualdades socioeconômicas e educacionais. Além disso, é importante que o Estado adote medidas para garantir o acesso e permanência à educação, para que os alunos possam desenvolver as habilidades e competências necessárias para a vida adulta.

Em uma esfera menor, a escola lócus, situa-se na RA de Ceilândia. A região surgiu em decorrência da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI)<sup>25</sup>, que foi o primeiro projeto de erradicação de favelas realizado no Distrito Federal pelo governador Hélio Prates<sup>26</sup>.

Os dados, que serão divulgados a seguir, foram publicados pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)<sup>27</sup> que tem como objetivo diagnosticar e radiografar o perfil socioeconômico da população residente do DF, as condições de moradia e da infraestrutura na região. Para esta análise, as regiões administrativas (RA's) são divididas em 7 (sete) Unidade de Planejamento Territorial (UPT), os dados são apresentados tanto por região quanto individualmente. Ceilândia se encaixa na UPT Oeste e junto a ela somam-se mais 6 (seis) RA's, são elas: Brazlândia, Samambaia, Sol Nascente / Pôr do Sol, e Taguatinga que se subdivide em: Primavera e Consolidado. Contudo, a fim de que o leitor consiga compreender de uma maneira mais sólida, antes das divisões em UPT, apresentarei o mapa de divisão do DF por RA's

---

<sup>25</sup> O programa teve o intuito de deslocar os moradores das favelas do Plano Piloto para outras áreas, mais afastadas do centro. Com a remoção dos moradores das invasões estes passam a morar em Ceilândia, cujo nome se origina a partir da sigla CEI.

<sup>26</sup> Até 1968 havia, no DF, o cargo de prefeito, no ano seguinte, uma Emenda Constitucional transformou este cargo e assim, surge o primeiro governador do DF, no caso, Hélio Prates (1969-1974), dentre seus principais feitos, destacam-se a construção da Ponte das Garças, o Ginásio Nilson Nelson e o Hospital Regional de Taguatinga (HRT).

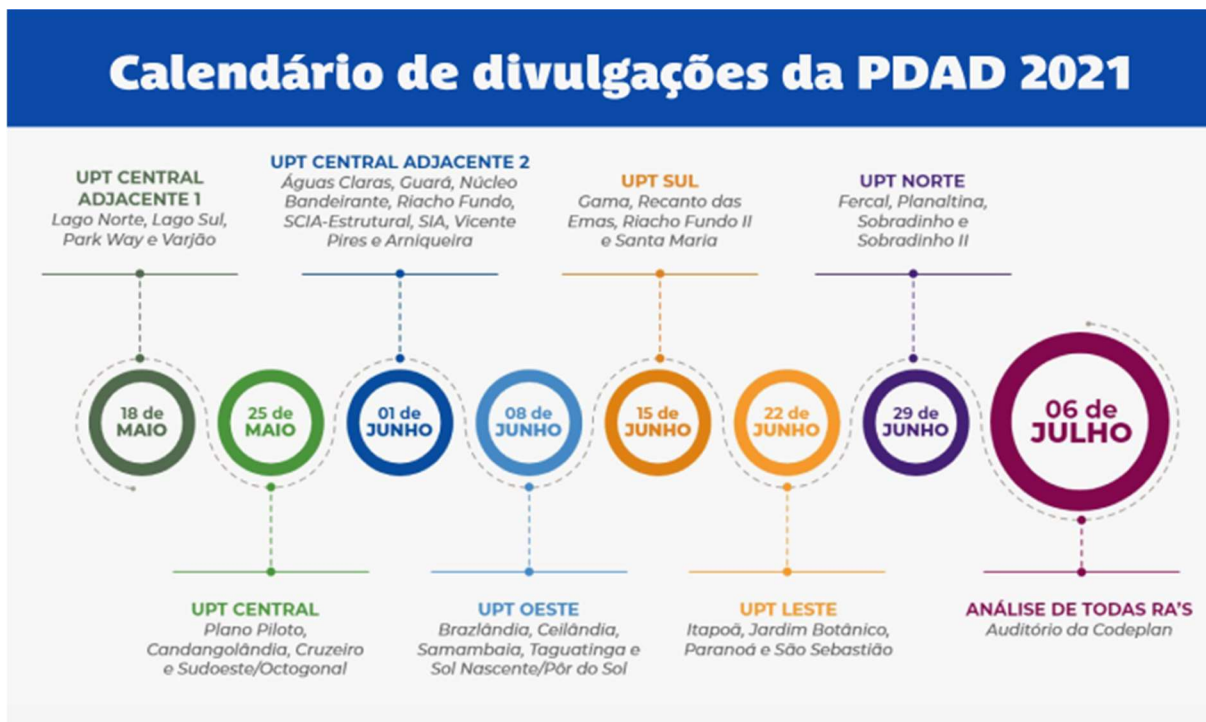
<sup>27</sup> O PDAD é uma pesquisa amostral que visa a fornecer informações representativas para todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal.

**Figura 7:** Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa\\_das\\_Regi%C3%B5es\\_Administrativas\\_do\\_Distrito\\_Federal](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_das_Regi%C3%B5es_Administrativas_do_Distrito_Federal). Acesso em: 02/11/2023.

**Figura 7.1** As regiões administrativas do DF dividido em UPT.



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF), (2021) – Acesso em: 02/11/2023.

As datas apresentadas no quadro referem-se aos dias das coletas das informações, sendo assim, Ceilândia teve seus dados coletados em 08 de junho de 2021. Ainda sobre a RA de Ceilândia, em julho de 2020, o governo Estadunidense, em seu site oficial, fez o seguinte comunicado:

## Figura 8 - Alerta Estadunidense

### **Brasilia's Administrative Regions (commonly known as "Satellite Cities") – Level 4: Do Not Travel**

Without advance approval from security officials, U.S. government personnel are not permitted to travel to Brasilia's Administrative Regions of Ceilandia, Santa Maria, Sao Sebastiao, and Paranoa between the hours of 6:00 p.m. and 6:00 a.m. (non-daylight hours) due to crime.

Fonte: U.S. Embassy & Consulates in Brazil (2022). Acesso em: 03/11/2023.

Fazendo a tradução temos a seguinte informação “Regiões Administrativas de Brasília (comumente conhecidas como “Cidades Satélites”) – Nível 4: Não Viajar - Sem a aprovação prévia das autoridades de segurança, o pessoal do governo dos Estados Unidos não está autorizado a viajar para as Regiões Administrativas de Ceilândia, Santa Maria, São Sebastião e Paranoá, em Brasília, entre as 18h e 6h (fora do horário diurno) devido aos altos índices de crime.

O meu intuito não é discutir toda a problemática que há neste documento, pois existem várias, ater-me-ei apenas à visão que foi apresentada sobre as tais cidades de Brasília e, mais especificamente, Ceilândia, já que a minha pesquisa acontece na RA citada.

Para o governo Estadunidense, Ceilândia é uma região extremamente perigosa, caso, por algum motivo, seja necessário ir ao local, há a recomendação de um horário específico. Os Estados Unidos da América (EUA) são considerados a maior potência mundial, ou seja, há uma relação de poder que é exercida pelos EUA em relação aos demais países.

Os Estados Unidos são a principal potência econômica e política do mundo, com interesses globais e um alcance sem comparações no cenário internacional. O Produto Interno Bruto americano representa quase um quarto da economia global, e seu orçamento militar é quase o mesmo que os gastos de todos os outros países somados. (BBC, 2022).

Essa potência mundial, ao tornar pública uma nota com este conteúdo, acaba não apenas orientando seus funcionários, mas sim, causando um alarde às outras pessoas que talvez estivessem interessadas em conhecer Brasília e suas regiões.

Segundo dados da Codeplan de 2021 e publicados em 2022, Ceilândia é, hoje, a cidade mais populosa do DF com um total de 350.347 habitantes. Com esses números, a região detém o total de 16% da população do DF. A quantidade de habitantes e o rápido crescimento populacional têm impactos diretos nas questões urbanas, inclusive na segurança pública.

Após a leitura do alerta, levantei uma série de questionamentos, tais como: i) a visão que os moradores de outras RA's, sobretudo a do plano piloto têm em relação à Ceilândia; ii) a visão que as pessoas de outros lugares do Brasil e do mundo têm sobre esta RA; iii) como os meus alunos, moradores de Ceilândia são enxergados socialmente, iv) os prováveis preconceitos e julgamentos que já enfrentaram e os que estão por vir pelo simples fato de residirem em uma região específica.

Estou em total desacordo com a nota emitida pelo do governo estadunidense, confesso que o apenas o fato de eu discordar não tem uma relevância significativa. Dito isso, é necessário fazer algo para que realidades sejam mudadas. Após a leitura deste alerta, passei a enxergar esta pesquisa como uma resposta à visão taxativa e preconceituosa que se tem sobre esta RA. Os resultados alcançados me permitem afirmar que é possível haver literatura, mais do que isso, é possível produzir literatura em uma região discriminada e marginalizada. Para isso, os contos produzidos, motivados pela oficina, foram compilados em um arquivo único para que se tornassem um livro literário. Trabalho em Ceilândia e tráfego por lá todos os dias e sem restrição de horário. A violência se manifesta em qualquer lugar e não apenas nas cidades listadas pelo governo, tampouco somente no Brasil, visto que é uma problemática social de nível mundial. Sendo assim, o alerta emitido apresenta-se de maneira taxativa e preconceituosa, distorce uma realidade e generaliza os cidadãos que ali residem.

#### **2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE REGISTROS**

A escolha dos instrumentos de coleta de dados influencia, diretamente, na veracidade/confiabilidade dos resultados obtidos portanto é de fundamental importância. Sabendo disso, tive cautela ao escolher os instrumentos que serão apresentados neste capítulo. Para que fosse possível formular a oficina, mapeei o cenário a partir de três questionários, (apêndices A, B e C), sendo: i) -Questionário A- Identificação das práticas letradas dos estudantes do Ensino Médio; ii) - Questionário B – Profissões, a fim de identificar possíveis interessados na carreira de escritor, ainda que como atividade secundária; iii) - Questionário C – Literário – visa compreender como está o interesse dos jovens pela leitura literária.

As notas de campos serão consideradas para efeitos de análises, contudo, de maneira secundária, visto que a análise dar-se-á sobre o conto produzido pelo participante da oficina.

A aplicação dos três questionário possibilitou-me compreender o cenário em que me encontrava, gerando dados para que fosse possível a elaboração e a implementação da oficina.



Isso implica dizer que os questionários não se constituem como objetos de análise desta dissertação, servindo apenas para embasar/justificar a oficina de escrita literária.

#### **2.4.1 AS NOTAS DE CAMPO**

As notas de campo apresentam-se como registro descritivo das observações realizadas durante a pesquisa, as quais me possibilitaram a coleta de dados em tempo real e o registro de detalhes relevantes. Nas reuniões presenciais, as anotações eram feitas no modelo tradicional, ou seja, papel e caneta. Nos encontros online, havia a gravação, pois quando não era possível anotar algo em tempo real, eu poderia assisti-la, posteriormente, assim, tomando nota do que foi dito por algum participante.

Para que houvesse o registro destes dados, era utilizado, nos encontros, duas folhas, ambas divididas em 4 partes iguais, cada parte continha o nome de um integrante. Estas notas de campo eram redigidas à medida que algum participante falava algo que, a meu ver, poderia refletir na produção do conto. Além do mais, tendo em vista o objetivo geral da dissertação que consiste em reconhecer traços de letramento crítico nos contos produzidos, é preciso compreender que identificar estes traços, envolverá questões mais amplas e que até mesmo antecede a prática escrita. Durante os encontros, presenciais e online, foi possível identificar que estas anotações, oriundas das falas dos participantes, revelaram-se de grande relevância para as análises dos contos. Sendo assim, decidi mantê-las como parte integrante do conjunto de dados. As demais interações orais, cuja pertinência para os objetivos da pesquisa se mostrou limitada, foram prontamente excluídas.

Como resultado das atividades desenvolvidas durante a oficina, obteve-se um total de oito contos produzidos pelos participantes, sendo assim, todos atingiram a meta de produção que consistia na elaboração de um conto autoral. Das oito produções, duas constituem os objetos de análise desta dissertação, as motivações para as escolhas serão detalhadas no capítulo de análises.

Conforme sugerem Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, (1998); Minayo, (2001); Creswell, (2007); Flick, (2009), o processo de análise de dados em si envolve várias etapas para auferir significação aos dados coletados. Dito isso, para efeito de análise desta pesquisa, as notas de campos foram transpostas para um modelo sistematizado, conforme uma estrutura metodológica que elaborei, baseada nos preceitos propostos por Bogdan e Biklen (1982). Os autores optam por uma divisão em duas partes, sendo uma descritiva e a outra parte mais reflexiva. A partir de então, surgem as notas de campo, as quais possuem tanto a parte descritiva

quanto reflexiva. Para isso, foi elaborado um quadro como a parte descritiva, que pode ser consultado no apêndice D, adotando os critérios adotados por Bogdan e Biklen (1982), sendo: i) descrição dos sujeitos, ii) reconstrução dos diálogos, iii) descrição dos locais, iv) descrição de eventos especiais, v) descrição das atividades e por fim, vi) o comportamento do observador.

No que diz respeito à parte reflexiva, embasei-me nos mesmos estudos propostos por Bogdan e Biklen (1982), à vista disso, criei outro quadro, o qual poderá ser consultado no apêndice E. As informações contidas consistem em: i) reflexões analíticas, ii) reflexões metodológicas, iii) dilemas éticos e conflitos, iv) mudanças na perspectiva do observador e v) esclarecimentos necessários. Estes registros (re)escritos no modelo proposto por Bogdan e Biklen (1982) forneceram maior suporte para a análise, tornando-a mais verossímil.

#### **2.4.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

As produções textuais, ou seja, os contos autorais elaborados pelos alunos, foram coletadas entre maio e setembro de 2022, desempenhando um papel fundamental em minha pesquisa, uma vez que se apresentam como o objeto de análise.

No primeiro dia da oficina, informei que a sua durabilidade seria de 5 meses. Estipulei um cronograma de entrega de contos pelos participantes, contudo, também os informei que este cronograma seria flexível, visto que, algumas variantes poderiam ocorrer. O cronograma não citava o nome do aluno, apenas a data em que cada conto deveria ser entregue, a fim de que fosse possível a leitura e discussões, ou seja, era o próprio aluno que se voluntariava para entregar a sua produção nas datas preestabelecidas. O cronograma sofreu algumas alterações, pois determinados contos precisaram ser reformulados e com isso mais de um encontro para que fossem discutidos pelos colegas. Essas reformulações não eram sugestões feitas por mim, ocorreram em decorrência das discussões entre os integrantes e com isso os autores iam sentindo a necessidade de alterar e/ou acrescentar determinadas partes, após as discussões com os outros colegas.

Todos os participantes entregaram os contos dentro do que foi combinado durante as reuniões, portanto todas as produções entregues foram lidas e debatidas pelos integrantes. Esses debates promovidos pelos estudantes apresentaram-se de maneira significativa no desenvolvimento da oficina, pois a interação entre eles, bem como os questionamentos que eram feitos, permitiam não apenas refletir, mas também desenvolver a reflexividade que, nos termos de Lopes; Andreotti; Menezes De Souza (2006), consiste na habilidade de identificar pressupostos/ implicações.

## 2.5 AS ETAPAS DA OFICINA

A ideia de uma oficina de Escrita Literária foi surgindo aos poucos, mais especificamente, no ano letivo de 2021, quando ouvi os discursos dos meus alunos a respeito da leitura literária. Algo precisaria ser feito por mim, a fim de que fosse possível, de alguma maneira, mudar esse cenário. A partir da aplicação dos 3 questionários os que já foram mencionados anteriormente, tive a confirmação de que seria necessário inovar. Isso posto, visando uma leitura mais prazerosa, optei por promover uma oficina que proporcionasse encantamento ao aluno. Contudo, por estarmos em reta final do ano letivo, só foi possível a implementação deste projeto no ano seguinte. Busquei estratégias, a fim de que os alunos enxergassem a leitura literária como algo prazeroso e libertador ao mesmo tempo. Também estipulei a meta de 1 conto por aluno e ao término do nosso projeto, todo esse material produzido por eles, tornar-se-ia um livro literário.

Primeiramente, houve a elaboração do projeto informando a necessidade dessa ênfase na escrita literária, entreguei-o à equipe diretiva da instituição, a qual prontamente, devolveu-o com um parecer favorável. No primeiro momento, precisei delimitar o público-alvo, já que como a oficina aconteceria no contraturno, e eu não dispunha de tempo hábil para atender toda a escola, destarte priorizei os alunos que motivaram, com seus questionamentos, a implementação desse projeto. As motivações ocorreram no fim do ano letivo de 2021, a oficina foi implantada em 2022, portanto aqueles alunos, neste momento, estavam cursando o 2º ano do EM. Em 2022, tínhamos duas turmas de 2º ano, cada uma com 35 alunos. A oficina foi oferecida para ambas as salas.

Outro fator relevante para a delimitação do público-alvo, consiste no fato de que, conforme a BNCC (Brasil, 2018), devemos aprofundar, no Ensino Médio, a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos. Portanto, considero, que identificar esse desinteresse pela leitura e produção de texto, no EM mais preocupante que no Ensino Fundamental, visto que o EM configura-se como a última etapa da educação básica.

A oficina contava com encontros semanais com duração de mais ou menos uma hora e meia. Em semana de eventos promovidos pela instituição, semanas de provas e no período de férias escolares, não fazíamos reuniões. Nossos encontros sempre começavam com conversas informais, e logo em seguida, eu pedia ao aluno que lia o seu texto naquela semana que começasse a leitura de seu conto ou do seu projeto de texto, ao finalizá-la, buscando estimular

a subjetividade dos alunos, havia determinados questionamentos elaborados previamente por mim.

Sendo assim, nos primeiros encontros da oficina, os participantes foram introduzidos às obras de LFT através da leitura dos contos selecionados. Essas leituras serviram como base para discussões que estimularam a subjetividade dos alunos. Além disso, havia comentários da minha parte sobre as técnicas literárias utilizadas por LFT em seus textos, como a intertextualidade e o uso de metáforas. Durante essas discussões, os alunos eram incentivados a: i) compartilhar suas impressões a respeito dos textos, ii) refletir sobre a relação do conto lido (ficção) com a realidade - identificando se as temáticas abordadas ainda refletem os dramas vivenciados na atualidade; iii) responder se de alguma forma eles se identificavam com aquela realidade; iv) informar quais momentos eram considerados subjetivos possibilitando mais de uma interpretação; v) informar quais elementos permitem classificar o texto como pertencente ao gênero conto; vi) identificar elementos que caracterizavam aquele texto como literário; vii) informar quais os elementos e/ou metáforas poderiam ser considerados dentro da obra; viii) levantar questionamentos após a leitura.

Conforme previamente mencionado, a oficina buscou o desenvolvimento da autonomia dos participantes, a fim de que eles tivessem compreensão literária necessária para produzir um conto em qualquer contexto. Embora a promoção da autonomia dos alunos fosse uma prioridade, reconheço que o papel do professor é essencial, pois os alunos necessitam de um ponto de partida e de referências sólidas.

Como facilitador, meu papel consistiu em mediar, incentivar e fornecer as informações e ferramentas necessárias para que os alunos desenvolvessem suas habilidades literárias. Esforcei-me para que os alunos percebessem a oficina como um espaço colaborativo, livre de julgamentos, onde todos os integrantes buscavam o mesmo objetivo: produzir um conto.

Simultaneamente, os alunos foram encorajados a desenvolver autonomia tanto na escrita quanto na leitura crítica de textos literários. Através desse equilíbrio entre orientação e autonomia, os alunos puderam construir seus textos utilizando literários, conforme os dois contos que foram analisados nesta pesquisa e os demais que constam nos apêndices.

Devido às interações no grupo, ao apresentarem seus esboços, os alunos já incorporavam em seus contos algumas marcas literárias, o que possibilitava maiores discussões. As interações entre os participantes, após a apresentação da prévia do conto, contribuíam para a versão final dos textos. Após cada leitura, os alunos, incluindo o autor do conto, eram

incentivados a responderem aos questionamentos previamente estabelecidos, o que resultava em um refinamento das produções, e com isso, surgiam textos com maior coerência narrativa.

Ao longo da oficina, os alunos foram estimulados a buscar sempre a melhor versão de seus contos. Para isso, eram utilizadas as seguintes estratégias:

**Quadro 1:** Estratégia / descrição das etapas

Estratégia	Descrição
Leitura Crítica e Análise	Os alunos respondiam aos questionamentos informados anteriormente, tais como: - refletir sobre a relação do conto lido (ficção) com a realidade; levantamento de questionamentos; buscar a reflexividade sugerida pelos textos.
Exercícios de Escrita Dirigida	A prévia do conto deveria apresentar recursos literários como metáforas e intertextualidade.
Escrita Coletiva	Após a apresentação do esboço, os participantes compartilhavam suas percepções sobre o conto, proporcionando ao autor contribuições para que ele finalizasse seu texto.
Processo Dialógico e Colaborativo	O diálogo era sempre valorizado, pois era o momento em que os alunos trocavam suas percepções e assim colaboravam com demais versões dos textos.
Revisão e Reescrita	A versão final dos textos se dava com base nas sugestões feitas pelos participantes. Após as contribuições dos demais alunos, o autor do conto era orientado a reler o seu texto, a fim de identificar os elementos literários presentes em sua obra.

Em uma modalidade híbrida, ou seja, entre encontros *online* e presenciais totalizamos 20 reuniões. O primeiro encontro ocorreu em 10/05/2022 (terça-feira). A primeira reunião foi pautada em i) discutir as expectativas dos alunos em relação à oficina, ii) necessidade de se promover uma escrita literária, no contexto escolar, iii) informar sobre o objetivo da oficina que consistia em estimular o interesse pela leitura e foco na escrita literária, visando a publicação de um livro literário de contos. Finalizando os avisos, optei por começar com a leitura de: *A Caçada*.

Em virtude da história lida, houve uma discussão do grupo sobre o que seria a realidade, qual seria a sua definição, e o que não seria real, quem seria o responsável por tal definição? Ressalto esse momento, pois estas discussões e o conceito de realidade, definido por eles, será retomado para efeito das análises dos contos. Após debates, o grupo chegou à conclusão de que a realidade seria aquilo que pode ser enxergado ou sentido, ou seja, aquilo que você acredita ser real e quem a define é o próprio indivíduo. LFT, ao misturar o real com o imaginário, faz com que o leitor se questione sobre o que seria real e o que seria fictício na situação vivenciada pelo protagonista, e assim, por mais fictícia que a narrativa seja, não deixa de ser real se assim foi enxergada pela personagem.

O grupo e eu estabelecemos que nossos encontros seriam realizados regularmente às terças-feiras, das 14h às 15:20. Entretanto, devido a algumas modificações nos horários das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição escolar, que também eram do interesse dos alunos participantes, nossos encontros presenciais foram impactados, sendo necessário realizar alguns ajustes. Consequentemente, optamos por realizar reuniões *online*, apropriando-nos dos recursos fornecidos pela instituição de ensino para tal fim. Cada aluno possuía um endereço de e-mail institucional que lhes permitia acessar a plataforma Google Sala de Aula e, por conseguinte, participar das reuniões conduzidas pelo colégio por meio do Google *Meet*. Mantivemos o dia da semana, no entanto, modificamos o horário de início das reuniões, que passaram a começar às 15:20, não houve alteração na duração das reuniões.

Outras mudanças ocorreram no colégio, as quais tiveram um impacto direto no funcionamento da oficina. Optamos por realizar uma nova modificação nos horários, desta vez mantendo os encontros de maneira virtual, transferindo o dia para quinta-feira e ajustando o horário para as 18h30min. Em razão de contratempos no percurso, das alterações promovidas e de questões pessoais, a oficina começou a perder integrantes. O grupo alcançou estabilidade com a presença de 8 (oito) participantes que não apenas frequentaram, mas também se engajaram ativamente nas discussões até o término das nossas atividades. Todo esse processo resultou em um total de 20 encontros.

Os participantes tinham a liberdade de produzir seus textos tanto durante as sessões da oficina quanto em outros momentos, pois reconheço que a criatividade pode surgir a qualquer instante, não se limitando apenas aos momentos em que estávamos em reunião. Em 14/06/2022 (terça-feira), uma aluna apresentou seu primeiro conto, evidenciando uma produção independente. A estudante já possuía uma ideia preestabelecida, e as reuniões da oficina contribuíram para potencializar suas ideias, incentivando-a a trazer seu texto para ser discutido pelos demais colegas. O conto recebe o nome de “Fragmentos de Azul”. A obra pode ser consultada no capítulo de análises, porquanto foi uma das duas produções escolhidas para este fim. Houve bastante interação, os participantes envolvidos discutiram e debateram o conto, o que me permitiu perceber que, de alguma forma, o projeto estava alcançando os alunos. No encontro seguinte, essa mesma aluna apresentou novamente o seu conto, desta vez incorporando as modificações que julgou necessárias após as discussões com os colegas durante a nossa sessão.

De acordo com o cronograma estabelecido, outro participante deveria apresentar a segunda produção independente. Entretanto, a aluna que havia se voluntariado informou que

estava enfrentando um bloqueio na escrita e na criatividade, e, portanto, não se sentia capaz de criar um conto para ser discutido pelos colegas. Para incentivá-la, os participantes destacaram uma característica fundamental dessa integrante: sua participação ativa em nossos encontros. Além disso, ressaltaram que todos eventualmente passariam por esse momento desafiador. Tais estímulos proporcionaram a confiança necessária e, na semana seguinte, a aluna trouxe a segunda obra autoral elaborada com as motivações da oficina, o conto recebe o nome de “A Saudade”. O texto aborda a morte como temática principal e as dificuldades em lidar com a perda de um ente, no caso, a protagonista perdeu o seu esposo em um acidente. Dentre os comentários, os alunos ressaltaram que essa seria uma realidade que basicamente todos os indivíduos passariam, portanto, a temática da morte deveria receber maior ênfase nas aulas e não necessariamente ser tratada como “tabu”.<sup>28</sup> Ressaltaram também que em outras culturas, há festa quando alguém morre.

Saliento que meu papel como professor nesse processo se limitou a provocar a imaginação, assim como estimular a subjetividade dos meus alunos, buscando intervir o mínimo possível em suas práticas de escrita durante a oficina em questão. A proposta era que todas as produções refletissem as características individuais dos participantes, ou seja, meu objetivo era identificar a singularidade de cada autor, não impor as minhas próprias.

Entre recesso e as 2 (duas) semanas de provas que ocorreram na instituição, a oficina retornou às atividades no dia 04/08/2022 (quinta-feira), nesta data, houve a leitura da terceira produção textual autoral. Até aquele momento, a estudante não havia pensado em um título que representasse a história, mesmo assim trouxe o conto, faltando apenas esse detalhe que prontamente foi resolvido pelos colegas, logo após a leitura do conto, quando iniciaram o debate da obra.

Novamente, os comentários expressos manifestaram-se de maneira construtiva. O conto aborda temáticas sensíveis como violência doméstica, feminicídio e um suposto suicídio. Esses assuntos são de suma importância, uma vez que integram o cotidiano de diversas famílias. Ademais, foi destacado que, no contexto social do grupo participante, todas as famílias estariam suscetíveis a enfrentarem situações de violência contra a mulher. Os integrantes também informaram que essas temáticas deveriam ser abordadas de uma maneira mais séria nos contextos escolares.

---

<sup>28</sup> Conforme o dicionário *online Michaelis*, tabu seria aquilo que é proibido por crença supersticiosa, ou até mesmo algo mantido distante pelo temor à punição, censurado por crença ou pudor.

Como produto final e enquanto produção independente, reuni os contos que foram produzidos, durante a oficina, em um volume único, e assim, foi possível cumprir um dos objetivos da oficina. Para atingir esta meta, fez-se necessário uma imersão nos contos selecionados como textos instigadores, servindo como ponto de partida para estimular a subjetividade dos participantes. Foi imprescindível assegurar que os alunos compreendessem a essência dos textos apresentados, uma vez que a apresentação de uma obra cuja essência não seja compreendida pelos estudantes, mina seu propósito, ou seja, torna-a inválida.

Além disso, este livro de contos, produzido pelos alunos, será utilizado como objeto de estudos nas aulas de língua portuguesa, do ano seguinte (2024), nesta mesma instituição. Portanto, o aluno tornar-se-á o protagonista neste processo, como afirmou LFT, faremos a leitura e o devido reconhecimento enquanto o autor está quente, pois de nada valerá quando este estiver frio. Acredito também que este feito poderá motivar outros jovens que podem se inspirar nos colegas e despertar o interesse pela escrita e por publicação.

## **2.6 RETOMANDO O CAPÍTULO**

Para que prossiga para o próximo capítulo, é preciso que o leitor compreenda a natureza desta pesquisa bem como o funcionamento da oficina, o contexto social em que ela se desenvolveu. Para efeitos de análise, também busquei evidenciar que serão utilizados os contos para este fim, contudo, as falas coletadas como nota de campos também se apresentam como parte integrante, pois auxiliaram no processo de análise. Também considero este capítulo de fundamental importância para que se entenda o capítulo 4 (quatro), no qual serão apresentadas as análises realizadas, a partir dos contos entregues.



---

## **CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA**

---

[...] um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos “éticos”, “democráticos” e “críticos”. [...] é inadmissível ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos. (Rojo; Moura, 2012, p. 135.)

### **3.1 INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, eu discorro a respeito do gênero discursivo conto, sua estrutura, bem como as motivações que me levaram a escolhê-lo para a minha pesquisa. Conforme Cortázar (1993) o conto é uma forma literária que se caracteriza por sua brevidade e concisão, geralmente com uma narrativa focada em um único evento ou uma experiência. Ao longo deste capítulo, irei aprofundar as características deste gênero, de sua estrutura, origem e relevância para a sociedade contemporânea. Além disso, faço um paralelo de como essas motivações que fizeram com que eu escolhesse o conto se relacionam com os objetivos e interesses de minha pesquisa.

Apresento e contextualizo as concepções de letramento, que nas concepções de Kleiman (1995, 2007) trata-se de um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Além disso, devido ao contexto em que a pesquisa está inserida, optei por explorar dois tipos específicos de letramento: o letramento literário e o letramento crítico.

O letramento literário consiste em apropriar-se da literatura e experienciar um novo mundo por meio das sensações e emoções causadas pela leitura. Já o letramento crítico enfatiza o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e reflexão sobre a linguagem em diferentes contextos, com o objetivo de promover a participação ativa e engajada em questões sociais e políticas.

Para (COSSON, 2018, p. 16) “É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. Sendo assim, para efeitos de análises, faço um paralelo entre o conceito de letramento literário e o conceito de letramento crítico, que nos termos de Motta (2008) busca fazer com que o aluno, através da linguagem, possa questionar as relações de poder, as

representações presentes em seu texto, bem como as implicações que podem ser trazidas tanto no contexto individual, quanto social.

Compactuo com Cervetti; Pardales; Damico (2001), pois para esta pesquisa, as concepções de LC buscam evidenciar questões sociais que envolvem: poder, classes sociais, gênero, raça, grupos minoritarizados<sup>29</sup>. Ademais, também enxergo os alunos “não só como leitores críticos, mas também como atores capazes de transformar a sociedade” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO *apud* KUMMER; HENDGES, 2020, p. 82).

Ao longo deste capítulo, abordo a relação entre esses dois tipos de letramentos e como cada um pode ser desenvolvido e utilizado em diferentes contextos, incluindo a sala de aula, a vida cotidiana e o mundo profissional. Também narro sobre a importância desses letramentos para o desenvolvimento pessoal e coletivo e para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

As concepções que apresento neste capítulo baseiam-se nos estudos de Cosson (2014) Candido (2013), Soares (2004), Rojo (2009), Rojo (2012), Freire (1987), Freire (1989) Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Gotlib (2006), Cortázar (2001), entre outros autores. Recorro a estes estudos pois são autores que abordam de uma maneira contextualizada os temas que me propus a investigar.

### **3.2 O GÊNERO CONTO**

O conto é uma das maneiras mais antigas que temos de contar histórias, principalmente aqueles de tradição oral, ou seja, os que são passados de geração em geração e que antecedem até mesmo as práticas escritas. Trata-se de uma narrativa que sempre esteve presente na história da humanidade. De acordo com Gotlib (2006), não há como saber sobre quando se inicia a prática de contar histórias, ainda segundo a autora, a necessidade de se discutir acerca do que é considerado conto é mais recente do que o gênero em si, as discussões ocorrem a partir do século. XIX.

Ainda que não seja possível determinar, precisamente, quando se inicia essa prática de contar histórias, há como fazer um levantamento. Gotlib (2006) considera que, para alguns, os contos mais antigos têm início com os egípcios - O conto dos mágicos - por volta de 4.000 a.C.

---

<sup>29</sup> A escolha do termo deu-se por questões ideológicas, visto que nos termos de Cavalcanti e César (2007) algumas populações que mesmo, numericamente falando sejam majoritárias, foram de alguma forma minoritizadas pela classe dominante.

A partir de então, é possível fazer uma linha do tempo, também pelos contos da antiguidade clássica, as histórias bíblicas, o mundo greco-latino [...] assim, chegaríamos aos contos mais atuais, os quais conforme Oliveira (2019), somente chegam à Europa toda no séc. XVIII.

Hodiernamente, trabalha-se com diferentes definições de contos, para efeito desta pesquisa, vou abordar o conceito trazido por Piglia (2001) o qual nos revela que o conto possui um caráter duplo, ou seja, sempre nos contará duas histórias: uma visível e outra secreta. A habilidade do contista é individual, cabe a ele adicionar ou ocultar elementos que compõem a história.

Para entender o caráter peculiar do conto costuma-se compará-lo ao romance, gênero muito mais popular e sobre o qual abundam as preceptísticas.<sup>30</sup> Assinala-se, por exemplo, que o romance se desenvolve no papel, e portanto no tempo da leitura, sem outro limite que o esgotamento da matéria romanceada; por sua parte, o conto parte da noção de limite e, em primeiro lugar, de limite físico, ao ponto que na França, quando um conto excede as vinte páginas, passa a ser denominado nouvelle, gênero situado entre o conto e o romance propriamente dito. (Cortázar, 1993, p.151).

Em um diálogo informal, Cortázar (1993) conta que um amigo, admirador do esporte boxe, e também do gênero conto, fez uma comparação entre um possível combate travado entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto o conto deve ganhar por *knock-out*.<sup>31</sup>

Na medida em que o romance acumula pouco a pouco seus efeitos no leitor, o bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. Não se entenda isto demasiado literalmente, porque o bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário (Cortázar, 1993, p.152).

A partir das citações de Cortázar (1993), é possível apresentar a primeira estrutura que define o conto - a brevidade. Ao exceder vinte páginas, um texto não pertencerá ao gênero conto, visto que não houve brevidade. Sendo breve, a narrativa precisa ser densa e concisa, pois há poucas páginas para que se envolva o leitor na trama e conseqüentemente com os personagens. Além disso, o autor nos traz uma noção de limite de espaço, mesmo sendo uma definição adotada na França, é possível inferir que, de uma maneira geral, um conto não deve ocorrer em vários ambientes visto que, sendo uma narrativa breve, não há a possibilidade da exploração de vários locais.

---

<sup>30</sup> Conjunto de normas orientadoras da elaboração e apreciação crítica de textos literários, retóricos ou poéticos. Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/precept%C3%ADstica>

<sup>31</sup> deixar alguém inconsciente através de um golpe.

Outra afirmação relevante para esta pesquisa consiste no fato de que para Cortázar (1993) por mais que pareçam insignificantes todos os detalhes presentes no conto, todos eles possuem sua relevância, ou seja, todas as informações presentes no texto culminam para o seu desfecho. Cortázar (1993) surpreende ao fazer uma antologia entre conto e fotografia:

Numa fotografia ou num conto de grande qualidade [...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar, 1993. p. 151-152)

Fotógrafos e contistas compartilham de um sentimento em comum: o registro de um evento. Há apenas aquela oportunidade para registrar a experiência, e entregar ao público um único produto, sendo tão bem condensado que provocará no interlocutor os mais variados sentimentos. Portanto, enxerga-se que os contos precisam ser breves, densos, concisos, possuindo uma delimitação de espaço e de tempo. A brevidade não esquivava a responsabilidade do contista de levar o leitor às mais profundas e variadas reflexões, o oposto disso, é preciso que se desenvolvam técnicas para que nestas poucas linhas envolva o leitor na trama.

Ainda no que diz respeito à estrutura de uma narrativa, um elemento primordial, arriscaria dizer que o mais importante, seria o conflito. Para (GANCHO, 2006, p.8) “entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito.” Logo, é necessário que o texto apresente uma conjuntura que altere aquela situação inicial apresentada pelo contista, isso implica dizer que o conflito seria o gerador da narrativa. Para Franco Junior (2003):

só há uma história a ser contada, porque uma crise se instalou em determinada situação, exigindo que se tente resolvê-la de modo a reequilibrar o que ela desestabilizou. Isso, no entanto, não significa necessariamente o retorno à mesma situação inicial, pois, quase sempre, o desenvolvimento do conflito dramático faz com que a situação de equilíbrio final da história seja diferente da sua situação de origem. (Franco Junior, 2003, p. 44-45).

Compactuando com os autores citados, a fim de que meus alunos consigam compreender este conceito, costumo fazer uma exemplificação com o conto Uma Vela para

Dario<sup>32</sup> de Dalton Trevisan<sup>33</sup>. Caso o homem não tivesse infartado, ou seja, se não tivesse acontecido algo que mudasse o rumo inicial da história, não teria razão para contar a história, pois pouco interessaria ao leitor o relato de um rapaz que sai para determinado local, nada de diferente ocorre neste percurso, e assim, ele chega ao seu destino. Em síntese, o conflito é o fato que interrompe o fluxo da situação inicial da narrativa, ou seja, instaurou-se um obstáculo e este precisará de uma solução.

Outra característica que se apresenta no gênero conto, conforme A F Junior, (2003), seria o clímax, para o autor, este seria o momento do “tudo ou nada”, momento de maior tensão do conto. Gosto de comparar o clímax ao término de um capítulo de uma telenovela, a fim de que os alunos compreendam o conceito, ou seja, é o momento em que o leitor se pergunta o que irá acontecer. “Diferentemente do desfecho, o clímax caracteriza um momento em que a expectativa em relação à resolução do conflito central da narrativa ignora qual das forças contrárias vencerá. O clímax, portanto, suspende, mantendo por instantes em tensão máxima, a história contada na narrativa”. (A F JUNIOR, 2003, p. 45).

Por fim, o conto apresenta também um desfecho, momento de resolução daquele conflito, espera-se que esse desfecho seja inesperado e que surpreenda o leitor. Conforme (A F JUNIOR, 2003, p. 45), “o clímax e o desfecho podem, em certas narrativas, se manifestar simultaneamente, marcando ao mesmo tempo o auge do conflito e sua resolução.

Outro autor que deu notoriedade para o gênero conto foi Edgar Allan Poe<sup>34</sup> (1809-1849). Poe é o precursor desses estudos sobre o gênero conto que até hoje vem sendo estudado e debatido, abriu portas para que autores renomados, como Cortázar, pudessem continuar abordando as características do gênero. Além de Cortázar, Machado de Assis também era um

---

<sup>32</sup> O conto narra os últimos instantes de vida de Dario, o qual estava caminhando quando de repente sofre um ataque fulminante e a partir de então a trama se desenrola com um desfecho surpreendente e muito reflexivo que nos permite levantar uma série de questões sociais.

<sup>33</sup> Advogado, jornalista e contista. Dalton é um escritor brasileiro de grande renome. Em 2012, recebeu o Prêmio Camões, pelo conjunto da obra. É considerado um dos maiores contistas brasileiros da atualidade.

<sup>34</sup> Foi autor, poeta, editor e crítico literário norte-americano, e muito do que, hoje, conhecemos como terror começou a ganhar forma a partir da obra de Poe. O mestre deixou poemas, contos, romance com temas de mistério e de horror. Muitas de suas obras exploram a temática do sofrimento causado pela morte e ele acreditava que nada seria mais romântico que um poema sobre a morte de uma bela mulher. Suas obras foram um marco para a literatura norte-americana contemporânea, com destaque para Contos do Grotresco e Arabesco (1837), contos que influenciaram diversas gerações de escritores de livros de suspense e terror, e os poemas, O Gato Preto (1843), O Corvo e Outros Poemas (1845) e Annabel Lee (1849). No dia 3 de outubro de 1849, Edgar Allan Poe foi encontrado nas ruas de Baltimore, com roupas que não eram as suas e fora de si. Foi levado ao Washington College Hospital, onde faleceu quatro dias depois.

Fonte: ([https://www.ebiografia.com/edgar\\_allan\\_poe/](https://www.ebiografia.com/edgar_allan_poe/)) com adaptações. Acesso em:07/11/2023

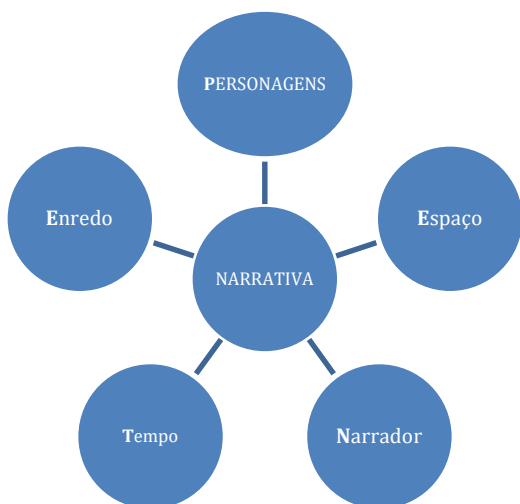
admirador de Poe, já que era possível enxergar uma intertextualidade em suas obras. Na visão de Philippov (2011):

Poe frequentemente vê a sociedade e a vida com melancolia e olhar desesperador e desesperado, mesmo no gênero cômico, Machado parece tender a um olhar mais leve ou sarcástico. Portanto, parece realmente haver um diálogo intertextual entre os autores e sua contística, ambos em busca de uma nova identidade nacional para suas literaturas. (Philippov, 2011, p. 45).

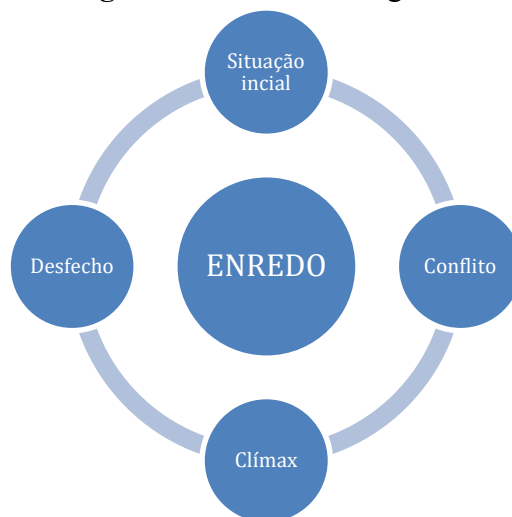
Machado de Assis foi um dos mais renomados contistas da literatura brasileira, não em vão, é o fundador da cadeira número vinte e três (23) da Academia Brasileira de Letras (ABL).<sup>35</sup> Outro conceito atribuído por Poe em relação ao conto é esse caráter de brevidade, retomado por Cortázar, o qual citei anteriormente, convergindo para um desfecho inesperado e que impacte o leitor.

Para Ganho (2006) a narrativa se constitui de cinco elementos básicos e essenciais, sendo o conto uma narrativa, é necessário que este contemple tais elementos em sua composição. Dito isso, elaborei uma figura, a qual revela os elementos que constituem a narrativa, bem como a estrutura do gênero conto. Os elementos que compõe o conto precisam estar contidos dentro do enredo o qual também pode ser chamado de história, ou trama.

**Figura 9:** Elementos da narrativa



**Figura 10:** Estrutura do gênero conto



<sup>35</sup> A Academia Brasileira de Letras é uma instituição cultural inaugurada em 20 de julho de 1897 e sediada no Rio de Janeiro, cujo objetivo é o cultivo da língua e da literatura nacional. <https://www.academia.org.br/academia/quem-somos>. Acesso em: 07/11/2023

Ao analisar a BNCC (Brasil, 2018), percebe-se o gênero conto citado em todas as etapas da educação básica. No Ensino Médio, em língua portuguesa, no campo artístico-literário, o documento traz os parâmetros para a organização/progressão curricular, informando que o conto deve ser trabalhado em seus vários segmentos:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (Slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (Brasil, 2018, p. 524).

Ainda conforme a BNCC (Brasil, 2018), a habilidade EM13LP47,<sup>36</sup> orienta que as escolas promovam eventos culturais e literários, estimulando a participação do estudante nestes projetos, a fim de que seja proporcionado diferentes momentos de socialização entre os educandos. Por meio da apresentação das obras autorais, tal como a oficina de escrita literária proposta, foi possível estimular não só a inventividade, mas também se criou um espaço de interação e comunhão, tornando o aluno o protagonista do processo.

A prática de escrita compreende a última etapa do processo de aquisição de língua. Logo, trata-se de uma prática social que tem seu lugar de desenvolvimento na escola, visando a construção da identidade do educando. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>37</sup> traz a informação de que o desenvolvimento da escrita no EM implica a construção de sua identidade. O domínio da língua falada e escrita está ligado ao conceito de cidadania, portanto, trata-se de uma aprendizagem de extrema relevância. Hanks (2008, p.15) afirma: “O acesso à língua padrão através da educação fornece o acesso aos lugares de poder no qual ela é empregada.” E pensando em proporcionar, ao aluno, o domínio da língua escrita por meio de oficina, cabe apontar o assinalado por Heine (2011) ao referenciar Marcuschi (1996) sobre:

---

<sup>36</sup> A BNCC (Brasil, 2018) está dividida em competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. A Base possui um sequenciamento das aprendizagens expresso por um código: O primeiro par de letras indica a Etapa de Ensino (EI, EF ou EM). O primeiro par de números indica o ano (ou bloco de anos) a que se refere a aprendizagem ou habilidade, deixei sublinhado para que percebam que engloba todo o ensino médio. O segundo par de letras é uma abreviação do componente curricular ou da área (no caso de Ensino Médio), ou seja, Língua Portuguesa. O último par de números indica a posição da aprendizagem ou da habilidade na numeração sequencial do ano (ou do bloco de anos).  
Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<sup>37</sup> A LDB regulamenta o sistema educacional do País, tanto no âmbito público quanto no privado. Ela afirma o direito à educação, garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para maior aprofundamento na lei é possível baixá-la no site do Senado Federal.

“(…) o texto não é um produto, nem um simples artefato pronto; ele é um processo, encontrando-se em permanente elaboração e reelaboração ao longo da sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores (MACUSCHI, [sic] 1996).”

Dito isso, concordo com os autores, visto que também acredito que o texto não deve ser visto como um produto estático, mas sim como um processo em constante (re)elaboração. Várias interpretações e significados podem ser atribuídos ou até mesmo interpretados de outras formas. Ademais, também entendo que fatores sociais, históricos além do contexto em que se está inserido refletem a compreensão de um texto, fazendo-nos perceber que não se trata de um significado fixo, ou seja, imutável, mas sim subjetivo e moldado pelas perspectivas dos leitores, pelas mudanças na sociedade, pelo contexto sociocultural, além do contexto histórico.

### **3.2.1 MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM AO GÊNERO CONTO**

Certa vez, para a apresentação de um seminário de uma disciplina na graduação, precisei fazer a leitura de dois contos: Uma Vela para Dario e Venha Ver o Pôr do Sol. Confesso que foi um dos poucos momentos em que me vi imerso nas tramas, enquanto estudante de graduação. Considerando esta experiência pessoal e o fato de que os alunos já possuem certa familiaridade com o gênero, pois conforme a BNCC (Brasil, 2018), o conto se apresenta em todas as etapas da educação básica, optei por trabalhá-lo em minha proposta de pesquisa, por ser familiar tanto para o proponente da oficina, quanto para os alunos.

Outro motivo que me levou a essa decisão foi a minha experiência como professor de literatura do 9º ano da escola em que trabalho atualmente. Ao chegarem nesta série, os alunos percebem que as aulas de literatura vão além da decodificação dos gêneros textuais, já que até o 8º ano não lhes são apresentados os movimentos literários. Costumo propor duas perguntas em nosso primeiro dia de aula: i) “O que vem à mente quando falamos em literatura?”, ii) “O que acham que aprenderemos em literatura?”

Geralmente, obtenho a mesma resposta para ambas as perguntas, afinal, quando se fala em literatura, os alunos associam-na à linguagem formal e lírica encontrada em certos textos literários. A maioria afirma que a literatura remete a poema e à poesia, e acreditam que esse será o foco dessa disciplina.

Ao falar-se em textos literários, é comum que se remeta, primeiramente, a poemas e assim retomando os conceitos de lirismo. Contudo, a literatura está muito acima desta associação taxativa, sendo assim, a fim de que se desconstrua essa associação reducionista da



literatura atrelada apenas ao lirismo e aos conceitos de poema/poesia, resolvi adotar o gênero conto.

Por mais antigo que seja, o conto ainda se apresenta de uma maneira notável na atualidade. Todavia nem sempre foi assim “Longo foi o tempo até essa forma narrativa adquirir o *status* que possui hoje” (FERREIRA, Y. 2020, p. 9). Ainda conforme o autor, o gênero conto, anteriormente, era visto como uma expressão de menor grandeza, mas consegue atingir o patamar de gênero nobre, nos séculos XIX e XX. Compactuo com o exposto pelo autor e acrescento que este gênero ainda mantém o seu prestígio no século XXI e dificilmente perderá este *status*.

O Brasil tem uma rica produção de contos que são consumidos e apreciados dentro e fora do país. Presumo que os contos se mantêm na atualidade justamente por sua principal característica: a brevidade. Vivemos em uma sociedade acelerada, esta narrativa curta, apresenta-se como uma forma de envolver o leitor, em poucas páginas, neste universo literário. Além disso, trata-se de um gênero que pode ser facilmente encontrado em locais tais como: redes sociais, sites, livros. Ademais, o conto é versátil, apresentando assim certas ramificações, tais como: minicontos, contos fantásticos, populares, de terror, de fadas, entre outros, essa versatilidade possibilita agradar variados níveis e tipos de leitores. Oportunizar uma leitura que vai ao encontro do interesse do leitor desconstrói a ideia de obrigação, tornando-se um exercício de cidadania.

Por fim, viabilizar condições para que o aluno consiga condensar uma história em poucas páginas e ainda assim envolver o leitor com a trama e com os personagens, implica diretamente sobre a criatividade do educando, afinal haverá um estímulo à capacidade de síntese e de convencimento. Além disso, é preciso que o escritor tenha o devido cuidado no desenvolvimento da trama, afinal, não basta se fazer compreendido, é preciso estimular a subjetividade do interlocutor para diferentes percepções daquilo que pode ser questionado e/ou refletido nas entrelinhas.

### **3.3 PROGRAMA CURRICULAR LITERÁRIO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA LÓCUS**

O programa curricular literário do EM varia conforme cada instituição de ensino. No entanto, geralmente inclui estudos sobre diferentes períodos literários, gêneros literários, autores representativos, e técnicas de análise e interpretação de textos.

Para a BNCC (Brasil, 2018), é necessário desenvolver estratégias para que seja possível adequar as proposições da BNCC à realidade local. Uma delas seria “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 12).

Buscando proporcionar a dinamicidade e a interdisciplinaridade ao trabalhar as atividades literárias, a escola adota projetos, tais como: Oscar<sup>38</sup>; Feira das línguas; saraus; “Auê literário”<sup>39</sup> entre outros. Sendo assim, considero essencial que as escolas busquem métodos para cultivar o interesse pela leitura, utilizando estratégias que atendam a sua comunidade local. Além de atividades dinâmicas, ou seja, aquelas que fogem do tradicionalismo existente nas aulas, busco valorizar a leitura de mundo que o educando traz e a partir de então, proponho atividades e faço sugestão de obras literárias. Nesse sentido, para Freire (1986):

A leitura não consiste meramente na decodificação da língua ou palavra escrita; antes, ela é precedida por uma relação com o conhecimento do mundo. Língua e realidade estão dinamicamente interligadas. A compreensão realizada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto (Freire, 1986, p.28).

Consoante com Freire (1986), parto do princípio de que a leitura crítica é uma abordagem que busca compreender e analisar um texto de maneira consciente e fundamentada, trata-se de uma habilidade importante para a compreensão e análise de textos literários e não literários. Apenas decodificar um texto não torna o indivíduo um leitor, mas sim, um decodificador. A prática da leitura estimula reflexões e oferece oportunidades para questionamentos. Para mais, ao atrelar a leitura à escrita, o aluno é levado a interpretar e refletir o seu próprio texto, questionar a si e aos outros. Esse desenvolvimento da criticidade o qual reflete na comunicação seja verbal ou escrita, contribui para uma visão mais ampla de si e do mundo.

Toda essa contextualização apresentada, nos parágrafos anteriores, apresenta-se como a base que sustenta as escolhas dos livros literários da escola lócus. Como forma de promover

---

<sup>38</sup> Neste projeto, os alunos precisam elaborar um filme sobre a obra literária lida.

<sup>39</sup> Projeto para o EF, ocorre no 4º bimestre, todos os alunos são levados ao auditório da escola e divididos em grupos com até 10 integrantes. Após escolherem os grupos, um integrante do grupo deverá ir à frente e retirar dois papéis, um contendo o nome da obra literária que será trabalhada, e o outro, o gênero o qual o grupo deverá fazer a transposição midiática. O grupo se reúne em outro local e tem o prazo de 1h30 para elaborar o gênero que foi sorteado, podendo ser: música, história em quadrinhos, peça teatral, poesia... Ao término do tempo, todos voltam ao auditório e começam as apresentações.

a interdisciplinaridade, a escola traz uma proposta de programa curricular literário interligada às outras disciplinas. Os livros literários são escolhidos conforme a necessidade e realidade local, logo, não se trata de um documento rígido e imutável, pelo contrário, quase sempre, adequações se fazem necessárias. Para Bernardes (2008), a escola é uma mini sociedade, compacto com a ideia da autora e compreendo que cada escola possui suas culturas bem com seus valores, isto é, realidades diferentes. Contudo, existem problemáticas que serão comuns a elas, como por exemplo, o preconceito e o *bullying*. As escolas precisam buscar estratégias a fim de mitigar estas práticas, em situações como essas, as escolas podem recorrer e aliar-se à literatura.

Nos termos de Candido (1988), a literatura desempenha várias funções, sendo uma delas a de denunciar. A fim de conscientizar os alunos do EM<sup>40</sup> de que práticas racistas não seriam admitas na instituição, apresentei-lhes duas reportagens e um vídeo sobre o caso ocorrido com George Floyd, americano preto que foi sufocado por mais de 9 (nove) minutos sob o joelho de um ex-policial branco. O caso repercutiu bastante, e até hoje sua última frase ainda ecoa em nossas mentes “*I can’t breathe*”<sup>41</sup>. Esta brutalidade fez com que eu adotasse, na instituição, entre outras ações contra o racismo, o livro *Pequeno Manual Antirracista*,<sup>42</sup> de autoria da Djamila Ribeiro<sup>43</sup>. Além deste fator, houve um caso de racismo, não diretamente na escola, mas em uma rede social e repercutiu no colégio, uma aluna enviou a seguinte mensagem em um grupo de *WhatsApp* “[...]ela deveria voltar para a senzala.” Esta mensagem referia-se à outra aluna da instituição.

Em 2022, por escolha dos próprios alunos, selecionamos as obras do PAS para dialogarmos. A versatilidade da literatura permite diálogos com outras disciplinas, tais como: arte, história, filosofia. Isto posto, os professores de outras disciplinas foram envolvidos no projeto literário do ano de 2022. Contudo, ainda que estes outros professores tenham adotado as obras literárias, e assim elaborado os seus diferentes projetos, o professor de literatura não se eximiu da responsabilidade de abordar os textos em suas aulas.

---

<sup>40</sup> Cito apenas o EM visto que, sendo um projeto que foi desenvolvido por mim, atualmente, atuo como professor apenas desta etapa. Mas todos devem ser conscientizados que práticas racistas são consideradas crime.

<sup>41</sup> Tradução: eu não consigo respirar

<sup>42</sup> Livro que aborda questões raciais, informando as várias problemáticas que recaem na atualidade devido ao nosso passado escravocrata

<sup>43</sup> Professora da PUC-SP, colunista do jornal Folha de S. Paulo e coordena a coleção *Feminismos Plurais*. Em 2016, foi nomeada secretária-adjunta de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo.

### 3.4 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018) ao se referir ao componente Língua Portuguesa, é necessário “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação de letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p.67/68). Além disso, este documento informa que o ensino de literatura deve contribuir para a formação do aluno como leitor competente, crítico e reflexivo, capaz de compreender e apreciar diferentes gêneros literários e reconhecer suas implicações estéticas, culturais e sociais.

Partindo desse princípio, é essencial possibilitar ao aluno formas de ensinamentos que extrapolem o gênero em si, para isso, é necessário apropriar-se dos multiletramentos, a fim de que o aluno seja alcançado. Conforme (BRASIL, 2018, p. 68) “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.”

Sendo assim, é necessário que o professor acompanhe os avanços sociais, tecnológicos, e que se aproprie de práticas de letramento(s), esta apropriação nem sempre será uma tarefa fácil e lógica, visto que nos termos de Kleiman (2005) não existe um ‘método de letramento’. Nem vários. [...] O letramento envolve uma imersão no universo da escrita, nesse sentido, a fim de que o professor consiga proporcionar esta imersão, a autora sugere algumas estratégias, tais como:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revista em sala de aula
- b) arranjar paredes, chão, mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p.9)

Ainda conforme a autora as discussões sobre o termo letramento são relativamente novas, contudo, é inegável a influência dos estudos de Freire na definição do termo. O conceito de letramento e alfabetização são diferentes, visto que este não contempla as dimensões culturais e ideológicas das práticas que envolvem o ensino e aprendizagem da escrita e seus impactos. Letramento, na perspectiva de Kleiman, (2005), trata-se de “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.” (KLEIMAN, 2005, p.5).

Sendo a educação uma prática sociocultural, faz-se necessário envolver os alunos em práticas de letramento, partindo sempre do princípio de que o aluno já apresenta uma leitura de mundo e que nos termos de Freire (1989), esta deve ser considerada. Para Kleiman (2005), por mais que Freire não tenha utilizado o termo letramento em suas obras, o conceito proposto pelo patrono da educação no que tange à alfabetização é muito próximo à definição de letramento. Compactuando com essa ideia, alguns pesquisadores do Grupo de Estudos Críticos Avançado em Linguagens (GECAL)<sup>44</sup>, em estudos mais recentes, apresentam a seguinte visão:

O estudo sobre os letramentos, definidos, aqui, a partir da década de 70, à luz do pensamento freireano, principia a educação crítica e visa à formação ética e emancipatória. E, embora o termo letramentos não tenha sido mencionado por Freire (1987), em suas obras ou discursos, acreditamos que a práxis educativa, apontada pelo filósofo da educação, sinaliza a promoção dos estudantes, compreensão que mais tarde, década de 90, denominou-se letramentos críticos. (COSTA, M; FARIA, H; NUNES, R; SILVA, K, 2021 p. 18).

Conforme citado acima pelos autores, fica evidente a contribuição do patrono da educação para que os estudos sobre as aprendizagens pudessem avançar. Freire (1987) enxergava a alfabetização como “uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora.” (RESENDE, M; RESENDE, T, 2020 p. 6). Kleiman (2005) informa que “A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal direito de todos” (KLEIMAN, 2005, p. 19-20). Esse progresso revela que o perfil do alunado mudou, sendo assim, as práticas educativas também precisam acompanhar este progresso, para Kleiman (2005):

Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações. O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas (Kleiman, 2005, p.21).

O perfil de aluno que tínhamos há 100 anos não é o mesmo. Houve um progresso no que diz respeito à leitura e escrita, afinal tornou-se saber universal, este avanço vem

---

<sup>44</sup> O grupo, o qual faço parte, surgiu em 2012 e dois anos depois já estava certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo é formado por pesquisadores linguistas de diferentes universidades do Brasil, sob a liderança do professor Kleber Silva da Universidade de Brasília (UnB). Entre as várias contribuições para o campo da linguística aplicada crítica (LAC), destacam-se a coordenação e a elaboração de séries e de dossiês temáticos em publicações na área de linguagens do Brasil e do exterior. As nossas reuniões ocorrem quinzenalmente e promovem discussões relacionadas à educação com ênfase no sul global. Atualmente, além da própria UnB e do CNPq, o GECAL conta com o apoio e reconhecimento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

acompanhado também de uma maior cobrança social. Atualmente, o simples fato de decodificar já não é mais suficiente, é necessário proporcionar, ao educando, momentos de reflexão a fim de que ele possa refletir e perceber de que maneira essa atividade prática de leitura e escrita, que estão sendo trabalhadas na escola, refletem às práticas sociais.

Conforme Soares (1999), uma estudante chamada Kate M. Chong, definiu o termo letramento em um poema:

### O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.  
Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.  
São notícias sobre o presidente  
O tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.  
É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.  
É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.  
É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,

e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.  
Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.  
(SOARES, 1999, p.5).

Sendo assim, enxergo o termo letramento como conjuntos de práticas sociais que combinam o uso da leitura e da escrita e que por ser social, não necessariamente ocorrer apenas no contexto escolar. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita ao longo da vida. A compreensão do letramento considera a interação entre os indivíduos e suas práticas sociais, reconhecendo que as habilidades de leitura e escrita são essenciais para que o indivíduo seja inserido como um todo na sociedade.

Conforme citado anteriormente, por mais que se falasse em práticas que remetesse a letramento, ainda não existia essa palavra, limitando-se à alfabetização. Contudo, entende-se que a alfabetização ocorre predominantemente no contexto escolar, desta forma, houve a necessidade de diferenciar ambos os termos. Conforme Zappone (2008), a alfabetização limita-se a codificar e decodificar, já ao se referir a letramento entende-se que este vai além de ler e escrever, envolve a situação da escrita em seus mais variados contextos. Para Soares (2018) trata-se da condição adquirida como consequência de ter-se apropriado da escrita. Nesse viés, Soares (2004) revela que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado.” (SOARES, 2004, p. 24). Logo, o letramento pode existir ainda antes da aquisição da leitura e escrita convencional. O fato de o indivíduo estar inserido em contextos que envolvem as práticas escritas, torna-o de certa forma letrado. Compactuo com a autora, ademais, esta constatação também mostra que havia a necessidade de se adotar um novo termo e conceito que excedesse as limitações da alfabetização, e assim, Mary Kato, em 1986, utiliza, pela primeira vez na história, o termo letramento.

Eventos de letramento são também promovidos em contexto escolar, aliás, considero a escola a principal agência de letramento, nesse contexto, é possível identificar que todas as definições apresentadas a respeito de letramento estão presentes na oficina que proponho. Além disso, por se tratar de uma escrita literária, é necessário que tenhamos conhecimento de um novo tipo de letramento, o letramento literário.

### 3.4.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Letramento Literário pressupõe dois conceitos, o primeiro, o de letramento, o segundo, o de literatura. Ambos os termos serão apresentados separadamente e depois será retomado o termo letramento literário, para que se possa compreender de uma maneira mais acurada. O conceito de letramento foi abordado no tópico anterior.

Definir o termo “literatura” não se configura como uma tarefa fácil, visto que a literatura é ampla, abrangente e por vezes subjetiva, ainda hoje, existem discussões a respeito do que é ou não considerado “texto literário”. Contudo, apresento as minhas concepções, acerca do termo, baseadas em autores os quais compactuo com os pensamentos. A fim de que se compreenda a dimensão e a completude do que é a literatura, Colomer (2003) destaca três funções que os textos literários têm, em relação ao público infantil, sendo: i) a função de ingressar no imaginário humano, ii) a função de facilitar a aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos utilizados em cada cultura e iii) a função de ampliar o diálogo entre a coletividade dos leitores sobre o mundo que os circunda. Por mais que a autora atribua essas funções a um contexto infantil, é possível identificá-las também nos alunos do EM. Ainda segundo a autora, a literatura é um instrumento culturalizador que se transforma em uma verdadeira “escada”, ou seja, à medida em que se tem contato com esse universo, as formas cada vez mais complexas de usos distanciados da linguagem e de representação artística vão ficando mais próximas da realidade do leitor.

Candido (1988) esclarece que a literatura deve ser um direito humano, assim como qualquer outro direito básico, tal como saúde, segurança e alimentação. A literatura torna o indivíduo consciente de sua condição no sistema social. A leitura de uma obra literária pode despertar os mais variados sentimentos em seu leitor, afinal, trata-se de outro mundo, do desconhecido que está prestes a ser experienciado. Quando o leitor se encontra imerso em uma trama acaba tornando-se suscetível à capacidade de se colocar no lugar do outro, isso implica dizer que a literatura promove a empatia.

Hansen (2005) compreende que a principal característica da literatura é a sua ficcionalidade, para Gancho (2006), por mais ficcional que sejam, os textos literários precisam apresentar verossimilhança<sup>45</sup>. Dito isso, compreendo que o texto literário precisa envolver o leitor com aquela realidade/ verdade que está sendo apresentada.

---

<sup>45</sup> Aquilo que parece verdadeiro. Segundo o dicionário Oxford, o termo remete à ligação, nexos ou harmonia entre fatos, ideias etc. numa obra literária, ainda que os elementos imaginários ou fantásticos sejam determinantes no texto, deve haver coerência.



Quando se entende o conceito de literatura e de letramento, fica claro entendermos o termo letramento literário. Para efeitos desta pesquisa, o conceito de letramento literário adotado foi embasado em Cosson (2018). Para o autor, o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, adotando-a como um exercício de cidadania e não como uma obrigação. Ademais, o letramento literário deve ser enxergado como uma prática social, relacionada à maneira como se interpreta e atribui significados aos textos literários. Sendo assim, o letramento literário se manifesta quando o leitor compreende as relações entre texto, autor e leitor e percebe que esta habilidade vai além do simples reconhecimento de elementos literários. Neste momento a literatura deixa de ser uma obrigação e passa a ser um exercício de cidadania.

Para Cosson (2018) “o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazê-la para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não a tomar somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão.” (COSSON *apud* SOARES, L; FERREIRA, B 2020, p. 4). Concordo com os autores, no que diz respeito ao sentido da literatura, mas também acredito que assim como o letramento, o letramento literário não se limita aos muros da escola, trata-se de um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e que deve ser potencializado, principalmente nas aulas de literatura. Esse tipo de letramento contribui para a formação de indivíduos culturalmente enriquecidos, afinal a literatura é uma forma de promoção de cultura, o que implica dizer que esta promoção afeta diretamente na criticidade e reflexão do indivíduo.

Para (SILVA, G; LUNS, P; FRANÇA, S, p. 166) “O letramento literário tem como principal objetivo a formação de leitores críticos a partir do fortalecimento do ensino de literatura, através de estratégias de ensino que transformam o processo de ensino e aprendizagem em uma prática significativa.”

Dito isso, enxergo o ambiente escolar como o local mais suscetível para a leitura de textos literários, permitindo aos alunos que criem suas formas únicas de ler esses textos. Ao professor cabe a tarefa de fazer com que o educando perceba as intenções do autor, estilo da época, bem como convidar o aluno a um aprofundamento no que diz respeito ao entendimento do texto literário. Para tanto, é importante frisar que, os alunos do EM têm apresentado dificuldades significativas de leitura e compreensão. Observa-se que uma parcela significativa dos alunos, ao cursar ou mesmo ao concluir o EM, enfrenta dificuldades para compreender integralmente tanto obras literárias quanto textos não literários, o próprio PISA fez essa constatação. Tal fato evidencia a existência de uma lacuna no processo de letramento literário.

Compreender a relação e o papel que a escrita desempenha amplia as perspectivas sobre como uma obra literária deve ser lida e como deve ser escrita também. Perante este cenário, torna-se necessário dotar os alunos de ferramentas para que desenvolvam a leitura e a escrita literária de forma mais concreta e/ou mais adequada ao meio escolar. Diante disso, a oficina de escrita literária se ajouja ao conceito de letramento literário com o intuito de atenuar a distância entre o leitor real e o leitor ideal<sup>46</sup>, de modo que o aluno tenha conhecimento das regras e convenções que regem a construção do universo ficcional e toda a escrita literária. Para Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 54)

Assim, para que a escola cumpra seu papel na formação de leitores, ela deve estimular a leitura adequada dos textos literários a fim de que aquelas leituras sugeridas, bem como a escrita e estilo tornem-se familiares aos alunos. Para garantir que não haja desconexão entre a sala de aula e o resto da vida do aluno, é necessário rever as técnicas eficazes de letramento utilizadas pelos próprios alunos para que eles desenvolvam estratégias de leitura eficazes e interajam com o texto. Depreende-se do excerto de Paulino (2004) que há um processo para que o aluno se torne um leitor literário, é necessário o entendimento do contexto histórico em que o texto foi produzido, faz-se necessária a identificação de intertextualidade, interdiscursividade, dentre outros elementos, a fim de que o próprio aluno consiga escolher suas leituras, e a partir de então não enxerga-las mais como uma obrigação de um contexto escolar, mas que de fato haverá uma aplicabilidade daquela leitura em outros contextos de sua vida.

Os relatos dos alunos, anteriormente citados, apontam uma lacuna em sua formação como leitores e escritores. Mesmo com o incentivo à leitura por parte da escola, a persistência desse desvio incide sobre o letramento literário desses alunos. Por este motivo, urge a necessidade de um olhar mais sensível à essa questão. Sendo assim, busquei proporcionar aos alunos da oficina, experiências que ampliassem o letramento literário, além de envolver o educando em sua prática de escrita, havia discussões sobre tempo histórico, afinal, um dos elementos que compõe a narrativa é o tempo. Outra estratégia que utilizei foi tentar enxergar a

---

<sup>46</sup> Conforme Ana Maria Haddad (2021) O leitor ideal é aquele que lê e gosta de ler de fato.

realidade dos alunos e trabalhar com os textos que fossem mais próximos ao que eles vivem, almejam viver, ou que se interessam por conhecer, como foi o caso de A Cartomante.

Anghinoni (2014) traz o letramento literário como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzindo o exercício socializado na escola por meio da leitura de textos literários, sejam estes canônicos ou não. É importante notar também que o conceito de letramento permite alguma mobilidade em termos de construção de identidade e poder.

Também é importante lembrar que o conceito de letramento literário abrange mais do que apenas os textos valorizados pela cultura da leitura. Para Zappone (2008) a marca da ficcionalidade se apresenta como a mais importante. Além disso, entende-se que as práticas de letramento pressionam todas as atividades que envolvem a escrita literária. Outro aspecto que deve ser destacado consiste no fato de que um texto literário, ainda que recomendado da mesma forma e lido no mesmo ambiente por alunos de uma mesma turma, possuirá significados diferentes, pois em cada situação há uma singularidade que deverá ser considerada.

Nota-se ainda certa divergência no que diz respeito ao que é e o que não é considerado texto literário, ressalto que o meu intuito com esta pesquisa, não é entrar neste mérito. Conforme afirma Zappone (2008) ainda há uma parcela de textos supervalorizados que são classificados como literatura, e assim têm o direito de serem lidos em detrimento de outros, que aparecem como menos valorizados pela cultura. Novamente, eu retomo Kleiman (2005) ao considerar que o perfil do aluno mudou, sendo assim, os textos bem como o perfil do professor deveriam acompanhar essas mudanças. Reitero que também não é o objetivo desta pesquisa discorrer se os cânones literários devem ou não permanecer na disciplina de literatura, o meu intuito é fazer com que haja um entendimento de que a literatura é viva e parafraseando LFT deve ser lida enquanto quente. Os alunos têm produzido literatura, e talvez o professor não esteja compreendendo a dimensão destes textos literários, caso esteja restringindo-se apenas às correções dos aspectos gramaticais.

Conforme Zappone (2008) também é possível promover letramento literário ao proporcionar aos alunos interações com filmes, mangás, histórias em quadrinhos, entre outros, uma vez que essas atividades também podem ser consideradas como parte do universo juvenil, sendo possível estabelecer uma relação com o jovem leitor. Nesta mesma lógica, Candido (1988) evidencia que compete ao professor de literatura desenvolver práticas de letramento literário que encantem seus alunos e que tenham relação com a realidade daquele grupo social.

Sabendo disso, o ideal é que se adote como ponto de partida o interesse literário do aluno, bem como o contexto do indivíduo.

A literatura, mesmo com seu caráter fictício, deverá buscar uma conexão com o real, caberá ao professor facilitar esse entendimento ao aluno e a partir de então promover atividades que vão ao encontro do que propõe o letramento literário. Em minhas pesquisas, não encontrei um modelo no qual o professor deve adotar a fim de que possibilite aos seus alunos o alcance do letramento literário, sendo assim, com base no meu referencial teórico, a fim de evidenciar traços de letramento literário nos textos de meus alunos, busquei com eles que compreendessem: i) a importância do hábito da leitura literária; ii) a importância do hábito da escrita e de como esta promove segregação; iii) o contexto sócio-histórico-cultural em que ocorre a narrativa; iv) as marcas linguísticas de subjetividade; v) as conexões com outros textos bem como com o “já dito” e como isso contribui para a singularidade da obra; vi) a escolha lexical a qual influi sobre os aspectos semânticos; vii) como a temática fictícia abordada na obra se relaciona com questões contemporâneas.

Ao ler um texto literário que instiga questionamentos ou que leve o leitor a refletir e assim modificar certas atitudes ou hábitos, estamos por amalgamar o real e o fictício, sendo assim, é possível trazer para a realidade aquilo que é compreendido através do fictício/literário. Para Paulino e Cosson (2009) o letramento literário excede a concepção de leitura e escrita de texto literário, trata-se de um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Logo, consiste em experienciar um novo mundo por meio das sensações e emoções causadas pela leitura literária e dar sentido por meio das palavras.

É cabido ao professor a função de sempre interligar a literatura com a educação e mais do que isso, com a contextualização do cenário em que se encontram seus educandos. Cosson (2021) nos relata que em uma determinada situação, durante uma aula, um aluno questionou a presença da literatura no EM, informando que os professores apresentavam as características dos períodos literários, os nomes dos autores e das obras em uma sequência que poderia ser facilmente substituída por uma aula de história. Seguindo essa sequência, Cosson (2021), trouxe outro relato informando que em um encontro de professores e alunos de pós-graduação da área de letras, ouviu o comentário de que as imagens são mais importantes do que as palavras e que a literatura, com seus romances e poemas, deveria ser substituída como objeto de estudo por filmes, telenovelas e outros artefatos mais significativos culturalmente.

Tais relatos trazem uma evidência: a literatura, na escola, não está em um de seus melhores momentos. Considero intrigante a necessidade de se trazer a importância de um gênero em detrimento de outro, visto que todos são importantes e não há a necessidade de anularmos a literatura a fim de que trabalhemos com filmes e/ou cenas de telenovelas, podemos, inclusive, contextualizar todos esses gêneros. Entretanto, parece não haver um consenso por parte dos professores, pois “Para muitos professores e estudiosos da área de letras, a literatura só se mantém na escola por força de tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.” (COSSON 2021, p.20).

Práticas de letramento literário são aprendidas na escola. A tarefa do professor é fazer com que o aluno consiga enxergar aquilo que, até o presente momento, era invisível a ele. Isso remete a Kleiman (2005) pois ao explicar o conceito de letramento aborda criticamente o papel do professor bem como a Bakhtin (1995) ao mencionar o auditório social de cada indivíduo:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (BAKHTIN,1929, p.117).

Bakhtin (1992) sugere que cada indivíduo tem um mundo interior que é influenciado pelo ambiente social em que vive. A cultura e as ideologias da sociedade criam um "auditório social" que molda as deduções, motivações e apreciações de uma pessoa. Quanto mais familiarizado for um indivíduo com a cultura dominante, mais seu auditório interior se assemelhará ao do grupo médio. No entanto, o autor afirma que ainda existe uma classe e uma época bem definidas que limitam o interlocutor ideal de cada indivíduo. Em outras palavras, a linguagem e as opiniões de uma pessoa são fortemente influenciadas pelo contexto social em que vive, mas existem limites a essa influência. É possível, a partir de tais afirmações, inferir que o contexto influi diretamente neste auditório social e por isso houve essa ênfase em minha pesquisa.

Consinto também com os ideais trazidos por Soares e Sousa (2020), ao informarem que “a leitura literária deve ser uma prática significativa, tendo como grande objetivo na sala de aula a formação de leitores críticos.”, (SOARES E SOUSA, 2020, p.2). A produção textual literária oferece ao leitor a oportunidade não apenas de contemplar o universo real e fictício, mas também de aprimorar suas habilidades de escrita, resultando em uma maior propriedade na

expressão textual. Com isso, é possível inferir que tais aspectos constituem também a formação crítica do aluno, enquanto cidadão, afinal tais ensinamentos vão além do campo literário e escolar.

Para demonstrar as definições de letramento e letramento literário, apresento um quadro comparativo abaixo

**Quadro 2:** Letramento e Letramento Literário

<b>Aspecto</b>	<b>Letramento</b>	<b>Letramento Literário</b>
Definição	Habilidade- capacidade de ler e escrever	Habilidade de compreender e criar textos
Objetivo	Facilitar a comunicação e compreensão	Desenvolver apreciação estética e crítica
Foco	Compreensão de textos cotidianos	Exploração de obras literárias e sua arte
Conteúdo	Informações práticas e usuais	Elementos literários, subjetivos
Aplicação	Uso funcional e cotidiano da linguagem	Expressão artística e reflexão crítica
Exemplos	Leitura de placas, anúncios de mercado	Leitura de interpretação de romances, contos, poemas...
Importância	Integração social	Desenvolvimento cultural e emocional

Encerro apresentando a visão de Alonso (2022), sobre leitura literária, o autor explica que os textos literários permitem, ao leitor, experienciar conhecimentos novos e por vezes até inimagináveis permitindo com que o leitor faça relação de tais eventos/acontecimentos com os que acontecem no mundo real. Isso dá espaço não só às formas de compreensão e respeito à diversidade, mas, principalmente, à conscientização e formação política ausente em grande parte da população mundial. O texto literário apresenta-se como uma forma de advertir acerca das consequências que realidades, mesmo que fictícias, podem acarretar. Sendo assim, enxergo um caráter emancipador no texto literário, visto que este emancipa o leitor do desconhecido e, talvez de alguma situação que também possa se fazer real. Toda essa visão trazida pela autora sobre o texto literário incide diretamente sobre o letramento crítico. Dito isso, a fim de que se potencialize as percepções dos alunos sobre o universo literário, os estudos sobre letramento literário podem se alinhar aos estudos sobre LC.

### 3.4.2 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO CRÍTICO

Conforme Freire (1989), a educação não deve ser considerada neutra. Dessa maneira, infere-se que a educação necessita ser pensada e repensada em termos de poder, uma vez que os contextos também não são neutros, mesmo em se tratando de um ambiente escolar. A leitura é libertadora e emancipatória, dado que se adquire poder a partir dela. Nos termos de (FREIRE, 1989, p. 13), “a palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

A leitura crítica do mundo é fundamental para a compreensão da linguagem e para a transformação consciente da realidade. Essa abordagem reforça a importância do pensamento crítico e sugere que o letramento crítico e consciente do mundo se revela como uma condição fundamental para a compreensão da linguagem que refletirá na leitura, na escrita, e para a transformação consciente da realidade.

Entende-se que as práticas de letramentos não são consideradas práticas isoladas e nem precisam ser trabalhadas dessa forma, a exemplo disso, a atividade proposta na oficina literária, proporcionou um ambiente propício para que o aluno desenvolvesse não só o letramento literário, mas também o letramento crítico. Nesta pesquisa, adoto o conceito de letramento crítico trazido por Lopes; Andreotti; Menezes De Souza (2006), para os autores o LC busca desenvolver a reflexividade do estudante por meio dos textos, a partir de um modelo que será apresentado no capítulo de análises. Dito isso, o LC implica em levantar questionamentos que passariam despercebidos pela leitura tradicional. Neste tipo de letramento, os alunos são estimulados a refletir sobre as estruturas sociais, políticas e culturais subjacentes às implicações presentes nos textos que refletem na sociedade. Além disso, o letramento crítico busca capacitar os indivíduos a se tornarem participantes ativos na construção de conhecimento e na transformação social.

Neste tópico, discuto o conceito delineado por determinados autores acerca do letramento crítico, estabelecendo, dessa forma, uma correlação com a oficina literária. Para Luke e Freebody (1997):

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas às suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE E FREEBODY, 1997, p.218).

A relevância do LC apresentada por Luke e Freebody (1997), vai ao encontro das concepções propostas pelo Grupo de Nova Londres no Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (1996).<sup>47</sup> Os autores citados reconhecem a importância do desenvolvimento das competências múltiplas de leitura e escrita em um mundo cada vez mais digital e diversificado, ao mesmo tempo em que buscam despertar a capacidade de análise crítica e a conscientização sobre as mensagens e informações que são encontradas. Sendo assim, entende-se que para levar o educando ao desenvolvimento do LC, deve-se envolvê-lo de maneira que este busque não apenas o sentido, mas que possa analisar criticamente e refletir sobre a leitura, a fim de que possa contextualizá-la com o mundo ao seu redor.

O estímulo à leitura, bem como o seu desenvolvimento não deve ocorrer sem uma mediação, “deve ser intermediada por outros mais capazes que lancem pontes entre esses símbolos de tinta e a mente do leitor” (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2012, p. 6). Por conseguinte, torna-se fundamental a figura do professor como principal agente neste desenvolvimento do agenciamento do aluno. Além da figura do professor, busquei, na oficina, com que os próprios alunos também fossem parte desse processo ativo em suas aprendizagens. Portanto, para esta pesquisa, o conceito de agenciamento, diferentemente do conceito trazido por (Leal, A *et al.*, 2021) não estará vinculado apenas como a ação do professor-agente sobre o leitor e sobre o texto, pois também considero os outros participantes como agentes, visto que todos eles colaboraram, de alguma forma, para efeitos de agenciamento.

Esta participação ativa dos alunos já estava prevista por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), porquanto tais autores nos sugerem um novo perfil de alunos e de professores também, afinal, como informei anteriormente, conforme Kleiman (2005) o perfil do aluno atual é diferente do perfil do alunado de 100 anos, continuando nestes progressos, o perfil do aluno que teremos daqui a duas décadas, por exemplo, já será diferente do perfil contemporâneo. Por conseguinte, para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ao professor cabe “Engajar os alunos como ativos construtores de significados.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28). Vale ressaltar que as discussões destes autores têm seu engendro nos estudos propostos por Freire (1987, 1989, 1992), os quais promovem questões a respeito de emancipação, pluralidade, diversidade de vozes na educação e para além dela.

---

<sup>47</sup> O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Fonte: Unicamp – disponível em: < <https://bit.ly/48zYtYo>>



Ao considerar a leitura de mundo do aluno, entende-se que o indivíduo se insere em um contexto social e que suas vivências o constituem enquanto cidadão. Pensando em um aspecto macro, todos estamos inseridos em uma sociedade e mesmo que democrática, haverá sempre contextos que implicarão nas relações de poder.<sup>48</sup> Quando se verifica a necessidade de o aluno empregar o pensamento crítico em uma atividade, isto é, quando se espera que o educando vá além de uma simples opinião, explorando a possibilidade de questionar as relações de poder em diversas esferas, depara-se com uma ação alinhada ao conceito de letramento crítico. Para que fique bem claro, retomarei o contexto em que a oficina ocorre. Como contextualizado, anteriormente, a oficina ocorreu em uma RA de Brasília -Ceilândia- que de acordo com uma nota publicada na página do governo americano, a RA não deve ser visitada, mas caso haja a necessidade, há a recomendação de horários específicos devido à violência. Diante do exposto, propor uma atividade que visa não só reflexão do aluno, mas também a sua reflexividade, em uma RA conhecida por sua violência, em um país com baixos índices de leitura, e em uma sala na qual grande parte dos alunos não lembra sequer o nome da última obra literária lida, apresenta-se como uma forma de questionar as relações de poder. Deste modo, o letramento crítico busca compreender o contexto em que o evento ocorre e a partir de então refletir e levantar questionamentos, ou seja:

“O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (MOTTA, 2008, p. 14).

O letramento crítico torna-se a interpretação do presente social com o propósito de transformar a vida cultural de determinados grupos, ao questionar pressupostos implícitos e desarticulados de formações sociais e culturais atuais, bem como as subjetividades e capacidades daqueles que o fomentam. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 424).

Os autores citados acima concordam que o letramento crítico tem por objetivo engajar o sujeito em uma reflexão sobre as relações de poder presentes nos discursos e na sociedade, além de suas implicações na vida e na comunidade a qual ele está inserido. Outra questão é a valorização da consciência crítica e do pensamento independente, incentivando este sujeito a se

---

<sup>48</sup> Optei pelo termo remetendo ao conceito trazido por Foucault no qual afirma que o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2004, p. 193). Com isso concluo que o que de fato existem são as relações de poder, já que, justamente por ele não se situar em um lugar específico, mas sim, distribuir-se e agir por toda a toda a sociedade, em todos os lugares e em todas as pessoas.

tornar um participante ativo e consciente da sua realidade e do mundo à sua volta. O letramento crítico é uma forma de promover a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Conforme o levantamento de dados retirados do questionário 1, a maioria desses alunos recebem o incentivo à leitura, em casa, por parte dos familiares. Em outros termos, o incentivo à leitura tem ocorrido tanto em casa, quanto na escola, mas ainda assim, identifica-se uma falha neste hábito. Entender essa realidade e questioná-la de uma maneira crítica, almejando uma mudança, ainda que na individualidade, constitui parte da oficina literária. Espero que essa mudança, na individualidade de cada aluno presente na oficina, possa inspirar e mudar outras realidades através da escrita. Isso implica dizer que a oficina, já surge imbricada em um contexto de letramento crítico. Logo, o objetivo que fica mais evidente no LC é “aprender para transformar” (MATTOS; VALÉRIO, 2012, p.140), o que nos termos de Comber (2001) seria usar a língua para exercer poder, questionar as desigualdades sociais e injustiças do mundo.

Mattos e Valério (2012), embasados nos estudos de Freire (1970), destacam que o letramento crítico se opõe à educação tradicional, pois ao invés de apenas transmitir informações, ele busca empoderar o aluno, permitindo que ele seja responsável por seu próprio processo de aprendizagem. Através desse tipo de participação ativa, o aluno pode desenvolver uma reflexão crítica e questionar sua posição na sociedade.

Vale ressaltar que a oficina buscou proporcionar um ambiente de reflexividade e produção na linha do letramento crítico, e não apenas da leitura crítica. Buscando esclarecer a diferença entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico, apresento, abaixo, um quadro comparativo.

**Quadro 3:** Comparativo entre leitura tradicional, crítica e letramento crítico

<b>Leitura tradicional</b>	<b>Leitura crítica</b>	<b>Letramento crítico</b>
O texto representa a verdade? É fato ou opinião? É tendencioso ou neutro? Está bem escrito/claro? O que o autor quer dizer? Qual nível de autoridade ele possui?	A quem se dirige o texto? Qual a intenção do autor? Qual é o contexto? Como o autor manipula o texto? Quais afirmações não têm embasamento? Por que o texto foi escrito dessa forma?	Quais são os pressupostos e possíveis implicações das afirmações? Como a realidade é definida? Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem? Quais são as limitações ou contradições nesta perspectiva? Como estas afirmações (ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?
Estratégia: Decodificação	Estratégia: Interpretação	Estratégia: Questionamento

Foco: Mensagem/conteúdo, autoridade e legitimidade do falante e do texto.	Foco: Contexto da escrita, intenções e estilo de comunicação.	Foco: Pressupostos, saber, produção, poder, representação e implicações.
Objetivo: Desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.	Objetivo: Desenvolver reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões).	Objetivo: Desenvolver reflexividade (habilidade de identificar pressupostos/implicações).

Fonte: Adaptado de Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, 2006, p. 6.

A leitura crítica por mais que se diferencie da tradicional ainda precisa de um certo amadurecimento, o que é proporcionado pelo letramento crítico. Não há a necessidade de uma ter que anular a outra, em uma análise em sala de aula, por exemplo, pode-se ir por etapas, adotando como ponto de partida a análise tradicional, em seguida a leitura crítica e por fim, chega-se ao letramento crítico. Parto do princípio de que, para que se desenvolva LC, é necessário criar condições e instigar os alunos à reflexividade que está sendo proposta.

No que diz respeito à leitura crítica, as respostas obtidas para as indagações propostas pelos autores, encontrar-se-ão inseridas dentro do texto, afinal refere-se a uma estratégia de interpretação. Neste estágio de leitura, ainda não é possível exceder o texto, ou seja, o leitor ainda não se encontra apto a fazer questionamentos a partir do que foi interpretado. A leitura crítica, promove uma reflexão crítica, enquanto o letramento crítico ultrapassa tal campo, propondo uma reflexividade, ou seja, identificar as implicações e pressupostos que dali podem ser extraídas. Dito isso, concordo com (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132) “O letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e as leituras do texto estão com o mundo nos termos de Freire.”

De acordo com Freire (1989), é preciso compreender como as leituras dos textos estão relacionadas ao mundo e à sociedade e buscar transformá-los de forma consciente. Ainda conforme (FREIRE, 1979, p.86) “a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo”. Promover um espaço para questionarmos relações de poder, é uma maneira de mudarmos pessoas através da educação.

Compreendo que o letramento crítico vai além da compreensão da relação entre o texto e o mundo, incluindo também a consideração de como as leituras dos textos impactam o mundo e a sociedade. Além disso, destaco que o LC abrange uma reflexão sobre as implicações sociais, políticas e culturais que as palavras e as leituras têm. Menezes de Souza (2011) ainda diferencia dois modelos de letramento crítico:

#### Quadro 4 - Letramento Crítico: tradicional x redefinido

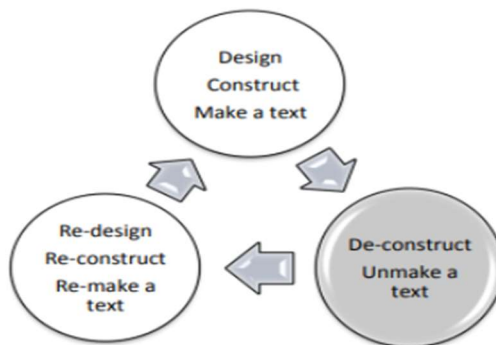
Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor:	Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escritura; autor/leitor):
Como o Outro produziu a significação?	Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.
Qual é esse significado (certo)?	Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto
Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.	A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada.
Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).	As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes
Leitura como <i>consenso</i> : <b>convergência entre leitores.</b>	Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).
<i>Porque o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y</i>	Leitura como <i>dissenso</i> , conflitante: <b>divergência</b> entre produtores de significação.
	<i>Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?</i>

Fonte: Adaptado de Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, 2011, p. 139.

O quadro acima apresenta as principais diferenças entre LC- Tradicional e LC- Redefinido. Ressalto que para efeitos de análise dos textos, no capítulo 4 (quatro), focarei o meu olhar no quadro 1 fazendo o comparativo entre leituras (tradicional e crítica) e letramento crítico nos textos analisados e no letramento crítico redefinido. A oficina foi concluída com 8 (oito) contos realizados pelos alunos, devido à complexidade das análises, apenas dois serão analisados, os demais constam nos apêndices.

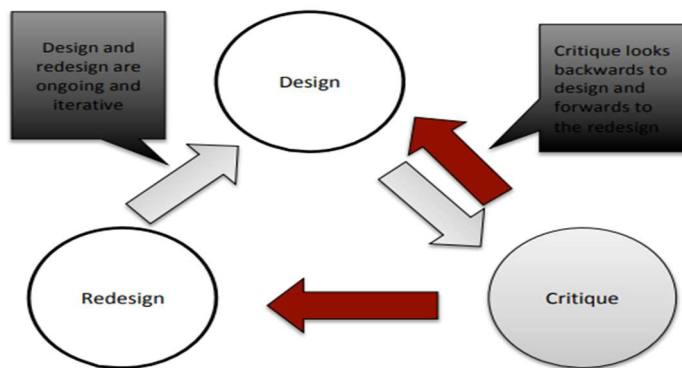
Os contos produzidos na oficina encaixam-se no modelo proposto por Janks (2010), o que permite levantar questões, com base nas práticas propostas pelos letramentos críticos, que ampliem as construções de sentidos gerados pelos alunos. A autora apresenta os seguintes modelos:

**Figura 11** - The re-design cycle.



Fonte: (JANKS, 2010, p. 183).

**Figura 11.1** -A criticidade no design e re-design.



Fonte: (JANKS 2010, p. 183).

Entende-se por *designs* os recursos disponíveis para construção de significado. Nesta mesma perspectiva, *design*, conforme (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173) apresenta-se como: “artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens.” A criticidade é orientada para trás em direção ao design e para frente em direção ao *re-design*.

A fim de que seja construída uma sociedade com cidadãos mais críticos, faz-se necessário inseri-los em práticas que envolvam o letramento crítico, a saber, vivemos em um momento marcado por inúmeros conflitos e ainda que não os tivéssemos, o LC ainda seria necessário, conforme observa Janks (2012), para a autora:

Em um mundo pacífico sem a ameaça do aquecimento global ou conflitos de guerra onde todos tenham acesso à educação, cuidados médicos, alimento e vida digna, ainda haveria necessidade de letramento crítico. Em um mundo que é rico com diferença, é provável que haja intolerância e medo do outro. (JANKS, 2012, p.150)

Para a autora, mesmo em sociedades que parecem ser pacíficas e igualitária haveria problemas que precisariam ser questionados e transformados. Além do mais, como a autora aponta, mesmo em um mundo rico com diferenças, é provável que haja intolerância e medo do outro. É nesse viés que o letramento crítico ganha ainda mais importância, pois ele incita o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de questionar as desigualdades e as representações dominantes. Desta forma, o letramento crítico pode ajudar a combater a intolerância e o medo do outro, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para Souto Junior (2014) o LC surge como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e construção de significado. Ao professor cabe o papel de proporcionar os ambientes que promovam estes eventos de letramento crítico. Portanto, percebo que é possível desenvolver o letramento crítico através de textos literários, visto que estes dialogam ficção e realidade e mais do que isso, (re)constroem a realidade, pois nos termos de Moita Lopes (2002) os textos não são apenas um simples instrumento de representação da realidade, mas também a constroem.

Conforme (PENNYCOOK *apud* URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 232) “a política do texto<sup>49</sup> busca respaldo em três campos de pesquisa, os quais representam uma possibilidade de mudança para os construtos que orientam a LA<sup>50</sup>: o letramento crítico, a análise de discurso crítica e a consciência crítica sobre língua.” Para o olhar reflexivo do tema proposto nesta pesquisa, atendo-me ao letramento crítico. No entanto, considerar alguns aspectos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) também são pertinentes.

A obra de Pennycook (2001) representa o marco dos estudos da LAC, surge como uma necessidade em preocupar-se com as óbvias e múltiplas formas de desigualdade social. Para o autor, o indivíduo deve começar a “assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias”, o que requer uma quebra dos “modos de investigação que sejam associativos, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1990, p. 43)<sup>51</sup>. Ainda sobre as visões de LAC propostas por Pennycook (2001) é possível identificar que o autor enxerga como uma prática problematizadora pois “ao se basear em perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais, concebe a língua como sendo inerentemente política e o poder como estando sempre

---

<sup>49</sup> Pennycook (2001) explora questões conceituais da LAC. Essas questões estão divididas em cinco tipos de política: a política do conhecimento; a política da língua; a política do texto; a política da pedagogia; e a política da diferença.

<sup>50</sup> Linguística aplicada

<sup>51</sup> traduzido por Urzêda-Freitas e Pessoa (2012)

relacionado a questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade etc. (PENNYCOOK *apud* URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 231).

A citação acima remete a duas situações problemáticas que ocorreram, em dois encontros diferentes na oficina, ambas as situações foram protagonizadas pelo mesmo aluno, o qual o chamarei de Joaquim (nome fictício). Essas falas foram coletadas como notas de campo e no capítulo seguinte, as retomarei para efeitos de análise. Situação i) umas das disciplinas optativas escolhidas pelos estudantes do Novo Ensino Médio foi o vôlei de areia. Ao conversarmos sobre essas escolhas, o aluno esboçou o seguinte comentário: “professor, o vôlei foi escolhido pois, no colégio, temos mais meninas do que meninos.” Situação ii) ao lermos o conto de uma integrante da oficina<sup>52</sup>, levantei um questionamento a respeito do gênero da pessoa com a qual o protagonista se relacionou, pois em nenhum momento, a autora deixou claro. Após o questionamento, Joaquim pediu o turno de fala e disse: “obviamente que se trata de uma mulher, o conto está com muita riqueza de detalhes, está muito descritivo, e professor, nem que ele fosse homossexual, conseguiria ser tão detalhista assim.” O grupo questionou as falas proferidas pelo colega nas duas ocasiões, estes questionamentos foram coletados como notas de campo e as utilizarei para efeitos de análise.

Essa situação problemática serve como exemplo para ilustrar como a LAC pode integrar a análise no sentido de que auxilia a problematizar as questões que envolvem gênero, sexualidade, machismo e outras formas de preconceito. Essa versatilidade da LAC nos permite adentrar nos campos do LC, bem como despertamos a criticidade dos nossos alunos que nos termos de Janks (2012) é entendida como:

a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais – não seja o mesmo para aqueles que acreditam que o letramento crítico é ultrapassado. (JANKS, 2012, P.159)<sup>53</sup>.

Sendo assim, compreende-se que os discursos exercem influência e que a linguagem e as narrativas que envolvem o indivíduo fazem parte de sua constituição. Destaca-se então a importância do pensamento crítico e da capacidade de questionar, resistir e transformar as narrativas existentes. Essa capacidade de questionar e desafiar discursos, faz-se necessária para que se promova o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e reflexiva não apenas em relação ao texto, mas na formação do indivíduo.

---

<sup>52</sup> O conto chama-se A saudade e pode ser consultado no apêndice F

<sup>53</sup> Traduzido por Souza, M (2017)

Segundo Pennycook (2001) tudo o que fazemos, pensamos e dizemos é sempre afetado por questões mais amplas de poder social que, em certo nível, reproduzem as mesmas relações.

Nesta lógica:

Se, em uma concepção mais tradicional de LA<sup>54</sup> a língua é definida como uma estrutura independente de seus(suas) usuários(as) e do mundo no qual eles(as) vivem, na concepção da LAC usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente, além de assumir uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias, entre as quais a classe, o gênero, a sexualidade etc. (URZÊDA-FREITAS E PESSOA, 2012, p. 232).

O que foi dito por Joaquim reflete uma questão muito mais ampla do que aquilo que foi oralizado. Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) apresentam as experiências no discurso literário proposto que refletem sobre como as categorias identitárias de gênero e sexualidade aparecem nas reflexões pedagógicas de professores/as de línguas estrangeiras. Eu apresento essas experiências no discurso literário nas reflexões de meus alunos do EM.

### **3.5 RETOMANDO O CAPÍTULO**

Neste capítulo, abordou-se a relevância do letramento, letramento literário e letramento crítico. Ademais, evidenciou-se como esses conceitos desempenham um papel significativo no aprimoramento tanto educacional quanto pessoal dos indivíduos.

Conforme Kleiman (2005), há cem anos, a simples codificação do código alfabético era suficiente para o indivíduo, atualmente, a nossa realidade foi transformada. A habilidade de ler e escrever já não é mais suficiente para que o indivíduo seja considerado letrado, agora, faz-se necessário o domínio de outras competências que vão além do simples conhecimento da língua escrita.

Durante a trajetória deste capítulo, foi possível compreender a importância do letramento literário na formação cidadã do aluno o qual compreende a literatura como uma possibilidade de desenvolver a empatia. Além disso, apresentei a importância do letramento crítico para a formação de sujeitos ativos e conscientes, capazes de analisar de forma crítica as informações que recebem, levantando questionamentos, bem como desenvolvendo a reflexividade.

Diante do exposto, pode-se concluir que os letramentos são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando os indivíduos possuem um domínio adequado das práticas de leitura e escrita, eles são capazes de participar ativamente da

---

<sup>54</sup> Linguística Aplicada



vida em sociedade, de se informar, de exercer seus direitos e deveres, e de se expressar de forma crítica e consciente. Dessa forma, é preciso investir na formação de letrados, para que possamos construir um futuro mais próspero e inclusivo para todos.

Por fim, este capítulo é de extrema importância para que se compreenda o capítulo seguinte que consiste na análise dos dados. Ressalto que os critérios de avaliação utilizados para as análises de dados, encontram-se neste capítulo. Para que fique bem claro, Andreotti; Menezes de Souza (2006); Menezes de Sousa (2011) propõem uma matriz de avaliação para que seja possível diferenciar uma leitura tradicional da leitura crítica e diferenciar ambas do LC o qual propõe questões mais amplas não contempladas pelas duas anteriores.

---

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS**

---

Para que o aluno possa refletir sobre a sua própria aprendizagem, torna-se necessário criar espaços para a reflexividade que conduzam à “oportunidade para a autocrítica” (Vithal, 2000, p. 11)

### **4.1 INTRODUÇÃO**

Esta seção é destinada às análises dos contos, totalizamos 8 (oito) contos produzidos em decorrência da nossa oficina, entretanto, para efeitos de análise, utilizaremos dois, conforme dito anteriormente. Vários instrumentos foram utilizados com o objetivo de coletar os dados e permitir a análise das informações a serem analisadas e discutidas posteriormente. Optei pela aplicação de questionários (somente para que eu pudesse coletar dados para materializar a oficina), utilizei a redação de notas de campo durante os encontros, a coleta da produção textual dos alunos, além dos relatos e transcrições coletados em nossos encontros.

Na seção anterior, apresentei os critérios e os fundamentos do letramento crítico que podem ser utilizados para a análise de produções textuais. Dentro da realidade em que a oficina está inserida, bem como situações vivenciadas durante os encontros, alguns critérios apresentaram maior relevância, e serão pontuados abaixo, contudo, além disso, também foi necessário compreender o contexto social, político, bem como as concepções ideológicas em que os textos são produzidos. Portanto para que se promova/ identifique LC, é necessário ir além das habilidades linguísticas, a ideia de uma leitura tradicional e /ou até mesmo de uma leitura crítica apresentam-se apenas como degraus para que se chegue ao maior patamar.

A análise de produções textuais sob o enfoque do letramento crítico leva em conta a relação entre linguagem e poder, buscando identificar os diferentes discursos e ideologias presentes nos textos.

A partir desses critérios, será possível compreender se a oficina surtiu efeito levando os alunos ao letramento crítico e conscientes das mensagens transmitidas pelos textos. Dito isso, compreendo que, ao despertar o letramento crítico como uma ferramenta fundamental para a formação de leitores e escritores capazes de compreender e atuar de forma consciente e reflexiva em relação às práticas de leitura e escrita na sociedade, alcançamos o nosso objetivo como professores de língua.

## 4.2 OS CONTOS ESCOLHIDOS PARA ANÁLISE

Após a finalização dos oito (8) textos produzidos na oficina, para efeitos de análise, optei por dois, os 6 (seis) demais aparecem nos apêndices. Há uma motivação para a escolha dessas duas produções. O conto 1 é de autoria de Joaquim, aluno já citado anteriormente. O participante possui algumas falas que soam preconceituosas, ao examiná-las, estas me chamaram a atenção por serem problemáticas. Decidi observar o conto escrito por ele para questionar se essa visão também aparece na sua produção. Repetirei as falas para que não haja a necessidade de voltarem ao capítulo anterior.

Fala 1: - Professor, o vôlei foi escolhido pois no colégio, temos mais meninas do que meninos...

Fala 2: - Obviamente que se trata de uma mulher, o conto está com muita riqueza de detalhes, está muito descritivo, e professor, nem que ele fosse homossexual, conseguiria ser tão detalhista assim...

Para tanto, tais discursos foram fundamentais para o meu interesse na análise do conto produzido posteriormente por ele. Dito de outra forma, o aluno ao apresentar essas falas que aparentam carregar preconceitos, proporciona-me: um material anterior (fala) e outro posterior à fala, no caso, o texto.

A motivação para a escolha do segundo conto, surge como forma de prestigiar e protagonizar a participante Maria (nome fictício). A aluna também já fora citada, no caso, foi a autora do primeiro conto produzido, proporcionando um momento significativo para a oficina, afinal, a obra introdutória veio como resposta informando que os encontros estavam surtindo efeito e a partir desta produção, houve uma maior motivação para que todos se sentissem capazes de produzir também. Apresento abaixo os contos escolhidos.

## Conto I Entre o Sonho e o Pesadelo

Numa bela manhã de domingo, Zoe, uma menina sorridente, alegre e cheia de energia, completava seus doze anos, e, claro como a criança energética que era tinha uma ávil imaginação, escondia-se em livros e brinquedos e neles formava seu mundo, o mundo da Zoe. Este mundo pertencia somente e exclusivamente a ela, e nele estava embutido seus melhores amigos, além do seu refúgio da sua monótona e difícil realidade.

Zoe tinha poucos, mas bons amigos no mundo desperto, mesmo que já não se falassem tanto. Pode-se dizer que já houve fases melhores, mas desde a morte de seu pai, no verão retrasado, ela havia mudado abruptamente, e isolava-se no país das maravilhas da sua cabeça, a única coisa que a distraía e a permitia continuar sendo, a mesma menina feliz, energética e criativa que sempre fora.

Apesar de sua mãe e ela estarem lidando relativamente bem com o luto, os dias não eram mais os mesmos, a comida parecia insossa quando comparada a outrora. O mundo havia perdido boa parte de suas cores, tornando-se uma escala de cinza que a cada dia, clareava-se e escurecia-se a seu bel prazer, tudo havia perdido um pedaço, inclusive, Zoe.

A avó da menina, quando ia a sua casa para fazer suas visitas mensais, dizia no seu linguajar antigo que ela era a criança mais nefelibata<sup>55</sup> que já conhecera. Zoe, por tempos, indagou-se o que viria a ser essa palavra, pesquisou na biblioteca do colégio e encontrou, somente em um único livro fantástico, em uma tradução estranhamente específica de “Alice no País das Maravilhas”, que explicava o significado do termo: “aquele que vive com a cabeça nas nuvens; o(a) sonhador(a)”, e ali encontrou seu primeiro grande amigo. E seu mundo imaginário tomava forma em Nefi, sendo entranhado a Zoe.

Apesar de tudo, Zoe e sua mãe viviam uma vida respectivamente normal, seguiam sua rotina, iam ao trabalho, à escola, à igreja, seguiam bem a vida. Tudo caminhava bem, na medida do possível, até que houve a segunda fatídica ligação. Aproximava-se das seis horas da manhã, e um tio ligara com a notícia do adoecimento súbito da avó, ela havia caído, batido a cabeça na quina da mesa e sofrido uma convulsão, a ambulância chegou rapidamente, porém o estado era grave.

A mãe de Zoe não sabia como reagir, engasgou um soluço e prendeu aquele primeiro resquício de choro, pois ela, mais do que ninguém, entendia o quão importante era manter a

---

<sup>55</sup> Vou destacar este termo, pois o aluno ao ler o texto, disse-me: - “Professor, eu duvido que o senhor saiba o que é nefelibata”. E continuou seu discurso informando que traria um texto com um vocabulário refinado.

aparência serena na frente de sua filha. Afinal, a chance de a menina não processar a informação e se prender em um isolamento ainda pior era grande, principalmente por ser tão afeiçoada à vó. Então, acordou a filha, falou que havia um problema, e que por esse motivo, iriam mais cedo à escola, deixou-a no colégio, e seguiu até o endereço da internação. No hospital, descobriu que o choque anafilático da queda deixou a idosa em uma situação em que o coma induzido foi a melhor alternativa, pois caso acordasse, corria sérios riscos de lesões cerebrais permanentes.

O choque ainda era recente, e agora a maior preocupação de Caroline, a mãe de Zoe, era em como contar isso para filha. Afinal, como contar tal tragédia para uma menina do sétimo ano que vem superando a morte do pai? Bom, infelizmente isso era algo que ela teria que encontrar a resposta.

Dentre todas as preocupações e pensamentos passando por sua cabeça, ela ainda ia contra um inimigo cruel, o tempo. O tempo passava e ela sabia que se aproximava a hora de contar a notícia. Após algumas conversas com seu irmão e alguns amigos, o método de entregar a mensagem foi escolhido. Deu cinco da tarde, buscou sua filha na escola, pediu liberação do trabalho e intrépida foi à casa.

Ao amanhecer, naquele dia nublado de quinta-feira, Caroline disse à Zoe: “- Filha, vem aqui, mamãe falou com seu tio ontem, e... a vovó machucou, ela tá bem ruinzinha, e colocaram-na pra dormir por um tempo no hospital”. A menina arregalou os olhos e perguntou: “- Como assim? Ela vai ficar bem?”, e teve como resposta: “- Não sei... O machucado foi bem feio, mas espero que sim”. Nessa manhã, nesse exato momento, parte do mundinho de Zoe quebrou, rachou, e como resposta ao choque, ela chorou.

Nesse dia, Zoe faltou à escola, passou o dia em casa, ora com crise de choro, ora cabisbaixa, andava pra lá e pra cá, estava triste e buscou refúgio no colo da mãe. Caroline tranquilizava a filha enquanto buscava distraí-la, colocou na TV o filme “*live action*” de Alice no País das Maravilhas, pois lembrou de tê-la visto lendo este livro, e pensou que isso ajudaria. Ao analisar a situação, Caroline enxerga a necessidade e solicita sua licença-prêmio guardada por anos, com trabalho árduo de professora pública. Enfim, foi um dia difícil para o par de mãe e filha.

Zoe faltou à escola mais alguns dias, quando começou a se sentir um pouco melhor retornou à rotina, mas havia uma mudança, o novo trauma quebrou o ciclo, não que Zoe deixasse de ser sonhadora, longe disso, porém agora seus sonhos estavam mais ligados à realidade e sua imaginação mais sombria. Não sentia mais a necessidade de estar sempre no

mundo da lua, pois agora, entendia que o mundo era cruel e seu mundo imaginário passava longe da leveza que uma vez ele tivera, preferiu bem mais manter seus sonhos tangíveis. No momento, o mundo real parecia menos ruim que os horrores que passavam em sua cabeça, afinal sua boa e velha Nefi, não estava em lugar nenhum a ser vista, havia na mente da menina somente a projeção de uma sombra do que um dia foi Nefi.

O que um dia foi a proteção de Zoe, Nefi agora era seu maior pesadelo, sua versão de mundo dos horrores que era fadada a enfrentar toda vez que dormia, ou fechava os olhos. Ficou com medo de dormir ou até se distrair, então preferiu manter-se presa ao mundo desperto, pois Morfeus a abandonara e agora somente sobrou o Tártaro massacrando sua jovem cabecinha.

Não demorou muito, isso mostrou seus resultados, tornou-se a melhor aluna de sua sala. Nessa mesma medida, o brilho sumia de seus olhos e sentia a vida perder o sentido, tornava-se dedicada aos assuntos do mundo à medida que não havia notícias de melhoras da sua vó, e as últimas novas estavam longe de serem animadoras também.

Dentro da cabeça da Zoe, passava-se um turbilhão de pensamentos, a preocupação ia aumentando, e assim foi desenvolvendo ansiedade, tendo, inclusive, ataques de terror noturno. Pode-se dizer que Zoe ia de vento em polpa para se tornar uma menina triste e depressiva, fatores que só pioravam com sua insônia e falta de apetite.

Frente à situação que fugia de controle, sua mãe a levou a um médico. Haviam sido doze meses difíceis, desde o acidente. Caroline andara muito ocupada e nervosa, a saber pela quantidade de problemas que vieram provenientes do acidente. Brigou com os tios e mais especificamente com as irmãs de sua mãe. Também não era para menos, visto que, Caroline e seus irmãos foram acusados de maus tratos para com a idosa, o que teria quase matado a avó de Zoe, já que esta estava sozinha na hora do ocorrido. Já no hospital, Caroline levou Zoe ao doutor e ao dizer os sintomas ao médico, ele receitou alguns calmantes e pílulas para dormir, também entregou um encaminhamento ao psiquiatra, para uma melhor avaliação da situação.

Após a consulta do psiquiatra e alguns remédios, além da visita quinzenal ao psicólogo, Zoe foi, aos poucos, conseguindo manter o controle. Pela quantidade de substâncias ingeridas, a menina ficou letárgica nem parecia ela mesma, isso foi observado por sua mãe, porém pensou: “bem! Pelo menos, agora, ela está dormindo e voltando a comer”, então, momentaneamente, Caroline encontrava-se satisfeita.

Na ala de internação do hospital, a avó de Zoe estava sendo mantida em sua cama, havia uma placa de identificação com nome de: Maria, encontrava-se ainda em coma. Estava assim há um ano, com leves momentos de melhora e outros picos acentuados de piora, mas numa

situação geral, ela estava estável. Na realidade, isso não é uma situação nem boa, nem ruim, ela estava inerte, o que para um coma, seria uma situação considerada 'ok'.

Estando em casa, preparando o jantar para sua filha, Caroline atende a uma chamada. Os médicos ligaram informando à família que deveriam se preparar para o pior e que ficassem atentos às próximas ligações, já que estavam fazendo todo o possível, mas a idosa não respondia aos estímulos. Um pouco descrente da situação e talvez por não a ter processado ainda, Caroline resolve não comentar sobre o telefonema com sua filha. Ao acordarem, naquela manhã de Domingo de Páscoa, Caroline recebe um outro telefonema do hospital, já estando preparada para o pior, ouve do outro lado da ligação que sua mãe teve uma melhora súbita, quase que milagrosa, tendo em vista que, na noite anterior a idosa quase foi dada como morta. A notícia da melhora de Maria, para Caroline e para seus irmãos, foi a primeira boa notícia em meses, enfim, uma calmaria depois da tempestade, um milagre em suas vidas equiparável à ressurreição de Lázaro.

A alegria de Caroline mal cabia no peito, e não via a hora de compartilhar a notícia com sua filha. O hospital disse que a previsão de despertar era em até dez dias, porém ainda seria necessário um prazo de trinta dias de observação, o que em comparação aos últimos dias de puro sufoco, era algo para se sentir aliviada. A ligação ocorreu durante o meio do expediente de trabalho da mulher, então ela ainda tinha longas quatro horas para trabalhar sua ansiedade em contar as boas novas à Zoe.

A espera foi longa, pode até ser pouco tempo, se pensar só no relógio, mas dentro da cabeça da Caroline foi uma eternidade, como quando, em uma missa chata de domingo, você, ainda criança, olhava para o relógio que marcava nove horas, passava-se bastante tempo, você olhava novamente, e o relógio marcava nove e cinco. Pois é! Era esse mesmo efeito na cabeça da mãe de Zoe. Demorou, mas passou e agora sua única vontade era buscar a filha na escola.

Nesse dia, no caminho de volta para casa, Caroline contou sobre a ligação à filha e a menina desabou a chorar, era um choro de alívio.

A avó acordou antes do final do prazo. Zoe e sua mãe estavam lá no momento exato em que isso ocorreu. A neta deu um abraço bem apertado, e pulava de alegria, esse era o momento mais esperado dos últimos meses para a menina, Maria também estava muito contente de ver sua única neta, apesar de ainda se sentir fraca e confusa.

Foram difíceis os trinta primeiros dias de fisioterapia e observação no hospital. Maria teve sinais de ruptura cognitiva leve, porém tudo dentro do esperado, também foi um choque para ela, quando seus outros filhos contaram sobre ao conflito com os outros parentes. Maria

se entristeceu, mas também não considerou errada a atitude dos filhos, achou melhor assim mesmo, afinal é no aperto e na dificuldade que se conhecem derradeiramente as outras pessoas.

Zoe parou aos poucos com os remédios, e a passos de tartaruga voltava a sua normalidade, mas a experiência a mudou. Logo, Nefi, não era mais refúgio nem pesadelo, era somente uma recordação de tempos difíceis, mas importantes, que possibilitou Zoe ser a menina alegre, realista, porém cheia de esperança que é nos tempos atuais. E com certeza sua passagem de volta do Tártaro para o Elísio foi de extrema importância para a construção da nova Zoe.



## CONTO II

### Fragmentos de Azul

A bochecha ainda ardia logo após a bofetada que a tia desferiu. Com o rosto rígido, a mulher se dirigiu até a cozinha. Serviu-se com uma pequena dose de licor de amora silvestre e se acomodou tranquilamente em sua poltrona de madeira e linho, no canto esquerdo da sala, como se nada de relevante tivesse ocorrido nos últimos minutos. Estática e sem conseguir traçar o que começou essa situação, Dalila tinha a plena consciência de que seus “cuidados” dos últimos 4 anos foram motivados pelo mais genuíno remorso. Talvez ela se sentisse obrigada ou coisa assim, pensou. De nada valeria se esforçar para analisar melhor a situação, afinal “o leite já se derramou”.

Esquentou uma porção de abobrinhas recheadas que sobraram do almoço, subiu um lance de escadas até o quarto e foi se lavar. A sensação da água batendo de forma constante e com uma certa força em suas costas a confortaram rapidamente, por de fato ser um momento em que poderia se esvaziar quase que completamente dos seus pensamentos e preocupações. Ao deitar-se, involuntariamente, uma lágrima escorre pelo canto do olho e sua temperatura contrasta com a pele ainda quente do banho. Em sequência, Dalila adormece.

## II

Era apenas um dia normal, como qualquer outro, a menina acordou cedo, preparou-se e foi à faculdade, lá tudo ocorreu normalmente. Mais uma vez não foi percebida por ninguém e se manteve calada durante toda a aula. Era uma simples segunda-feira cinza e sem graça como todas as outras.

Como não tinha atividades para o dia seguinte, resolveu não passar a tarde na biblioteca, como era de costume que o fizesse. Apesar disso, a ideia de voltar para casa não lhe agradava, há muito que ficar só em ambientes tão mal decorados não era reconfortante pela atmosfera singular que formavam, ao contrário, sentia sempre uma sensação mista, e por vezes contraditória, que provocava certa inquietação. De certa forma, as lembranças eram os fatores mais sensíveis para a jovem. Pensar que, na mesma rede, seu pai nunca mais iria balançar, que jamais voltaria para solucionar o problema das baratas voadoras que vinham da rua, a qual ficava sua antiga casinha, e que de forma alguma passariam novamente tardes inteiras assistindo a *sitcoms* péssimos. Pra sempre, nunca.

Pobre Dalila, na flor da idade. Teoricamente estava no melhor momento de sua vida, mas a falta de empatia consigo e sua incessante busca por aceitação a fizeram uma pessoa

extremamente amargurada em relação a vida em si. Como se não tivesse outro tom em sua vida, além de um mesmo par de notas que se repetem dentro do mais perfeito campo harmônico, mas deixando sempre quem as escuta atento à possível sequência. Um cânone provavelmente. Portanto, concluiu que o shopping seria a opção mais interessante, considerando as demais. Seria a distração mais direta que poderia escolher.

Quando chegou ao seu destino, apesar de não ser sua atividade favorita, resolveu passear, sem compromisso, pela estrutura interna, alternando entre lojas e espaços abertos. As fontes de água e o perfume de madressilva lhe agradavam bastante, além da claraboia em formato de estrela do norte, a qual permitia uma considerável entrada de luz, que a envolvia e fomentava uma ideia de paz. Não falo de uma paz em seu sentido literal, até porque o fluxo de pessoas era anormalmente grande para uma segunda-feira, mas daquela sentida por ela, que a aproximava de algo quase que sacro. Sentou-se e prostrou-se diante disso. Olhar para aquela imensidão azul, proporcional à vaguidão, imediatamente, evocava em sua mente a ideia de Clarice. Seria uma questão de distância? Nostalgia? Talvez. Entretanto, o seu íntimo sabia que era sobre o inalcançável.

Ao perceber que estava entrando em uma discussão prolongada entre seus próprios raciocínios, achou melhor prosseguir com o passeio. Após alguns minutos, já havia adquirido uma jaqueta violeta, achou que contrastava bem com seu cabelo cor de ébano.

Agora saturada consigo e aborrecida com os burburinhos das pessoas, achou melhor voltar a casa. Estimando um tempo médio para chegar, concluiu que seria conveniente ir ao banheiro antes. Dalila entrou no ambiente, dirigiu-se ao box do meio. Pode-se considerar uma pessoa exacerbadamente metódica, deduzia sempre que os três primeiros e os dois últimos normalmente são utilizados por pessoas em situação de emergência, assim, os localizados no centro, frequentemente, estão em uma condição mais agradável no que se refere à higienização.

Ela trancou o box, colocou a bolsa e a sacola com a jaqueta em um gancho pregado na parede. Fechou seus olhos, encheu seus pulmões ao máximo e deu um suspiro desligando-se, momentaneamente, de todos os estímulos externos. Estava farta de sua vida monótona e cansativa. Exaurida emocionalmente de várias de suas relações, inclusive a falta de algumas.

Ao abrir os olhos o que foi contemplado lhe casou medo, sua primeira reação foi a de ficar parada e sem conseguir expressar seu horror diante à mudança repentina no ambiente. Sua vontade era gritar clamando por ajuda. O corpo já não obedecia a seus comandos, estava rígida e com movimentos semelhantes a uma estátua de mármore, respirando apenas pela necessidade. Sua visão ficou turva e uma tontura repentina a atingiu como um golpe. A sensação era próxima

a um nocaute, quando se deu conta que algo estava transpassando seu corpo - não perfurando seus órgãos, mas provocando uma dor aguda - ficou horrorizada.

Nunca tinha visto nada parecido, nem mesmo em filmes. Tudo de repente estava escuro e sujo. Era quase como se o shopping estivesse passando por um apocalipse há pouco. Bastante assustada, pegou seu celular e instantaneamente digitou o número de casa, porém, de todas suas tentativas, nenhuma sequer compensou seu esforço – de nada adiantaria, estava sem sinal. Estava distante de tudo.

A distância de todos também estava prevista em sua intuição, apesar de já acostumada com isso, de uma maneira meramente psicológica e até relativamente pessimista, essa era uma situação totalmente distinta.

Em uma medida desesperada de alcançar ajuda ou resolver essa situação de alguma forma - ainda desconhecida e singular, ela conseguiu abrir a porta, com receio e como imaginou, todo o ambiente seguia o mesmo padrão: abafado, seco, escuro e com um odor desagradável de algo em putrefação - imaginar a origem exata do mau cheiro lhe deixou ansiosa e triplamente mais preocupada.

Uma amarga e profunda sensação de medo envolvia todo seu ser de maneira descomunal, ao passo que sugava suas forças de maneira impressionante. Estava aflita, sobretudo por não estar minimamente no controle da situação.

A cada passo trêmulo e incerto que dava, ficava sufocada pelo pavor. Lojas com vidros opacos, sujos e manchados não ajudavam, bem como as escadas rolantes inoperantes. Os devaneios com algumas hipóteses, que invadiram com força seu cérebro, rapidamente, fizeram sua cabeça pulsar de dor.

Dalila estava parada, o terror completo tomava todas as suas forças, a ponto de mal conseguir se manter de pé. Sua única certeza era de que tinha que sair dali o mais rápido possível. Apesar do medo enorme que a consumia, ali, ela não se sentia só, mesmo com uma sensação de vazio esmagadora, não conseguia nem definir se isso era uma coisa boa. Não conseguia examinar bem a situação, e isso era agonizante. Por impulso, pôs-se então a procurar alguém desesperadamente, tal qual alguém que está se afogando.

De longe, viu um grupo de pessoas, esguias e com roupas escuras, distraídas e encostadas em uma mureta. Sem pensar duas vezes, começou a correr em direção a elas. Com as passadas desengonçadas, chegou até o grupo. Ela gritava, gesticulava e fazia movimentos bruscos, no entanto, ninguém a notou.

Quando finalmente conseguiu a atenção de um participante do grupo, recebeu somente um olhar. A figura a encarava com um olhar profundo, como se decifrasse seus pensamentos em instantes, um frio começou a escalar suas vértebras em frações de segundos, que passavam lentamente.

Era uma mistura de sentimentos confusos, Dalila se sente tocada de forma íntima e certa. De repente, um repentino clarão atinge tudo ao seu redor, seus ouvidos ficaram abafados e alguns sussurros vieram à tona. Ao abrir seus olhos, encontrou refúgio ao seu redor nas cortinas em um tecido azul fino que permitia a luz transpassar para seus olhos.

### 4.3 RETOMANDO OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

No capítulo 3, apresentei um comparativo entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico, um modelo proposto por Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, (2006). Este modelo sugere algumas indagações que devem ser levadas em consideração se quisermos propor um letramento crítico, a saber:

- a) Quais são os pressupostos e possíveis implicações das afirmações?
- b) Como a realidade é definida?**
- c) Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem?
- d) Quais são as limitações ou contradições nesta perspectiva?
- e) Como estas afirmações (ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?**

Também foi apresentado o quadro utilizado para a análise de dados, para que não se faça necessário voltar ao capítulo anterior, disponibilizo-o, novamente, abaixo.

**Quadro 2** - Comparativo entre leituras (tradicional e crítica) e letramento crítico

<b>Leitura tradicional</b>	<b>Leitura Crítica</b>	<b>Letramento crítico</b>
O texto representa a verdade? É fato ou opinião? É tendencioso ou neutro? Está bem escrito/claro? O que o autor quer dizer? Qual nível de autoridade ele possui?	A quem se dirige o texto? Qual a intenção do autor? Qual é o contexto? Como o autor manipula o texto? Quais afirmações não têm embasamento? Por que o texto foi escrito	Quais são os pressupostos e possíveis implicações das afirmações? <b>Como a realidade é definida?</b> Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem?

	dessa forma?	Quais são as limitações ou contradições nesta perspectiva? <b>Como estas afirmações (ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?</b>
Estratégia: Decodificação	Estratégia: Interpretação	<b>Estratégia: Questionamento</b>
Foco: Mensagem/conteúdo, autoridade e legitimidade do falante e do texto.	Foco: Contexto da escrita, intenções e estilo de comunicação.	<b>Foco: pressupostos, saber, produção, poder, representação e implicações.</b>
Objetivo: Desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.	Objetivo: Desenvolver reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões).	<b>Objetivo: Desenvolver reflexividade (habilidade de identificar pressupostos/implicações).</b>

Fonte: Adaptado de (Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, 2006, p. 6.) Acesso em: 01/12/2023.

A fim de delimitar, para efeitos de análise, adotei os dois critérios destacados (letra “b” e “e”) propostos pelos autores acima citados, que tratam sobre o letramento crítico. A motivação para tais delimitações originou-se, pois, como já informado, a definição do que viria a ser real ou não, foi algo discutido durante os encontros, desde a primeira reunião ao lermos o conto A Caçada. Delimitar os questionamentos propostos por Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, (2006) fez-se necessário, para que fosse possível criar uma base sólida e mais bem estruturada, a fim de garantir a consistência e a confiabilidade dos resultados obtidos, e conseqüentemente contribuir de uma maneira mais significativa para o campo do estudo da linguística.

Ainda no que diz respeito ao LC, a produção será avaliada pelos seguintes critérios: **estratégia** a ser abordada, no caso o questionamento, no que diz respeito ao **foco**, falarei sobre pressupostos, com ênfase em “poder - representação e implicações”, visto que senti a necessidade, durante o desenvolvimento da narrativa de um dos alunos participantes, no caso, o Joaquim.

Para que se entenda o foco, é necessário compreender que uma leitura tradicional consiste apenas em decodificar a mensagem e que ao passarmos desta codificação, estaremos em contato com outros tipos de leitura. Logo, as interpelações que são feitas durante e após as leituras é o que diferencia os seus tipos. A leitura tradicional não deve ser ignorada, pode-se utilizá-la como ponto de partida, a fim de que se consiga uma leitura crítica e a partir de então, propor as reflexões que levam os alunos a desenvolverem o LC.

Ao buscar estimular o desenvolvimento do LC, faz-se necessário ir além da mera decodificação das informações apresentadas, torna-se essencial formular questionamentos, compreender os pressupostos subjacentes e, sempre que possível, questionar as dinâmicas de poder presentes no texto em questão. Tais processos possibilitam o alcance de um nível mais profundo de reflexão e análise. Para finalizar, no que concerne ao **objetivo**: buscarei traços de reflexividade propostos pela oficina.

Portanto, para efeitos de análise, delimitei a seguinte matriz:

**Quadro 5** – Quadro com a matriz de análise

<b>Percepções:</b>	<b>Estratégia:</b>	<b>Foco:</b>	<b>Objetivo:</b>
Como a realidade é definida? Como as afirmações (considerações) feitas no texto poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?	Questionamento.	Identificar pressupostos e refletir as questões de poder bem como a sua representação e implicações.  Considerar como a influência do contexto social, político, concepções ideológicas refletem nas produções dos contos.	Buscar traços de reflexividade dentro da produção textual.

Todos esses processos nascem para que seja possível obter respostas para os objetivos geral e específicos de minha pesquisa que consistem em: evidenciar traços de letramento crítico (LC) como parte do processo da escrita literária, bem como i) proporcionar a escrita literária pensando na formação crítica do leitor. ii) identificar traços de letramento crítico por meio da produção textual literária, como foco no gênero conto. iii) analisar sobre a relevância da leitura bem como do LC na formação do leitor. iv) identificar as implicações que um planejamento dialógico/ colaborativo traz para o desenvolvimento do agenciamento dos alunos. Além disso, buscando encontrar respostas para a minha pergunta de pesquisa que consiste em entender como uma oficina de escrita literária pode contribuir com o letramento crítico e agenciamento do/a aluno/a, senti a necessidade da delimitação da matriz de análise.

#### 4.3.1 ANÁLISE DO CONTO 1

O primeiro conto escolhido para análise se chama: “Entre o Sonho e o Pesadelo”. Na semana anterior à entrega do conto, o aluno fez o seguinte comentário em nossa reunião: “” ...

Pode deixar comigo! Eu vou utilizar umas palavras tão difíceis que nem o senhor que é professor de português vai conseguir entender o que elas significam.” Ressalto esta fala, pois também a considerarei para efeitos de análise do texto produzido.

Compactuo com Piglia (2001) ao informar que o conto possui um caráter duplo, portanto sempre nos contará duas histórias - uma visível e outra secreta. Pensando nisso, e também para efeitos de análise, apresento outro discurso proferido por Joaquim em um de nossos encontros: “Professor, eu estou tentando recriar uma história que parte da minha realidade, mas não quero usar o meu nome porque assim, eu posso dar outros desfechos para a história. No meu caso, eu perdi a minha avó, o caso da Zoe pode ser que tome um outro desfecho, ou não, vai depender de como essa trama irá se desenrolar com as colaborações dos colegas...”

Conforme (PENNYCOOK, 2001, p. 116) “tudo o que fazemos, pensamos e dizemos é sempre afetado por questões mais amplas de poder social que, em certo nível, reproduzem as mesmas relações”. Sendo assim, estas afirmações apresentadas por Joaquim excedem o “já dito” dizem respeito a questões mais amplas, que o letramento crítico se propõe a identificar. Nos termos de Norton, (2007) o LC se apresenta como “um local de luta, negociação e mudança.” (NORTON *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p.138). Para tanto, esta análise buscará evidenciar como o texto literário produzido por Joaquim apresenta as questões de poder social, as representações de lutas, negociações ou até mesmo mudanças, como os autores sugerem.

Após a leitura do conto e com base nas falas deste educando, levantei três observações: i) trata-se de um conto no qual a linguagem está muito próxima à realidade, por vezes, a leitura nos remete a um relato; ii) o aluno já informou, anteriormente, que perdeu a sua avó e iii) Joaquim dissera que se apropriaria de termos rebuscados que pareceriam complexos até para mim - professor.

Através dessas afirmações, evidencia-se certo sofrimento por parte do autor, manifestado na protagonista. Isso se constata pois ele escolheu abordar um episódio significativo de sua vida, ciente de que sua própria realidade seria transformada por meio da literatura.

Conforme o modelo de análise proposto por Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, (2006), a estratégia adotada para evidenciar o LC consiste no questionamento. Nesse quesito, o LC se apresenta de maneira fundamental para que se entenda as questões que passariam despercebidas, caso a estratégia fosse apenas a decodificação. Dito isso, problematizo algumas questões a partir da leitura da narrativa que gira em torno de três personagens (Zoe, Caroline e

Maria) todas são mulheres, tal fato levou-me a certos **questionamentos** tais como: i) Quais razões levaram o autor a elaborar sua narrativa tendo três mulheres como personagens principais? ii) Por que alguém que escreve sobre um contexto feminino reproduz um discurso que pode vir a ser considerado sexista? iii) por que há ênfase no desentendimento no núcleo feminino sendo que o conflito envolvia toda a família? iv) podendo dar continuidade a esse universo feminino, o autor, por alguma razão, resolve mudar o foco, qual a necessidade de apresentar os médicos no gênero masculino?

Hipóteses podem ser levantadas, talvez por se tratar de uma narrativa fictícia, o aluno ressignificou os personagens passando agora a ser três mulheres. Ou, talvez, o fato de o aluno ter sido contestado pelos colegas da oficina, por considerarem suas afirmações como problemáticas, de uma maneira geral, fez com que ele tentasse se redimir apresentando um conto com três mulheres.

As questões levantadas podem apresentar respostas diferenciadas, contudo, o que se pode afirmar é que as problemáticas apontadas nas considerações feitas por Joaquim refletem em sua escrita. Novamente retomo (PENNYCOOK, 2001, p. 116), “tudo o que fazemos, pensamos e dizemos é sempre afetado por questões mais amplas”, com isso, talvez, os contextos em que o aluno se insere, fora ou até mesmo dentro do ambiente escolar, possibilitam a reprodução dessas considerações, ou seja, essa naturalização pode ocorrer a depender do grupo com o qual ele interage. Sendo assim, concordo com Bakhtin (1995) sobre a concepção de que cada indivíduo tem uma realidade interior (auditório social) que é criada pela cultura e pelas ideologias da sociedade. Essa realidade é influenciada pelo ambiente social em que vive.

Dito isso, nos termos de Heath (1982) deve-se entender o letramento como uma prática social, plural e situada que combina oralidade e escrita de várias maneiras. Os efeitos ou consequências são limitados pelo tipo de prática e pelos objetivos específicos, portanto este meu aluno letrado, reproduz essas falas pois a sua realidade, formada pelo contexto em que ele se insere, permite-o propagar essas ideologias.

Definir a realidade social<sup>56</sup> deste aluno que o permite construir essas afirmações as quais podem vir a ser consideradas sexistas, homofóbicas, ou seja, preconceituosas, de uma maneira geral, remete-nos a uma esfera complexa e carregada de implicações sociais. O ato de propagar discursos de cunho preconceituoso muitas vezes reflete uma realidade permeada por valores

---

<sup>56</sup> Durkheim (1975) revela-nos que esta realidade é construída a partir das interações entre os indivíduos e as instituições. O autor também fala que os fenômenos sociais têm uma existência própria, independentemente dos indivíduos, contudo há algumas críticas e questionamentos aos seus estudos, em relação a essa última afirmação, todavia, não é o meu objetivo entrar neste mérito.



impostos e que se encontram arraigados em sua formação. Novamente volto o meu olhar aos estudos de Freire (1982,1987,1989), pois o autor sempre buscou enfatizar a importância da conscientização e da transformação social por meio da educação. Freire ressalta que a educação não deveria ser neutra, mas sim um instrumento de libertação, capaz de promover a reflexão crítica e a transformação das estruturas opressivas, o que Freire nos revela aqui é que há a necessidade de se discutir essas relações em um âmbito escolar, visto que a educação emancipa, transforma a realidade do indivíduo.

Ao se deparar com implicações de culhos preconceituosos, a realidade pode estar enraizada em sistemas de pensamentos que perpetuam desigualdades e marginalizam determinados grupos. Perpetuar essas ideias e naturalizar essas considerações, ou seja, calar-se diante dessas manifestações acabam por validar estes discursos consentindo e contribuindo para a manutenção destas práticas. A filósofa estadunidense, Angela Davis, certa vez, fez a seguinte afirmação: “Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.” (DAVIS, *apud* NEIRA 2022, P. 9). Portanto entende-se que ainda há uma batalha, sendo assim, é necessário lutar contra as desigualdades, contra qualquer manifestação de preconceito. Neira (2022) acrescenta à fala da filósofa a seguinte informação “é preciso promover uma educação antirracista desde a infância. Afinal, ninguém nasce racista.” (NEIRA, 2022, P. 4). Ao falar dessa promoção de uma educação antirracista, o ambiente escolar é retomado, pois ele irá se apresentar como um espaço de luta e questionamentos.

Nessa lógica, retomo, novamente, Freire (1989) ao entender que a escola não deve ser considerada um espaço neutro, afinal, ao naturalizar a reprodução de uma ideologia, não apenas reflete a realidade individual de quem profere, mas também contribui para a construção e perpetuação de uma cultura, que neste caso, apresenta-se como discriminatória. Neste sentido, o espaço para discussões, promovido pela oficina de escrita literária, apresentou-se como uma forma dos demais alunos se manifestarem e questionarem aquelas ponderações feitas por Joaquim, o que não significa dizer que o aluno, nesse primeiro momento, concordará ou acatará aquilo que foi questionado pelos demais. Contudo, esses questionamentos vão ao encontro da abordagem freiriana quando o autor faz um convite a (re)pensar a educação como um meio de superação desses padrões, promovendo a conscientização, o diálogo e a humanização.

A questão sobre a realidade será novamente retomada, contudo, nos termos do letramento literário, adotarei o conceito de realidade definido pelo grupo nas discussões durante a oficina “a realidade seria aquilo que pode ser enxergado ou sentido, ou seja, aquilo que você acredita ser real e quem a define é o próprio indivíduo.” Também é necessário percebê-la como

algo individual e relativo, ou seja, cada sujeito tem a sua. Caso adentremos no campo da filosofia, somos apresentados à ideia de Platão (428/7-348/ a. C.), o qual dividia o mundo (a realidade), em duas partes, sendo: i) aquilo que pode ser compreendido pelos sentidos, ou seja, o mundo sensível, concreto e ii) a parte compreendida pelas ideias, abstrato, foi este segundo que ele privilegiou. Dito em outras palavras, temos em sua teoria dois mundos, o Mundo Inteligível (ideias) e o Mundo Sensível (Fenômenos Sensíveis). A questão da realidade foi bastante discutida e questionada em nossos encontros da oficina, já que ao lermos o conto “A caçada”, em determinado momento da trama, já não se sabia mais o que era “real” e o que é “fictício”.

Para contextualizar a visão de realidade entendida pelo autor do conto 1, reproduzo alguns trechos:

Trecho 1: “... ela havia mudado abruptamente, e isolava-se no país das maravilhas da sua cabeça, a única coisa que a distraía e a permitia continuar sendo, a mesma menina feliz, energética e criativa que sempre fora.”

O texto 1 apresenta duas perspectivas de realidade e quem a define é o próprio sujeito, o autor. Neste primeiro plano, há uma concepção de realidade quando o autor informa que a personagem vive no país das maravilhas de sua cabeça. Sendo assim, temos uma visão compreendida pelas ideias, abstrato. No próximo recorte, temos a segunda visão de realidade. Trecho II: “Não sentia mais a necessidade de estar sempre no mundo da lua, pois agora, entendia que o mundo era cruel e seu mundo imaginário passava longe da leveza que uma vez ele tivera, preferiu bem mais manter seus sonhos tangíveis. No momento, o mundo real parecia menos ruim que os horrores que passavam em sua cabeça, afinal sua boa e velha Nefi, não estava em lugar nenhum a ser vista, havia na mente da menina somente a projeção de uma sombra do que um dia foi Nefi.”

Como se pode observar, no trecho II, o autor trabalha com o mundo concreto. Como já se tem indícios de que a personagem reflete características do autor, é provável que este aluno permeie por essas duas concepções de realidade. Com isso, além de evidenciar traços de letramento literário, afinal o autor se apropriou do universo ficcional para reproduzir uma história, nota-se também traços de letramento crítico redefinido, pois é possível identificar o (Eu) do autor produzindo significação. A partir de então, é possível retomar o que Colomer (2003) aborda como uma das características da literatura que seria a de ingressar no imaginário humano. Além do mais, Conforme Zappone (2008) as práticas de letramento pressionam todas as atividades que envolvem a escrita literária, sendo a mais importante a marca da

ficcionalidade. Neste caso, o autor do conto em questão apropriou-se de um universo fictício, ou seja, partiu do imaginário, para evidenciar uma realidade vivida pelo estudante, o que remete a Candido (1988) já que para o autor a literatura, em toda sua completude, possibilita evidenciar e até denunciar a realidade por meio de uma ficção.

Outro aspecto que se faz notório no fragmento é o momento de transição da protagonista, a partir de agora, seria mais fácil lidar com o mundo o sensível, ou seja, com o mundo concreto. Nota-se um rompimento de barreiras. Isto posto, evidencia-se, neste momento, novamente traços de letramento literário, pois há uma preocupação não só com o uso da linguagem como também com o emprego de técnicas literárias uma vez que, por mais que o autor tenha feito de maneira inconsciente ou não, é possível, remeter tal trecho à saga do herói<sup>57</sup>.

No decorrer da narrativa, o autor apropria-se de técnicas de escrita literária ao trazer certos diálogos protagonizados por mãe e filha, por meio do discurso direto,<sup>58</sup> ou seja, com o intuito de manter a imparcialidade, isso implica dizer que o narrador conta a história não pelo seu ponto de vista, mas busca dar voz aos personagens que fazem parte dela. A ênfase na importância do diálogo entre mãe e filha, ou seja, essa comunicação aberta na resolução de conflitos familiares revela uma tentativa de promover uma abordagem construtiva para lidar com as tensões intrafamiliares.

Conforme Candido (1988) uma, dentre as várias funções que a literatura possui, é a de emocionar, sendo assim, outro recurso encontrado na narrativa consiste no fato de que Joaquim, por meio de sua personagem Zoe, busca promover certas sensações ao leitor, ao abordar de maneira descritiva emoções de sua personagem, fazendo com que haja maior aproximação com a personagem entre leitor e personagem. Há um processo de amadurecimento da personagem principal evidenciado na narrativa, logo no início, tem-se a figura de uma criança que cria um “mundo ideal” em sua imaginação o qual o chama de Nefi. Em determinado momento, a personagem vai deixando aquela imaginação, aquele ambiente fictício, que por vezes, era tido como a sua realidade, de lado e aprendendo a lidar com o mundo real, o qual já trouxe as implicações de Platão a respeito. Aprofundar-se nas emoções, descrever cenas, a relação da mãe e filha, criar os diálogos próximos à realidade são exemplos de técnicas de letramento

---

<sup>57</sup> Trata-se de uma estrutura comum que muitas histórias seguem, independentemente de sua cultura de origem. Essa estrutura envolve uma série de estágios ou etapas que o herói passa ao longo de sua jornada, enfrentando desafios, adquirindo conhecimento e amadurecendo como pessoa, o que é possível percebermos no conto lido. Aquele que desejar saber mais a respeito da jornada do herói, eu indico o livro "O Herói de Mil Faces" de Joseph Campbell.

<sup>58</sup> Ocorre quando há a reprodução exata da fala de um personagem, por isso será apresentada com o uso de pontuações específicas tais como: dois-pontos, aspas e travessão.

literário as quais foram utilizadas pelo autor para que a história pudesse se aproximar, ou seja, envolver ainda mais o leitor. Tal preocupação remete a Cosson (2018) ao afirmar que “o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazê-la para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não a tomar somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão.” (COSSON *apud*, SOARES, L; FERREIRA, 2020, p. 4).

O letramento literário é processual e ocorre à medida que o educando se interessa pela literatura, a exemplo disso, Joaquim informou que abordaria palavras rebuscadas em seu texto e que seriam difíceis até para mim, que sou o professor, entender determinadas colocações. Esta fala já anuncia que, de alguma maneira, o aluno despertou o interesse pela escrita e que estava motivado para sua produção textual, além disso percebe-se que Joaquim buscava surpreender seus colegas e seu professor. Buscar compreender o porquê desta necessidade de surpreender a todos, provavelmente excederia o campo da linguística. Estas declarações do aluno incidem em uma apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, um dos conceitos de letramento literário trazido por Cosson (2018).

Observa-se também o cuidado com as palavras, o aluno opta por utilizar termos tais como Morfeus e Tártaro como metáforas para as representações que eles sugerem. “pois Morfeus a abandonara e agora somente sobrou o Tártaro massacrando sua jovem cabecinha.”

Introduzir elementos da mitologia grega em um texto, no qual não houve um pedido para isso, constitui uma habilidade e outro indicativo de letramento literário, evidenciando não apenas uma competência discursiva, mas também sua compreensão e apreciação dos elementos culturais e simbólicos presentes na literatura. Ao incorporar referências mitológicas, o aluno demonstra um domínio mais profundo não apenas do texto em si, mas também de um conjunto de conhecimentos que transcende o âmbito linguístico.

Dito isso, percebe-se o letramento literário ao identificar a capacidade de interpretar, analisar e contextualizar os elementos literários. A inclusão de referências mitológicas sugere que o autor não apenas absorveu informações, mas também se apropriou da literatura e a integrou de maneira original em seu próprio discurso. Isso vai além da familiaridade com a mitologia, evidencia uma sofisticação na escrita e um estilo daquele escritor. A mitologia, de uma maneira geral, é rica em metáforas, e percebe-se que foi utilizada com este intuito. Conforme o site ‘infoescola’: na mitologia grega, Tártaro é personificado por um dos deuses primordiais, nascidos a partir do Caos, trata-se da personificação do Mundo Inferior. Morfeu é retratado como o deus dos sonhos. Podendo simplesmente falar sobre dormir e acordar, o autor

utiliza de uma sensibilidade literária que vai além das palavras, revelando uma compreensão da interconexão entre mito e realidade.

Diante do exposto, é possível identificar traços de letramento literário alcançado pelo aluno. Paulino e Cosson (2009), informam-nos que este letramento vai muito além de leitura e escrita literária, trata-se, na realidade, de experienciar um novo mundo por meio das sensações e emoções causadas pela leitura e dar sentido por meio das palavras. Portanto este aluno, ao misturar realidade e ficção, pôde experienciar uma parte da sua história de vida refletida em sua personagem, experienciando as emoções e mais do que isso, experienciou a sensação de um outro desfecho para a sua avó, o que foi permitido e possível através de seu texto literário. Candido (1988) ressalta que cabe ao professor de literatura desenvolver práticas de letramento literário que encantem seus alunos a fim de que exceda apenas aquilo que é lido ou escrito, afinal por mais fictícia que seja, a literatura não deixa de representar a realidade para muitos. Com isso, identifica-se que a oficina literária cumpriu um papel importante, promovendo o letramento literário.

Na sequência, no que diz respeito ao **foco**, como um dos elementos da análise, percebemos relações de poder presentes no conto em questão. O conceito de poder é multifacetado e pode ser interpretado de várias maneiras, dependendo do contexto em que é aplicado. Em termos gerais, o poder refere-se à capacidade de uma pessoa, grupo, instituição ou entidade de influenciar ou controlar eventos, recursos, outras pessoas ou processos. Vários são os autores/filósofos que falam sobre as questões de poder, a saber: Marx (1967) examinou as relações de poder em termos de conflitos de classe. Ele argumentou que o poder na sociedade capitalista é dominado pela classe proprietária e exploradora, enquanto as classes trabalhadoras são oprimidas. Platão (380 a.C) também discute a "Allegoria da Caverna", uma metáfora que ilustra a natureza da realidade, do conhecimento e do poder. Nessa alegoria, ele descreve seres humanos acorrentados em uma caverna, observando sombras na parede que representam uma realidade distorcida. Platão argumenta que os filósofos, ao buscarem a verdade e a sabedoria, podem ascender além da caverna para ver a realidade em sua forma mais pura, adquirindo assim um tipo de poder intelectual. O autor também discute o papel da política na sociedade, abordando questões sobre a justiça, o poder dos governantes e o equilíbrio entre os cidadãos. Por fim, Freire (1968) faz uma contribuição fundamental para a compreensão das relações de poder, particularmente no contexto educacional, e defendeu uma abordagem pedagógica centrada na conscientização, diálogo, crítica e transformação das estruturas de poder que perpetuam a opressão. Suas ideias influenciaram significativamente a pedagogia crítica e a

teoria educacional. Diante do exposto, algumas profissões recebem um *status* social de mais prestígio, exercendo uma função de maior dominância, como no caso a medicina, profissão exercida pelo núcleo masculino, no texto analisado.

A medicina é a profissão mais concorrida há muitos anos. É comum que as famílias incentivem os filhos ao exercício desta profissão, digo isso, pois o meu caso não foi diferente, minha mãe sempre sonhou que eu fosse médico, e essa é a realidade de muitas outras famílias. Atualmente, medicina segue sendo o curso mais concorrido, logo apresenta a nota mais alta de corte entre as universidades. Abaixo segue o quadro do Sistema de Seleção Unificada – (Sisu)<sup>59</sup>.

**Quadro 6** - Dados parciais Sisu - Concorrência dos cursos superiores.

Posição	IES	Curso	Inscrições
1	UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MEDICINA - Integral	16.018
2	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	MEDICINA - Integral	7.286
3	UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	MEDICINA - Integral	7.164
4	UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	MEDICINA - Integral	6.379
5	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	MEDICINA - Integral	6.371
6	UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	DIREITO - Integral	5.730
7	UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	MEDICINA - Integral	5.251
8	UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	PSICOLOGIA - Matutino	5.219
9	FURG - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	MEDICINA - Integral	5.166
10	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	PSICOLOGIA - Integral	4.998

Fonte: SISU – acesso em: 03/12/2023

A medicina, além da rentabilidade, oferece *status*, isso é facilmente comprovado, todo médico é chamado de doutor(a) ainda que não tenha doutorado, pois é algo social e cultural. Logo, os pressupostos presentes no conto do aluno são culturais e sociais, não individuais.

Percebe-se que o autor concebeu esse empoderamento, ditado pelo social, aos médicos do gênero masculino, pois não há essa representatividade feminina em sua produção. Considerando que Joaquim já afirmou estar recriando sua história, a partir de sua realidade, somos levados a refletir que talvez o autor seja parte deste universo feminino e que enxerga o poder como uma condição a ser exercida pela figura masculina. Enxergar uma análise por este

<sup>59</sup> Conforme o site do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Sisu reúne, em um sistema eletrônico gerido pelo MEC, as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos). Para pleitear essas vagas, os estudantes devem usar as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

viés contradiz a abordagem crítica e inclusiva que o letramento crítico busca promover, demonstrando uma falta de alcance pleno do letramento crítico no texto.

Nos termos de Sardinha (2018) o LC consiste na leitura do texto de maneira ativa e reflexiva visando identificar as relações de poder bem como as injustiças sociais. Dito isso, esse *status* de poder proporcionado pela medicina, é atribuído de maneira exclusiva aos homens, enquanto as mulheres foram excluídas dessa equação.

Para (CARBONIERI, 2016, p.133), “O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que porventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela.” A reprodução de estereótipos de gênero e a aceitação natural destas imposições sociais que perpetuam desigualdades, evidencia uma falha no desenvolvimento do LC. A ausência deste letramento permitiu que a estrutura de poder fosse representada de maneira unidimensional, ignorando as contribuições e a capacidade das mulheres em ocupar posições de destaque em diversas profissões.

A trama poderia ter continuado neste núcleo feminino, porém por algum motivo, a profissão mais concorrida socialmente vem representada por homens. A fim de que fosse evidenciado LC, o conto precisaria levar o leitor a uma reflexão sobre as construções sociais e culturais presentes no texto, estimulando o questionamento desses estereótipos e preconceitos arraigados socialmente e promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva, contudo, aqui, enxerga-se o oposto disso.

A promoção do letramento crítico propicia uma compreensão mais justa das dinâmicas de poder na sociedade. Nos termos de Carbonieri (2016), o LC deve ser enxergado como uma prática que visa descolonizar, ou seja, mitigar essa imposição colonial do poder que ainda se manifesta socialmente. Essa abordagem questiona a propagação das imposições desigualitárias e impulsiona a necessidade de uma narrativa mais inclusiva, onde o poder e a excelência não só profissional, mas também social não são atributos exclusivos de um gênero. Enxergo o LC como uma forma de desconstruir estereótipos arraigados, e que contribui para a construção de novas narrativas que são mais equitativas e representativas.

Conforme Mattos e Valerio (2012), no que diz respeito ao desenvolvimento do LC, a língua será utilizada para exercer poder, questionar as desigualdades sociais e as injustiças do mundo. Refletindo sobre as ideologias de gênero presentes nas falas de Joaquim que separa as atribuições e funções sociais do homem e da mulher, entende-se que, na visão do aluno, os indivíduos precisariam caber em "caixinhas" a saber: vôlei para meninas, futebol para meninos - percepções aguçadas para meninas e um pouco menos apuradas para os homossexuais e assim

por diante. Diante do exposto, não consegui enxergar a língua como um instrumento de questionamentos das desigualdades, mas sim, o oposto disso, a língua corroborando ainda mais para as injustiças sociais, o que leva a constatar uma lacuna no alcance do LC.

Ao referenciar os estudos de Freire (1970), Mattos e Valério (2012) destacam que o letramento crítico se opõe à educação tradicional, pois ao invés de apenas transmitir informações, ele busca empoderar o aluno, permitindo que ele seja responsável por seu próprio processo de aprendizagem. Isto posto, é permitido dizer que houve um empoderamento, a partir do momento em que foi despertado, no aluno, o desejo para a produção desta narrativa, sendo assim, este conto já nasce de um evento de letramento crítico.

Destarte, percebe-se que o conto apresenta a trajetória da protagonista marcada por um processo de perdas, sofrimento e a doença da avó. Vou chamar todos esses momentos de símbolos e estes foram os responsáveis pelo amadurecimento de nossa protagonista. O letramento crítico refere-se à capacidade de analisar e questionar as estruturas e sistemas presentes na sociedade. Neste conto, os símbolos podem servir como uma metáfora para explorar questões mais amplas. Podemos explorar, por exemplo, o papel do sistema de saúde e a forma como a família lida com a adversidade. Ao abordar temas importantes e relevantes da vida real, Joaquim nos envolve em um evento de letramento crítico.

Os símbolos podem sugerir determinados significados, a morte, ou a experiência de quase morte, bem como a doença podem revelar as adversidades que são encontradas no decorrer da vida. Zoe é confrontada com essas situações, contudo, encontra forças para continuar e consegue superar. Estas provações fazem com que haja um amadurecimento da protagonista, o que novamente nos remete à saga do herói, visto que este é um dos estágios da saga. Logo esses eventos traumáticos podem servir para aprendizado e crescimento pessoal. O conto lido, em vários momentos, atesta o letramento literário, desde a preocupação em caracterizar as personagens até o uso de termos que remetem à mitologia, ou a intertextualidade como em Alice no País das Maravilhas, ou em suas referências à mitologia greco-latina, além do nos trazer determinados simbolismos. Ao final, é possível fazer, não só uma reflexão, mas também, uma reflexividade, já que o leitor é levado a identificar pressupostos/implicações sobre a natureza da perda ou da sensação desta, além das adversidades enfrentadas ao longo da vida e a capacidade humana de encontrar força e crescimento em meio às adversidades.



### 4.3.2 ANÁLISE DO CONTO 2

Consoante Luke (2012) é necessário permitir momentos em que os aprendizes se tornem os professores, concordo com o autor e acredito que todos detém algum conhecimento passível de ser ensinado, e isso precisa ficar claro para os alunos. Há muito o que se aprender com os nossos estudantes, a concepção de que somente o professor seria o único detentor do conhecimento já não é mais bem vista nos ambientes escolares, essa educação bancária, já é confrontada a tempos por Freire (1967, 1968, 1973)<sup>60</sup>. Gadotti (2003) aborda duas concepções a respeito do papel que o professor exerce na formação de alunos mais críticos.

[...] podemos identificar e confrontar duas concepções opostas da profissão docente: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político. [...] Porque o papel da educação, na concepção que defendemos, é emancipar as pessoas, ou, como diz Francisco Imbernón, "o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca". (GADOTTI, 2003, p. 04-05).

O conto que será analisado, por ter sido produzido dentro de uma oficina literária, é classificado por Gadotti (2003) como concepção emancipadora e que Freire (1967) chama de "educação dialógica ou emancipatória". Estas classificações de ambos os autores decorrem em virtude de que os alunos foram incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, e através da literatura foi possível fazer questionamentos sociais mais amplos, bem como colaborar na construção do conhecimento próprio e dos outros envolvidos no processo. Dito isso, mesmo não sendo o único detentor do conhecimento é inegável a importância do professor neste processo, uma vez que este é o responsável por mediar as situações. Com isso, compreende-se que um texto literário apresentar-se-á carregado de intencionalidades de alguém e que cabe ao leitor essas percepções. Portanto é necessário compreender os textos nos termos de Moita Lopes (2002) ao informar que os textos não são apenas um simples instrumento de representação da realidade, mas também a constroem

Fragmentos de Azul nos convida a uma análise crítica que envolve a consideração de seu público-alvo, dos recursos narrativos utilizados e das ideologias subjacentes, ao mesmo

---

<sup>60</sup> Além de "Pedagogia do Oprimido" (1968), Paulo Freire abordou a educação bancária outras obras, como "Educação como Prática da Liberdade" (1967) e "Extensão ou Comunicação?" (1973).

tempo em que promove questionamentos profundos sobre a experiência humana, a solidão e a busca de significado.

Para Gancho (2006) não basta que o conto tenha início, meio e fim é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito. Um conflito bem delimitado indica um traço de letramento literário, uma vez que é possível depreender que o aluno se apossou das características do gênero em questão. O texto apresenta essa conjuntura que altera aquela situação inicial apresentada pela autora. Muito provavelmente se aquele tapa não tivesse acontecido, não teríamos uma necessidade de fuga e com isso não teríamos o desenrolar do enredo.

A narrativa sugere um ambiente familiar carregado de tensões e conflitos. Uma vez que a estratégia utilizada para análise propõe questionamentos, após a leitura indaguei algumas questões, a saber: i) por que a protagonista leva esse tapa e o que ele simboliza? ii) por que o rumo tomado pelo pai é incerto? iii) por que somente a figura paterna é citada no texto, ou seja por que a mãe foi omitida? iv) o que representa a figura da tia e por que o nome não é evidenciado? v) as pessoas realmente não enxergavam a protagonista quando esta necessitava de ajuda ou aquela situação era real apenas para ela? Buscarei, na análise, encontrar respostas para todos esses questionamentos, também será levado em consideração o foco nos pressupostos, bem como uma promoção da reflexividade, critérios que adoto com base em Lopes; Andreotti; Menezes De Souza (2006) para que seja evidenciado traços de letramento crítico.

Logo no início da narrativa, a protagonista naturaliza uma agressão sofrida, uma vez que não contesta e continua agindo normalmente, o que sugere uma relação disfuncional e habitual. O leitor é convidado a questionar a natureza dessa relação e a dinâmica de poder envolvida, sendo assim, há um convite, não só para levantar hipóteses, mas também para questionar as razões por trás do abuso bem como as consequências emocionais que isso pode acarretar para a protagonista. Tais vivências representam a realidade de muitas famílias, sendo assim, a partir desta narrativa fictícia, o leitor é levado a buscar refletir estas relações problemáticas que são vivenciadas na sociedade.

O conflito familiar pode ser visto como uma metáfora para as dinâmicas familiares disfuncionais. Vários são os lares em que há uma naturalização da violência familiar, essa temática abordada dentro de uma narrativa, leva o leitor a fazer reflexões e questionamentos propostos pelo letramento crítico a fim de que busque entender as razões que levam isso a acontecer. Aqui trarei dados no que diz respeito à violência em meu locus da pesquisa -

DF/Ceilândia- sendo assim, sugiro os professores optem por trabalhar sempre a partir de suas realidades.

**Figura 12:** Reportagem do site Metrôpoles em 08/03/2019

## **Violência contra mulher: Ceilândia registra maior número de casos**

Levantamento do Ministério Público do DF mostra que 2,4 mil situações de violência doméstica foram registradas na cidade só no ano passado

Fonte: Jornal Metrôpoles. Acesso em: 13/12/2023.

**Figura 13:** Reportagem do site: Brasil de Fatos em 14/02/2022

---

MACHISMO

## **Mais de 17 mil ocorrências de violência contra a mulher foram registradas no DF em 2021**

Injúria, ameaça e lesão corporal são os principais relatos notificados à Polícia Civil

Fonte: Brasil de Fatos. Acesso em: 13/12/2023.

**Figura 14:** Reportagem do site G1 em 03/08/2022<sup>61</sup>

## **Mulher é estrangulada dentro de casa, em Ceilândia; polícia suspeita de feminicídio**

Vítima tinha 31 anos; companheiro dela, de 34, é investigado. Segundo policiais, casal 'tinha histórico de violência doméstica'.

Fonte: G1 portal de notícias. Acesso em: 13/12/2023.

---

<sup>61</sup> Caso tenham interesse, disponibilizei a matéria completa por um *QR Code* que se encontra nos apêndices.

**Figura 15:** Violência doméstica no DF



Fonte: Polícia Civil do Distrito Federal dados de 2021. Acesso em: 13/12/2023.

O conto Fragmentos de Azul ao abordar uma naturalização da violência sofrida no âmbito familiar, também convida o leitor a refletir sobre outras formas de violência em nossa sociedade. Conforme abordado por Platão (380 a.C), é necessário buscar sabedoria a fim de que ascendamos além da caverna de nosso conhecimento. Não há mais espaços para a naturalização da violência, seja ela em qualquer esfera, a sociedade vem compreendendo este discurso e como respostas, o número de denúncias cresce a cada ano conforme dados da polícia civil.

O professor ao ter acesso a uma produção textual precisa ter um olhar diferenciado durante a leitura, pois conforme Candido (1988) a literatura denuncia! Concordo com o autor, pois, já recebi denúncias através de produções textuais. É necessário então, um olhar mais diligente para essas denúncias que estão sendo feitas. O professor tem uma importância fundamental nesse processo, afinal é o docente quem receberá esses textos. Por isso, compactuo com Rodrigues; Lima; Viana (2017) quando ressaltam a importância de se trabalhar uma educação continuada com o corpo docente, afinal o professor precisa estar atento ao que o educando fala, e muitas das vezes, esta fala não vem através da oralidade, mas através de gestos, escritas, e outras formas de linguagens.

Portanto, com apenas esta parte da leitura, pode-se utilizar o espaço da sala de aula para apresentar aos alunos as diversas possibilidades de denunciar quaisquer situações que envolvam abuso seja este físico ou psicológico. Infelizmente, creio que seja utópica uma sociedade sem violência, contudo continuo acreditando na educação como a única forma de transformação social. Para Freire (1979) a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p.84).

Durante a narrativa outras formas de sofrimento da protagonista vão sendo apresentadas ao leitor. Dalila sofre pela ausência do pai, o que pode ser comprovado no trecho abaixo:

sensação mista, e por vezes contraditória, que provocava certa inquietação. De certa forma, as lembranças eram os fatores mais sensíveis para a jovem. Pensar que, na mesma rede, seu pai nunca mais iria balançar, que jamais voltaria para solucionar o problema das baratas voadoras que vinham da rua, a qual ficava sua antiga casinha, e que de forma alguma passariam novamente tardes inteiras assistindo a *sitcoms* péssimos. Pra sempre, nunca.

A fim de propor uma reflexividade a respeito do questionamento, ii “por que o rumo tomado pelo pai é incerto?” é necessário considerar que essa ausência de informações sobre a figura paterna é uma estratégia literária significativa na narrativa. Essa falta de clareza em relação ao destino do pai, já que em nenhum momento nos é revelado se ele está morto, ou simplesmente abandonou o lar, é responsável por criar uma atmosfera de mistério e incerteza. A ausência total da mãe de Dalila também corrobora para esse ambiente, esta sequer é citada. Sendo assim, o leitor é levado ao seguinte questionamento: faz diferença a morte ou o abandono? Para a protagonista talvez não, já que ela não menciona o ocorrido e deixa esse suspense para que o leitor responda. Para a sociedade, o abandono não seria equiparado a morte ou, por vezes, algo pior? Essas indagações sugerem a ausência de apoio e proteção na vida da protagonista, o que também representa a realidade vivida por inúmeras famílias. Essa representação da personagem com essas características a tornam ainda mais vulnerável e solitária.

A possível perda do pai de Dalila, seja por morte ou por outra razão, pode ser um tema subjacente ao conflito familiar. Dalia ainda está lidando com a dor da perda e com as consequências emocionais que isso acarreta. Ao recorrermos ao letramento literário, para que se possa depreender a situação apresentada, é crucial reconhecer que este está intrinsecamente ligado a um letramento crítico. Focando apenas na questão literária, entenderíamos que a autora pode abordar tanto a questão do luto quanto a questão do abandono paterno, ambos os temas são recorrentes na sociedade, este fato nos proporia uma reflexão e com isso, teríamos um olhar mais cuidadoso com a protagonista, já que esta passa por um processo de perda significativa.

No que diz respeito ao LC, é preciso questionar e buscar questões mais amplas que estão por trás dessas denúncias, sendo assim, fiz uma pesquisa a fim de identificar a questão social

sobre o abandono paterno. Abaixo apresento uma imagem sobre os tipos de abandonos paternos retirada do portal da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**Figura 16** - Tipos de abandono paterno



Fonte: Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Acesso em: 05/12/2023.

De acordo com levantamento da Central Nacional de Informações do Registro Civil (CRC), em 2020, 6,31% das crianças nascidas foram registradas apenas com o nome das mães nas certidões de nascimento. No ano de 2021, segundo dados do CRC, 167.285 crianças foram registradas sem o nome do pai no Brasil. Esses dados ainda não representam uma totalidade do abandono paterno, visto que a maior parte deste abandono acontece depois do registro. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, apontam que 11,6 milhões de famílias são formadas por mães solo,<sup>62</sup> ou seja, mães que criam seus filhos sozinhos sem

<sup>62</sup> Ainda há pessoas que utilizam o termo mãe solteira mesmo estando em desuso, por razões que envolvem considerações linguísticas e sociais, opto pela expressão mãe solo pois a considero mais neutra em relação ao estado civil da mãe. Enquanto "mãe solteira" implica que a mãe não está casada, "mãe solo" não faz essa suposição e pode se aplicar a mães que não estão em relacionamentos.

apoio do genitor. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV Ibre), em 2022, os lares chefiados por mães solo cresceram 17,8% em uma década e atingiram 11,3 milhões.

Os resultados divulgados do FGV Ibre revelam que 90% das mulheres que se tornaram mães solo no Brasil, entre os anos de 2012 a 2022 são negras, o que leva o leitor a refletir o dito popular “branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”<sup>63</sup>, ou seja, a sociedade ainda enxerga a mulher desta forma? Durante a interpretação dos dados, somos levados a outras indagações tais como: por que essa proporção de abandono é maior nas regiões Norte e Nordeste? Por que entre as 5 regiões do país, a região sul, possui a menor proporção? Por que mais de 50% dessas mães não possuem ensino superior ou médio? Várias hipóteses podem ser levantadas. Responder a todos estes questionamentos envolveria outras áreas que não comportaria apenas nesta dissertação, contudo, o professor pode partir destas denúncias e propor discussões com seus alunos, isso demonstra a riqueza de um texto literário. Proporcionar ao educando uma experiência que exceda o campo da interpretação, mas que venha problematizando questões sociais, é um exercício que compete ao docente, é preciso deixar claro nos termos de Candido (1988) que o texto literário tem o poder de denunciar. Por fim, a figura paterna é comumente enxergada, pelas crianças, como um herói, sendo assim, o abandono paterno pode deixar danos irreparáveis na criança.

Durante a leitura da narrativa, percebemos que a protagonista sofre com a violência imposta pela tia, esse ataque pode ser entendido como uma expressão do próprio sofrimento desta, caso fosse irmã do pai de Dalila, o que é bastante provável, já que não temos nenhum contexto da mãe da protagonista. A tia, por uma escolha literária, não tem seu nome mensurado isso corrobora para efeitos de generalização da personagem. A autora opta por não dar um nome a um personagem, a fim de que ele se torne mais universal, ou seja, mais representativa. Por conseguinte, teríamos uma personagem menos individualizada e com maior alcançabilidade, a qual possui a responsabilidade de criar a sobrinha, e talvez, de alguma maneira, enxergue uma parcela de culpa, em Dalila, pela ausência do irmão. Todas essas questões vêm corroborando ainda mais para a ideia citada anteriormente sobre a naturalização da violência em lares, dito isso, é possível refletir sobre as diferentes formas que as pessoas lidam com o luto.

O ponto de virada no texto ocorre quando a protagonista entra no banheiro do *shopping* e ocorre a mistura do real com o imaginário, é um momento de grande relevância literária, em

---

<sup>63</sup> Este dito popular é também o título da tese de doutorado de ANA CLÁUDIA LEMOS PACHECO (2008). Acesso em:

uma tentativa de fuga à realidade dolorosa, há uma transição para o mundo imaginário. Essa passagem vem representando a maneira encontrada como as pessoas podem lidar com seus problemas e angústias, o seu refúgio, pode estar no imaginário, pode estar em um livro. Esse lugar encontrado serve como refúgio para lidar com o luto e a solidão, e assim se consegue criar um ambiente em que pode se sentir mais segura e protegida. Isso cria um elemento de fantasia e simbolismo na narrativa. Os leitores podem praticar o letramento literário ao interpretar essa transformação como uma representação simbólica do estado emocional da protagonista. Com isso, é possível explorar a simbologia por trás dessa transição, analisando como a autora usa elementos literários, como a imaginação, para transmitir emoções e experiências profundas.

Esta outra realidade criada pela protagonista vai ao encontro do que é dito por (FREIRE 1979, p. 84) "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." Traduzindo para as questões literárias, entende-se que a literatura como direito universal proposto por Candido (1988) transforma a realidade de pessoas e pessoas mudam o mundo.

Sua única certeza era de que tinha que sair dali o mais rápido possível. Apesar do medo enorme que a consumia, ali, ela não se sentia só, mesmo com uma sensação de vazio esmagadora, não conseguia nem definir se isso era uma coisa boa. Não conseguia examinar bem a situação, e isso era agonizante.

Depreende-se então que este novo local experimentado pela personagem, por mais estranho e assustador que seja, ela não tinha ainda uma opinião formada se aquilo era bom ou ruim. Considerar algo que traz medo como uma possibilidade de coisa boa denuncia que há mais por trás dessa simbologia. Conforme Lopes; Andreotti; Menezes de Souza (2006), o letramento crítico também envolve a reflexividade, sendo assim, proponho um olhar mais atento para que desenvolvamos essa habilidade sobre as emoções das personagens. A ambiguidade das emoções da protagonista no banheiro, onde ela não consegue determinar se o que sente é bom ou ruim, convida o leitor a realizar uma análise crítica das complexidades emocionais da personagem. Eles podem considerar como o texto representa as nuances das emoções humanas e como isso se relaciona com a experiência da protagonista. Isso estimula uma análise crítica das emoções da personagem e como elas refletem seu estado emocional.

A personagem não tem a ajuda de ninguém em um momento de necessidade, sendo mais específico, ela está invisível ou foi inviabilizada. Logo, o questionamento proposto no item "v" quando me questionei sobre o fato de as pessoas não enxergarem a necessidade da protagonista ou se aquela situação não era real, percebe-se que a indiferença do ser humano em relação ao



pedido de ajuda vem representando um isolamento emocional da protagonista. Isso pode enfatizar ainda mais sua solidão e a sensação de que ninguém está realmente prestando atenção nela ou se importando com o que ela está passando. A autora traz a figura de Dalila como uma pessoa solitária e que essa falta de notoriedade revela a falta de apoio e compreensão da protagonista em sua vida real. Ela pode sentir que as pessoas ao seu redor não a ouvem ou não a ajudam, o que a leva a buscar refúgio em sua imaginação e ainda assim, encontra reflexos do real no imaginário.

É possível perceber traços de letramento literário na técnica desta narrativa intrigante ao introduzir uma reviravolta na realidade da protagonista após sua visita ao banheiro do shopping. Essa quebra na continuidade da realidade chama a atenção do leitor, criando um elemento de surpresa e mistério. Quando busca por ajuda e ainda assim não a obtém, é possível notar uma indiferença ou desinteresse. Por mais conflituoso que seja, as pessoas podem não ser solidárias e com isso, invisibilizam coisas banais como um pedido de socorro. Depreende-se então que as pessoas demonstram indiferença ou desinteresse pelos problemas dos outros. Isso pode destacar a falta de empatia e conexão nas relações sociais. O letramento literário vem justamente quando conseguimos compreender que a literatura desenvolve em nós a empatia, não em vão Candido (1988) traz a informação de que a literatura, assim como qualquer outro direito básico, deveria ser um direito humano, já que esta provoca reflexão, comove, denuncia, emociona, e também é responsável por despertar a empatia. A autora leva o leitor a refletir sobre a sociedade contemporânea conhecida como “sociedade acelerada” já que as pessoas, em relação à Dalia estavam alheias, preocupadas com suas próprias vidas, ou tão desconectadas do mundo e conectadas em meios virtuais, por exemplo, que não conseguem entender e perceber que as pessoas estão precisando de ajuda e que a dor do outro também importa.

Outro traço evidenciado de letramento literário consiste na utilização do recurso literário utilizado pela autora conhecido como intertextualidade<sup>64</sup>, neste momento o leitor precisa associar o que fora dito por Clarice Lispector<sup>65</sup> para que consiga o entendimento total do que fora dito. ... “Olhar para aquela imensidão azul, proporcional à vaguidão, imediatamente, evocava em sua mente a ideia de Clarice”. Neste momento do conto o leitor, precisa entender que a Clarice citada no texto, remete à Clarice Lispector e que esse trecho retoma algo citado pela autora em *A Descoberta do Mundo* (LISPECTOR, 1984, p.6) "Para vermos o azul, olhamos

---

<sup>64</sup> A intertextualidade pode ser entendida como um “diálogo” que ocorre entre textos diferentes. Ou seja, é um texto faz referência a outro que já existia antes dele.

<sup>65</sup> Foi um dos maiores nomes da literatura brasileira do Século XX. Com seu romance inovador e com sua linguagem altamente poética, sua obra se destacou diante dos modelos narrativos tradicionais.

Fonte: [https://www.ebiografia.com/clarice\\_lispector/](https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/)

para o céu. A Terra é azul para quem a olha do céu. Azul será uma cor em si, ou uma questão de distância? Ou uma questão de grande nostalgia? O inalcançável é sempre azul”.

Ambas as autoras exploram a complexidade da percepção da cor azul e como ela pode estar relacionada não apenas à física da luz e à pigmentação, mas também às nossas emoções, memórias e desejos. O azul é uma cor que evoca uma sensação de transcendência, de algo que está além do tangível, e isso é o que a torna tão intrigante e significativa em seu texto. Cravo, Ana (2010) em referência à Brusatin (2000) define a cor azul

como algo que começa a partir da sua relação com o lado da dominante vermelho, sendo o seu par, a oponente azul, a tonalidade que tinge e colore a figura e que simboliza o que mais se opõe à matéria e à vida, mas que ainda assim será exemplo fundamental nela, pois se refere a tudo o que há de etéreo, como o aquoso, o vazio do céu, o ar, a atmosfera, e que o homem conhece em grandes dimensões. Como Brusatin vai referindo, o azul passa a ter um lugar na representação do divino, como presença simbólica, ajustando-se como um contraste clássico entre o amarelo e o azul, que ainda hoje tomamos do exemplo da expressão: «ouro sobre azul. (CRAVO, ANA 2010, p. 3).

Em Fragmentos de Azul, notamos que esta cor foi utilizada como símbolo de uma ampla variedade de emoções e conceitos, como a tranquilidade, a serenidade, a paz, a melancolia e até mesmo o infinito. No romance de Milan Kundera (2008): *A Insustentável Leveza do Ser*”, há uma exploração da significação da cor quando o autor discute a oposição entre a "leveza" e a "insustentável leveza" da existência e usa a cor azul como um símbolo da leveza e da liberdade.

Percebe-se então que em um texto literário nada é por acaso, a escolha do título *Fragmentos de Azul*, além de remeter à Clarice Lispector, essa simbologia desempenha um papel importante na literatura como um elemento que abarca o emocional e descritivo e que enriqueceu o significado e a atmosfera da história. A autora explorou o potencial evocativo do azul para transmitir uma ampla gama de emoções e conceitos.

Outra questão explorada por Maria, em seu texto, diz respeito à busca de escapismo<sup>66</sup> como uma forma de enfrentar a solidão e a adversidade familiar, afinal entendemos que a protagonista sofre pela ausência do pai, que não sabemos se este morreu ou simplesmente a abandonou. Portanto, para buscar respostas ao questionamento iii no qual, eu busco compreender por que somente a figura paterna é citada e a representatividade da mãe é omitida,

---

<sup>66</sup> Conforme o dicionário Oxford, este termo se refere a uma tendência para fugir à realidade ou à rotina. Ou seja, seria uma espécie de escape de situações reais que pareçam difíceis ou por vezes, insuportáveis. Há uma grande recorrência desse escapismo na literatura. C.S. Lewis (1949 a 1954), Em sua coletânea intitulada: *As Crônicas de Nárnia*, usa a literatura como meio de escapismo, oferecendo aos leitores a chance de explorar um reino mágico cheio de aventuras e metáforas religiosas, além dessas temos outras diversas leituras que nos propõe experienciar outros universos.

podemos enxergar como uma metáfora para uma reflexão sobre a resiliência humana e a capacidade de criar mundos imaginários para lidar com desafios emocionais. Essa transição entre real e imaginário pode ser interpretada como uma fuga da realidade ou como uma maneira de a protagonista reivindicar controle sobre sua própria narrativa. A escolha do *shopping* também não se dá por acaso, mesmo o narrador nos informando que não era atividade favorita da protagonista, essa escolha pode representar a busca por um ambiente neutro e familiar em meio ao caos emocional. Os *shoppings* são frequentemente associados ao consumismo e ao ato de fazer compras. Sendo assim, o simples ato de fazer compras pode ser uma forma de escapar da realidade, pois oferece a oportunidade de se envolver em atividades de consumo e distrair-se das preocupações cotidianas. Além disso, estes ambientes são controlados, protegidos sendo assim, cria uma sensação de conforto e segurança para a personagem que deseja escapar de suas incertezas da vida real.

A protagonista ao buscar esse escapismo em um ambiente protegido e com uma grande circulação de pessoas, desperta no leitor o sentimento de que a personagem pode estar em busca de uma interação social ou até mesmo de uma sensação de pertencimento a uma comunidade, uma vez que ela ainda não se sente parte de algum grupo. Outro fator que deve ser levado em consideração é que em um contexto mais amplo, quando nos referimos a shopping, pensamos em consumo, dito isso, este local também pode simbolizar uma metáfora para a sociedade de consumo. As pessoas muitas vezes buscam a felicidade e o significado nas compras e no materialismo, o que abre margem para uma discussão mais ampla, a saber: consumo x consumismo.

Compactuo com Menezes de Souza (2011) quando nos afirma que o letramento crítico vai além da compreensão do texto, é necessário que entendamos o texto e suas possíveis leituras termos de Freire. Para identificar esses traços de letramento crítico, ancorei-me nos termos de Freire (FREIRE, 1982, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” bem como Freire (1989) quando nos fala que é preciso compreender como as leituras dos textos estão relacionadas ao mundo e à sociedade, com isso entende-se que o no letramento crítico, os leitores são encorajados a questionar as lacunas, ambiguidades bem como as metáforas presentes em um texto. Sendo assim, podemos compreender uma ambiguidade sobre o destino do pai na história permitindo que os leitores explorem diferentes interpretações, o que é fundamental para o letramento crítico.

Para buscar respostas ao questionamento iii) no qual, eu busco compreender por que somente a figura paterna é citada e a representatividade da mãe é omitida, podemos enxergar

essa lacuna como algo de fundamental importância pois permite que os leitores as preencham com suas próprias experiências e emoções, incentivando uma leitura crítica que explora as complexidades das emoções humanas. Freire (1967), em sua abordagem da educação crítica, argumenta que a leitura crítica envolve uma análise das estruturas de poder e das representações sociais em um texto. Dito isso, a omissão do nome da mãe pode ser vista como uma representação genérica da dinâmica familiar desestruturada, incentivando os leitores a refletirem sobre as dinâmicas de poder de gênero na história, ou seja, temos uma figura paterna que quando ausente causa um processo de desestruturação familiar.

Conforme Andreotti (2008) uma leitura nos moldes do LC permite ao leitor “analisar e criticar as relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais” (ANDREOTTI, 2008, p.43). Sendo assim, para estabelecer uma leitura com base nos pressupostos do letramento crítico é necessário estar atentos aos elementos que serão apresentados no texto, a exemplo disso temos as metáforas e símbolos, todos eles aparecem carregados de significados passíveis de questionamentos. Durante a leitura desta narrativa, percebemos que o texto apresenta diversos símbolos que podem ser interpretados de diferentes maneiras. As segundas-feiras depressivas podem ser identificadas como uma metáfora para o dia a dia das pessoas, chama-nos a atenção para a rotina, já que é o dia em que a maioria das pessoas voltam às suas rotinas de trabalho e/ou estudo, ou seja, podemos interpretar como um símbolo da monotonia e da tristeza na vida da protagonista, incentivando os leitores a explorar e questionar seu significado mais profundo. Esses questionamentos levam o leitor a refletir sobre a sua rotina e seus hábitos diários.

O alcance do letramento literário pode ser observado em vários momentos, desde o momento em que foi possível fazermos as análises das personagens da história e entendermos o que cada uma representa na história. O leitor pode se aprofundar na caracterização da protagonista, explorando seus pensamentos, sentimentos e ações ao longo da história bem como na representação dos demais personagens. O leitor pode considerar como a solidão e o conflito vivido em casa moldam sua personalidade e motivam suas ações, contribuindo para uma análise crítica da complexidade da personagem.

O texto sugere temas significativos, como solidão, conflito familiar, desigualdade social, abandono paterno, escapismo. O letramento literário envolve a identificação e a reflexividade sobre esses temas e como eles são desenvolvidos ao longo da narrativa. O leitor pode se questionar sobre o significado desses temas e como eles se relacionam com a

experiência humana, com isso é possível uma análise crítica das mensagens e ideias transmitidas pelo texto.

Outro fator de alcance de letramento literário que se pode identificar é o uso de metáforas que o texto traz. O leitor é convidado em vários momentos a fazer analogias para que compreenda os significados dos símbolos recorrentes no texto e refletir sobre seu significado, a exemplo disso, temos as segundas-feiras depressivas que podem ser interpretadas como um símbolo da monotonia e da tristeza na vida da protagonista, promovendo uma análise crítica do uso do simbolismo na narrativa.

O letramento literário pode ser encontrado em vários aspectos do texto, desde a interpretação simbólica da mistura do real com o imaginário até a análise das personagens, temas e emoções. Isso permite que o leitor explore a completude do texto, entendendo suas camadas de significado e refletindo sobre as mensagens e ideias transmitidas pela narrativa.

Atingir o letramento crítico não é tarefa fácil, exigindo a capacidade de pensar de maneira analítica e reflexiva. Em um mundo repleto de desafios e complexidades, a literatura e a escrita têm servido como ferramentas poderosas para escaparmos da realidade. Explorar a fuga da realidade através da escrita pode ser uma experiência profundamente enriquecedora. O letramento crítico, entretanto, vai além da mera apreciação do texto, permitindo-nos mergulhar nas entrelinhas, questionar o conteúdo e compreender as implicações mais profundas do que está sendo comunicado.

No conto analisado, é possível identificar o alcance do letramento crítico evidenciado em seu texto em vários momentos. Maria começou com uma exploração perspicaz da fuga da realidade na literatura. Sua análise não se deteve na superfície do tema. Em vez disso, ela mergulhou profundamente em questões críticas, como a função da fuga da realidade na vida das pessoas, as razões subjacentes para a busca do escapismo e as implicações sociais de tal busca. O diferencial do conto de Maria foi sua habilidade de levantar diversos questionamentos, uma vez que seu texto faz algumas denúncias

Com esta análise, foi possível identificar que a literatura pode funcionar como um espelho para a sociedade e como as histórias muitas vezes refletem e comentam sobre questões do mundo real. Ao longo da leitura, a autora não apenas identificou as complexidades da fuga da realidade na literatura, mas também ofereceu insights valiosos sobre como os leitores podem usar a literatura de forma crítica para compreender e enfrentar os desafios do mundo real.

O letramento crítico não se limita a questionar e analisar o texto, mas também se estende à capacidade de refletir sobre como a literatura pode nos ajudar a navegar pelas complexidades

da vida. O conto analisado foi um exemplo inspirador de como o letramento crítico pode ser aplicado a temas relevantes e atuais tais como: abandono paterno, violência, relações de poder. Com isso foi possível obter uma compreensão mais profunda e enriquecedora não só no que diz respeito ao refúgio que buscamos como alternativa à realidade, mas sobretudo por nos permitir uma maior reflexividade de outras questões sociais e atuais.

#### **4.4 RETOMANDO O CAPÍTULO**

Para que fosse descortinado esse leitor crítico, fez-se necessário explorar e identificar questões de letramento literário e letramento crítico no contexto desta oficina. É inegável o impacto que não só a leitura, mas sobretudo a escrita tem na vida das pessoas, durante a leitura deste capítulo, ficou evidente essa afirmação, tornamo-nos sujeitos mais críticos através do desenvolvimento destas habilidades.

A análise revelou que o letramento é muito mais do que a simples capacidade de decodificar palavras em uma página. É a habilidade de dar vida às palavras, de tecer narrativas e perspectivas únicas, e de conectar-se com nossas próprias experiências e as dos outros. É uma ferramenta que nos permite expressar ideias, emoções e visões de mundo.

Ao passo que avançamos na exploração do letramento literário, descobrimos que a literatura é um tesouro de expressões artísticas e um espelho para a complexidade da condição humana. Dito isso, os participantes da oficina aprenderam a apreciar a riqueza das palavras, a magia da metáfora e a beleza das histórias bem contadas. Eles compreenderam que a literatura vai além de uma forma de entretenimento, serve também como uma lente através da qual podemos examinar a sociedade, a cultura e a natureza humana.

No entanto, o ápice de nossa jornada reside na descoberta do letramento crítico. Este foi o momento em que os escritores puderam transcender a mera apreciação da literatura e se tornaram críticos perspicazes. Eles aprenderam a questionar, a analisar, a desafiar ideias preconcebidas e a explorar as entrelinhas. O LC os capacitou a enxergar além da superfície, a compreender as implicações sociais, políticas e culturais das crônicas que produzem.

Por mais que ainda não tenha sido evidenciado em todos os textos, o letramento crítico, a oficina de contos se tornou um terreno fértil para o desenvolvimento não só do letramento e da apreciação literária, mas também para o cultivo do pensamento crítico. A cada análise, a cada palavra escrita e lida, escritores participantes foram se tornando mais conscientes do poder

e do potencial da escrita, e de como ela pode servir como uma ferramenta para explorar, expressar e questionar o mundo ao nosso redor.

Enquanto encerro este capítulo, percebo que, mais do que nunca, os participantes estão equipados com habilidades que vão além da escrita e da leitura. Eles são agentes de mudança, capazes de desvendar as camadas mais profundas não apenas dos contos, mas de todo texto literário. Ao fazê-lo, revelam os meandros da sociedade e da condição humana. Este é o poder do letramento, do letramento literário e do letramento crítico, um poder que transcende as páginas e (re)significa o entendimento do mundo.

---

## **CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Não são feitos daquela matéria, nem daquele estilo que dão aos de Mérimée o caráter de obras-primas, e colocam os de Poe entre os primeiros escritos da América. O tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos. (MACHADO DE ASSIS, 1896, p. 2)

### **5.1 INTRODUÇÃO**

Este capítulo galga a jornada da minha pesquisa que se concentrou nos rumos e passagens por meio de uma oficina de escrita literária na promoção do letramento crítico. Durante as páginas anteriores, busquei avaliar o impacto, explorar a dinâmica dessa oficina, o seu papel na capacitação dos participantes a fim de evidenciar se estes se tornaram leitores e escritores críticos e reflexivos.

Nos próximos tópicos, retomarei os objetivos da dissertação e os da oficina para que se esclareça os resultados obtidos. Além disso, considero as reflexões finais sobre como a oficina influenciou os participantes, suas perspectivas, a capacidade de interagir de forma crítica com o mundo literário e com o mundo que os cerca.

Este capítulo servirá como um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre o poder transformador da literatura e da escrita, bem como para direcionar futuras pesquisas e práticas educacionais na promoção do letramento crítico em ambientes de aprendizado.

### **5.2 RETOMADA DOS OBJETIVOS E DA PERGUNTA DE PESQUISA**

A presente pesquisa teve como objetivo geral evidenciar os traços de letramento crítico (LC) como parte desse processo de escrita literária, nos contos produzidos no decorrer da oficina. Isso foi realizado por meio de uma oficina de produção de contos, que procurou oferecer condições para que os participantes desenvolvessem seus textos literários. Dito isso é possível informar que este objetivo foi alcançado em partes.

No que diz respeito à entrega da produção textual, todos os componentes que participaram do início ao fim da oficina, entregaram o material solicitado. Ou seja, percebe-se



que as condições para a produção textual foram ofertadas. Todos os textos entregues foram classificados dentro do gênero conto, por conseguinte, infere-se que os participantes compreenderam as características e especificidade do gênero estudado. No que diz respeito aos objetivos específicos, após as análises, evidenciou-se que a oficina trabalhou a escrita literária como um meio de desenvolver o pensamento crítico do leitor. Mesmo que um dos autores não tenha atingido plenamente o letramento crítico, foi perceptível o alcance e compreensão do letramento literário em ambos os textos analisados. Portanto, isso destaca a eficácia da oficina e seu impacto positivo na vida desses alunos.

No que concerne à identificação do LC como parte do processo, identifica-se este feito na análise do conto Fragmentos de Azul. Várias partes neste texto propõe uma reflexividade (Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, 2006), por meio dos vários questionamentos que são feitos durante e indagações que somos levados após a leitura da narrativa, tais como foram citadas na análise da obra, no capítulo anterior.

Embora a oficina tenha promovido interação entre os participantes e proporcionando as condições para que os eles produzissem os seus contos, ainda se faz necessário refletir as problemáticas sociais. Determinadas afirmações que podem ser consideradas taxativas ainda podem refletir nos textos literários, provando que mesmo fictícia, a literatura dialoga com a realidade.

Analisar uma produção literária engloba vários elementos, sendo o contexto um deles. Em uma das análises, notei que o LC não foi alcançado de uma maneira eficaz, o que me possibilita refletir que, talvez, este aluno esteja inserido em contextos nos quais a reprodução dessas afirmações, que carregam marcas ideológicas preconceituosas, é naturalizada. Percebe-se uma demonstração de confiança para que este mesmo aluno produza estes mesmos discursos em outros espaços. Para Badinter (1993) mesmo antes do nascimento de uma criança, os pais tendem a depositar expectativas estereotipadas e distintas em relação ao sexo dela e ao seu desempenho no papel de gênero. Portanto essas expectativas pré-concebidas podem influenciar significativamente a forma de interação com as crianças desde o seu nascimento, moldando suas percepções e comportamentos de acordo com os estereótipos de gênero predominantes na sociedade.

Por mais que, por suas falas, o aluno tenha sido confrontado pelos outros colegas, no decorrer da oficina, ainda foi possível evidenciar o reflexo de suas falas em seu texto, o que me leva a crer que a oficina pode ter uma segunda etapa. Todavia, reforço que, na segunda análise,

foi possível evidenciar de maneira precisa elementos que comprovam a existência e o entendimento da participante no que diz respeito ao LC.

Sobre o objetivo da oficina, é possível afirmar que foi alcançado em sua totalidade, afinal a meta era levar o aluno a dialogar com os textos literários e a partir de então, estimular a escrita literária por meio do gênero conto. Além disso, propus que nossas obras fossem compiladas em um arquivo a fim de que materializássemos um livro literário. Este arquivo foi feito e enviado para duas editoras e até o presente momento não obtive uma resposta, sendo assim, concluirei o livro de maneira independente, sem o envolvimento de uma editora.

Durante a descrição do desenvolvimento da oficina, foi exposto aos participantes que eles teriam a oportunidade de escrever a partir de várias vozes narrativas, personagens e pontos de vista. Entendo que ao proporcionar maior liberdade na escrita, há um incentivo que leva o educando a considerar as múltiplas perspectivas de um texto, desenvolver empatia, explorar perspectivas diversas, bem como desenvolver a criatividade. Escrever um texto literário permite que os participantes expressem suas próprias ideias, experiências e emoções de maneira única. Isso incentiva o agenciamento, à medida que os participantes descobrem a capacidade de comunicar, de maneira eficaz, suas próprias histórias e visões de mundo.

Para que houvesse êxito, na oficina, foram promovidas leituras e discussões sobre os contos pré-selecionados, a fim de que possibilitar uma percepção mais crítica por parte dos participantes. Sendo assim, eles passariam a identificar elementos literários, metáforas, subtextos, aprofundando mais ainda a compreensão das obras dos colegas e até mesmo outros textos ao excederem o ambiente escolar. Esses debates permitiam que os alunos pudessem compartilhar suas percepções entre eles. Ao promover este espaço de compartilhamento de ideias entre os discentes, chega-se às concepções de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ao abordarem que cabe ao professor o desafio de engajar os alunos como indivíduos construtores de significados.

Percebi que nesses rumos e passagens da oficina, os participantes puderem trocar suas experiências literárias e suas habilidades não só de interpretação, mas também de questionamentos. Os alunos avaliaram criticamente o trabalho uns dos outros, e foram identificando pontos fortes e áreas de melhoria. As interações descritas corroboram o conceito de agenciamento como “uma ação de mediação, intermediação e negociação no processo de ensino-aprendizagem da produção e compreensão.” (A; Pelosi, A; Júnior, A; Oliveira, S 2021, p. 402).

A escrita literária sugere que os participantes reflitam sobre suas próprias experiências e perspectivas. Isso os incentiva a pensar de maneira crítica sobre suas próprias crenças, valores e experiências, promovendo a autoconsciência. Conforme os participantes ganham confiança em suas habilidades de escrita e análise crítica, eles se tornam mais capazes de (re)elaborar suas próprias histórias e narrativas. Este evento promove o agenciamento na criação literária, permitindo que esses alunos expressem suas vozes de maneira autêntica. Ademais, este agenciamento promove uma emancipação (FREIRE, 1975). Dito isso, compreendo que o agenciamento promovido pela oficina incide sobre a conscientização e criticidade do aluno em relação ao mundo ao seu redor, questionando estruturas de poder e buscando a mudança em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (1975) difundiu a ideia de agenciamento como algo essencial para a libertação dos oprimidos e para a construção de uma democracia participativa e inclusiva.

Outra questão necessária de esclarecimento consiste no fato de que as oficinas literárias precisam ser espaços inclusivo que respeitam e valorizam a diversidade de vozes e perspectivas. Isso promove um ambiente saudável e representativo. Em dado momento da oficina, houve o compartilhamento de histórias pessoais. Este fato proporcionou uma experiência singular e um ambiente de confiança, pois os participantes sentiram-se confortáveis para partilharem suas experiências de vida. A confiança estabelecida e exercida através dos compartilhamentos da vida pessoal, remeteu-me aos grifos de URZÊDA-FREITAS E PESSOA (2012), os autores afirmam que ao usar a língua há um posicionamento de maneira ideológica e política, “além de assumir uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias, entre as quais a classe, o gênero, a sexualidade etc.” (URZÊDA-FREITAS E PESSOA, 2012, p. 232). Portanto as falas de Joaquim refletem suas marcas identitárias, o que pode ser problemático, quando essas marcas aparecem revelando formas de preconceitos.

A oficina de escrita literária contribuiu não apenas para o desenvolvimento das habilidades literárias dos estudantes, mas também para cultivar o letramento crítico e o agenciamento dos alunos em relação ao mundo que os cerca. Proporcionou momentos de interações, questionamentos, opiniões e mudanças de opiniões também. Ao adotar uma abordagem dinâmica e participativa, busquei criar um ambiente que estimulasse a reflexão, o questionamento, a expressão individual e coletiva e o senso de responsabilidade, promovendo, assim, uma experiência diferente do contexto de sala de aula.

A produção dos textos literários, bem como a materialização do material em forma de livro enviado às editoras, foi uma peça fundamental para que os alunos pudessem se sentir

valorizados. Ao oportunizar situações em que se discuta obras que abrangem diferentes temáticas e perspectivas, os alunos acabavam por ampliar seus conhecimentos literários, ao mesmo tempo em que fomentam o respeito pela diversidade e a compreensão de diferentes realidades. Percebi que essa abordagem não apenas fortaleceu as habilidades de leitura, mas também promoveu uma visão mais crítica ao debatermos temáticas sociais, tais como morte, feminicídio, violência doméstica, dentro de um universo literário que é considerado fictício.

Nas discussões ocorridas nas reuniões, os alunos foram encorajados a analisar os aspectos literários dos textos e puderam explorar suas próprias interpretações e opiniões, todas as ponderações foram bem-vindas. Essa dialogicidade defendida por Freire (1989) contribuiu para o desenvolvimento do letramento crítico.

Observando o desenvolvimento, ao longo do tempo da oficina, percebi que ela se apresentou como uma oportunidade para capacitar os estudantes a se tornarem leitores críticos e agentes ativos em sua própria aprendizagem. Deste modo, acredito que a oficina tenha promovido um ambiente propício para o desenvolvimento do letramento crítico e para o agenciamento dos participantes. Por meio da exploração de perspectivas diversas, análise crítica, reflexão e reflexividade, os participantes fortaleceram suas habilidades literárias no que concerne à leitura e à escrita, percebendo as variadas maneiras pelas quais a literatura auxilia na capacidade de compreender e influenciar o mundo ao seu redor. Dito isso, foi possível encontrar as respostas para a minha pergunta de pesquisa “Como uma oficina de escrita literária contribuiu para com o letramento crítico e agenciamento do/a aluno/a?”

Além disso, constato que um planejamento dialógico e colaborativo se apresenta como uma estratégia positiva para o desenvolvimento do agenciamento dos alunos. O diálogo se apresenta como uma das formas fundamentais de existência dos seres humanos, “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77). Desde sempre, o indivíduo apresenta a necessidade de se comunicar, portanto deve-se valorizar esses espaços colaborativos em que haja a troca de saberes através do diálogo.

Para o patrono da educação (FREIRE, 1996, p. 21) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, enxergo a oficina como um espaço no qual possibilitou meios para que os alunos pudessem se tornar sujeitos críticos e ativos em seu próprio processo de escrita. Através das trocas proporcionadas pelos diálogos na oficina, os alunos foram estimulados a analisar

criticamente não apenas os textos literários, mas também o mundo ao seu redor. Isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, bem como do LC.

Ainda nos termos de (FREIRE, 1987, p.29) "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão." Sendo assim, a oficina proporcionou não apenas as habilidades literárias essenciais para a produção de um conto, mas também se revelou como um ambiente que contribui para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e socialmente engajados. Neste sentido, ela se apresenta como um espaço que possibilita a comunhão e compartilhamento de saberes defendidos por Freire, oferecendo uma oportunidade para que os participantes se libertem.

Compreendo que o diálogo, inserido nesse espaço de comunhão, permitiu aos alunos que assumissem a função de agente neste processo que envolve a troca de conhecimentos, experiências e perspectivas e que contribui para a construção de significados de forma conjunta.

Por fim, compreende-se a relevância do LC no processo da formação do leitor, uma vez que este letramento se apresenta como uma forma que oportuniza exceder os aspectos linguísticos e levantar questionamentos sociais e culturais, ou seja, desenvolve a capacidade não só de reflexão, mas de reflexividade do indivíduo.

### **5.3 IMPLICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Como professor e mediador da oficina, vivenciei diversas implicações significativas. Percebi uma melhora em meu desempenho profissional, uma vez que esta pesquisa surge de uma demanda de sala de aula. Portanto, enxergo essa oficina como um instrumento capaz de expandir minhas habilidades como educador e mediador, em consonância com a visão de Paulo Freire sobre a educação como prática de liberdade.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, mergulhei em um processo de leituras e, conseqüentemente, aprendizagens, envolvendo-me em uma jornada de conscientização crítica. Notei que não apenas meus alunos estavam em um processo de amadurecimento, mas eu também estava em constante evolução profissional, ao perceber que a oficina, concebida por mim, promovia um espaço de diálogos críticos e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Testemunhar o progresso dos participantes a cada debate, assim como identificar as marcas de letramento crítico e literário presentes em suas obras, foi uma fonte de grande satisfação profissional, reforçando o impacto positivo que exerço na vida acadêmica e pessoal dos alunos, em sintonia com a ideia freiriana de educação como prática de liberdade.

Esta experiência também me instigou a refletir continuamente sobre minhas práticas pedagógicas, buscando formas de aprimorar minhas abordagens e estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos, alinhado ao pensamento de Freire sobre a importância da reflexão crítica na prática educacional.

#### **5.4 DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E PESSOAL DOS PARTICIPANTES**

Acredito que a oficina teve um impacto significativo na vida dos participantes, aprimorando suas percepções, habilidades de leitura, escrita e autoconfiança. Durante minhas observações, pude testemunhar transformações notáveis entre os alunos, que não se limitaram ao crescimento acadêmico, mas também abrangeram o desenvolvimento pessoal e emocional. Em um dos encontros, uma das participantes, Camila - nome fictício - inicialmente hesitante em compartilhar suas ideias, surpreendeu-me ao apresentar uma trama repleta de reflexões e temáticas sociais, como a morte, a dor em lidar com as perdas, a superação, entre outras temáticas reais dentro de uma história fictícia. Ao término dos encontros, ela expressou como a oficina a incentivou a se encontrar como escritora e a superar a timidez, não em todas as áreas, mas sentiu-se encorajada a se expressar. Outro participante confidenciou-me, fora dos nossos encontros, que além de aprimorar suas habilidades de escrita, a oficina o capacitou a se expressar melhor, refletindo-se em um maior entrosamento inclusive nas aulas de língua portuguesa.

Outra participante, Rute -nome fictício- compartilhou como a oficina a desafiou a questionar seus limites de subjetividade e escrita. Além disso, relatou que o apoio e a colaboração dos colegas, durante os encontros, fizeram com que ela se sentisse valorizada e confiante, especialmente considerando sua autopercepção anterior como alguém com dificuldades em expressar-se por meio de palavras. Rute mencionou que, embora a disciplina de Redação não fosse seu ponto forte, a oficina proporcionou-lhe um ambiente inclusivo e encorajador para explorar sua criatividade e desenvolver suas habilidades de escrita.

Além desses relatos, ouvi outros comentários semelhantes de crescimento pessoal e acadêmico ao longo da oficina. Sinto-me lisonjeado por ter feito parte deste processo e por ter tido o privilégio de desenvolver minha pesquisa neste contexto, afinal, receber esses retornos dos alunos, torna o meu trabalho mais valorizado e me faz perceber que estou trilhando o caminho certo.

## 5.5 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A busca constante por aprimorar habilidades na escrita literária é fundamental para qualquer autor-pesquisador. Neste tópico, exploro algumas sugestões para estudos futuros, visando aperfeiçoar a subjetividade, reflexividade e questionamentos, a fim de que outros pesquisadores também possam contribuir tanto com a literatura como com a LAC, possibilitando aos alunos a produção de obras literárias ainda mais cativantes e impactantes.

Levando em consideração que a oficina proposta durou 6 meses, realizar um estudo de acompanhamento para avaliar o impacto de uma oficina literária a longo prazo seria de grande relevância. Isso envolveria coletar dados após um período substancial, a fim de entender e comparar como as habilidades e perspectivas no que concerne ao letramento crítico e literário evoluíram ou até mesmo novos letramentos.

Durante o processo de levantamentos de dados, fiz-me uma indagação e vou deixá-la aqui: “qual seria o método mais eficaz para que se promovesse o letramento literário e letramento crítico em uma oficina de escrita literária? Sendo assim, sugiro um estudo que consista em comparações de métodos, ou seja, verificar diferentes métodos de ensino em oficinas de escrita literária e avaliar qual abordagem seria mais eficaz, naquele contexto, na promoção do letramento literário e crítico. Isso pode incluir métodos de ensino, materiais de leitura, bem como grupos de participantes diferentes.

Deixo outra sugestão, pois não encontrei uma quantidade significativa de estudos nessa área, sendo assim, sugiro investigar como as oficinas de escrita literária podem ser adaptadas para promover o letramento crítico em grupos minoritarizados, como: minorias étnicas, LGBTQIAPN+ ou pessoas com deficiência. Isso envolveria a criação de ambientes inclusivos e sensíveis às questões de diversidade. Além disso, pode-se realizar estudos de caso em diferentes contextos, como escolas no sistema penitenciário, comunidades e grupos de idosos, para avaliar como as oficinas de escrita literária podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada contexto.

Acredito que estas sugestões podem ajudar a orientar pesquisas futuras e aprofundar a compreensão dos benefícios dos eventos de letramento promovidos por meio de oficinas de escrita literária nos mais variados locais e/ou contextos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009

KATO, Mary. **NO MUNDO DA ESCRITA: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. KLEIMAN, Angela B. (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014, p.15-61.

KLEIMAN, Ângela. B. **O letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. 15-61.

MOITA LOPES. L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996

ROJO, Roxane. **LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

GANCHO, C. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HEINE, Lícia Maria. **Por que uma nova fase da linguística textual?** LETRAS EM REVISTA, [S.l.], v. 8, n. 01, fev. 2018.

JORDÃO, C. M. **O que todos sabem... ou não: Letramento Crítico e questionamento conceitual**. Revista Crop, p. 21-46, dez. 2007.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.



LUZ, Iussara Any da Silva. **Questionário de Identificação de Práticas Letradas do Estudante do Ensino Médio Integrado**. Produto Educacional. Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal do Paraná (IFPR), ProfEPT, Curitiba, 2020.

SOARES, Ludmila; SOUSA, Magalhães. **O letramento literário na formação do leitor**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, v. 6, n. 2. 2020.

KUMMER, D; HENDGES, G. **Mecanismos para o Desenvolvimento do Letramento Crítico (visual) no Livro Didático de Inglês**. Ilha do Desterro, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. ISSN 2175-8026, 2020.

MONTE MÓR, W. **Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo Sobre Práticas**. In Jordão Martinez e Monte Mor Letramentos em Prática na formação Inicial de Professores de Inglês. 2018.

MOTTA, A. **O Letramento Crítico do Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa sob a Perspectiva Docente**. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. p. 22.

KALANTZIS, M. COPE, B. PINHEIRO, P. **LETRAMENTOS**. Unicamp, 2020.

JANKS, H. **A importância do letramento crítico**. Letras & Letras, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15–27, 2018.

ALONSO, K. F. **O potencial dos textos literários na aprendizagem de línguas adicionais sob a perspectiva da teoria dos multiletramentos**. Periódicos UFES. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n.12, jul. 2022.

BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 56–75, 2013.  
DOI: 10.7213/rev.dir.econ.socioambienta.04.001.AO03.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores**. In Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Entrevistas/Clarice Lispector; [organização de Claire Williams; preparação de originais e notas biográficas de Teresa Montero]. - Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

PIGLIA, Ricardo. **Teses sobre o conto**. Caderno Mais, Folha de São Paulo, 30 de dezembro de 2001, p. 24.

BERNARDES, Marta Sofia Simões. **Liderança e modelos de gestão em contexto escolar**. 2008.

Urzêda-Freitas e Pessoa. **Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica**. Calidoscópio. Vol. 10, n. 2, p. 225-238, 2012.

MAURICÉLIA, Souza; SANTOS, T. **A oralidade como prática de letramento na educação de jovens e adultos (EJA): o uso da entrevista de emprego em sala de aula.** Revista Tropos, v. 7, n. 1, julho. 2018.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências.** Ciênc. cogn. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 94-100, mar. 2008.

SOUZA, GASPERIM RAMALHO. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração.** 2014.

FRANCO JR, Arnaldo. **Operadores de leitura da narrativa.** In: BONNICI, Thomas & ZOLIM, Lúcia. Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2003. p. 33-58.

LOPES, M.C.L.; ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Uma breve introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras. Paraná, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramento-critico>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

HANSEN, J. A. **Reorientações no campo da leitura literária.** In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005.

SARDINHA, P. **LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-SOCIAL DOS TEXTOS.** Linguagens & Cidadania, v.20, jan./dez. 2018.

PHILIPPOV, R. **Edgar Allan Poe e Machado de Assis: intertextualidade e identidade.** Itinerários, Araraquara, n. 33, p. 39-47, jul/dez. 2011.

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

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

PISA - **MATRIZ DE LETRAMENTO EM LEITURA** – versão preliminar – acesso em 02/11/2022.

**A HISTÓRIA DE CEILÂNDIA.** In: A HISTÓRIA DE CEILÂNDIA. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br>. Acesso em: 1 fev. 2023.

FRAZÃO, Dilva. Lygia Fagundes Telles. In: Lygia Fagundes Telles. [S. l.], 18 dez. 2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/lygia\\_fagundes\\_telles/](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/). Acesso em: 10 nov. 2022.

FRAZÃO, Dilva. **Clarice Lispector.** In: Clarice Lispector. [S. l.], 12 abril. 2023. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/clarice\\_lispector/](https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/). Acesso em: 05 mar. 2023.

**Administrações Regionais.** In: Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal. [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

**Conheça a RA.** In: Administração Regional do Plano Piloto. [S. l.], 2022. Disponível em: <<https://www.planopiloto.df.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

**What is PISA?** In: Organization for Economic Co-operation and Development. [S. l.], 2022. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

IDOETA, P. **Pisa: alunos brasileiros 'estacionam' em leitura, ciências e matemática e sofrem mais com bullying e solidão.** 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50606790>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

**Pisa: como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina.** 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695>>. Acesso em 06/11/2022.

RIBEIRO, O. M. **AUTORES NA PLATAFORMA: OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

KRZNNARIC, ROMAN. **O poder da empatia: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo:** São Paulo. Ed. ZAHAR, 2015.

PLATÃO. **Alegoria da Caverna.** in: A república. Edição padrão português, Ed. Lafonte: 2017.

CRAVO, Ana. **O azul como imagem e limite do visível: Manlio Brusatin e a perspectiva pictórica,** CFUL - PHILOSOPHICA 6, Lisboa, 2010, pp. 9-23. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/24219>>.

FERREIRA, Yvonélio Nery. **O conto, da tradição à contemporaneidade: um exemplo em Luiz Vilela.** Revista Teias, [S. l.], v. 20, n. 59, p. 301–319, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.46212. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/46212>.

#### QR CODE



Materia feita pelo G1



Materia feita pelo governo americano



LDB



Pisa 2018 - matriz de letramento em leitura

## APÊNDICES

### O QUESTIONÁRIO

Apresento, abaixo, os três questionários utilizados por mim para a coleta dos dados. Eles foram aplicados a todos os alunos dos dois segundos anos, anteriormente citados, e que estiverem presente no dia. O primeiro é um modelo proposto por Silva (2020) e retirado do site da CAPES. O segundo trata-se de uma elaboração minha para entender quais as profissões mais requisitadas pelos meus estudantes. O terceiro e último trata-se de um questionário literário também de minha autoria. O intuito destas aplicações é para que eu conseguisse compreender o cenário no qual me encontrava.

As respostas obtidas, por meio do questionário, indicarão conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes em relação a práticas letradas. Essas informações, reunidas, contribuirão com a organização do processo de ensino e aprendizagem conforme as situações identificadas. (Silva, 2020, p.12).

A partir da coleta dessas respostas dos alunos, foi possível amadurecer a ideia da disciplina/oficina de escrita literária. Ou seja, esses indicadores serviram para que eu pudesse materializar a oficina. Sendo assim, primeiro momento, foram aplicados estes questionários que trago abaixo. Brown (2001) afirma que os questionários podem ser de natureza diferente e podem ser úteis para se adquirir informações em larga escala.

## Apêndice A - Questionário – Capes

<b>Questionário de Identificação de Práticas Letradas do Estudante do Ensino Médio Integrado</b>			
<b>Módulo 1</b>			
<b>Objetivo: identificar hábitos e motivações para a leitura.</b>			
<b>Assinale ou escreva suas respostas</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>UM POUCO</b>
Você gosta de ler?			
Seus familiares têm o hábito de ler?			
Alguém de sua família o incentiva ou incentivou a ler?			
Acha que tem dificuldades para escrever?			
Ao produzir um texto, acha difícil começar?			
Argumentar é simples.			
Costuma ler livros?			
Jornais e revistas?			
E-mails e/ou sites de internet?			
Redes sociais?			
Outros textos? Se sim, quais?			
<b>Módulo 2</b>			
<b>Objetivo: conhecer o comportamento leitor e o envolvimento com práticas letradas.</b>			
	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>ÀS VEZES</b>
Frequenta bibliotecas?			
Cinemas e teatros?			
Costuma ler a sinopse de um filme/livro antes de assistir/ler?			
Propagandas/mensagens em geral (outdoors por exemplo) chamam sua atenção?			
O que gosta de fazer quando o tempo é livre?			
<b>Módulo 3</b>			
<b>Objetivo: analisar a percepção do estudante quanto à disciplina de Língua Portuguesa.</b>			
	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	
Considera as aulas dessa disciplina importantes para sua formação?			
Acredita que a sala de aula é também um ambiente para dialogar e argumentar a respeito de temas variados?			

## Apêndice B - Questionário - Profissões

Idade:

Gênero:

O questionário abaixo foi elaborado pelo professor e pesquisador João Sousa e tem um objetivo claro: identificar quais as profissões mais procuradas pelos estudantes do ensino médio. A pergunta é simples e objetiva: **Qual a carreira profissional você deseja seguir?** Marque conforme a legenda abaixo, você só precisa colocar 2 ou 3, nas opções, se você ainda não estiver convicto de apenas uma.

1 - seria a sua primeira escolha

2 - sua segunda escolha

3 - sua terceira escolha

Abaixo, listo algumas das profissões mais procuradas, contudo, se a sua escolha não estiver nessa lista, coloque na opção outros e preencha utilizando o mesmo modelo acima de 1 a 3.

Direito ( )

Odontologia ( )

TI ( )

Medicina ( )

Veterinária ( )

Jornalismo ( )

Administração ( )

Marketing ( )

Publicidade e Propaganda ( )

Pedagogia ( )

Escritor ( )

Engenheiro ( )

Técnico ( ) área: \_\_\_\_\_

Tecnólogo ( ) área: \_\_\_\_\_

Licenciatura ( ) área: \_\_\_\_\_

Contabilidade ( )

Relações Internacionais ( )

Enfermagem ( )

Psicologia ( )

Arquitetura ( )

Carreira policial ( )

Outros ( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

### Apêndice C - Questionário Literário

1) Você tem o hábito de leitura? Sim ( ) Não ( )

2) O que você entende por leitura literária?

3) Qual o nome do último livro que você leu completamente?

\_\_\_\_\_

a) Você conseguiria fazer um resumo dessa obra? Sim ( ) Não ( )

4) Em relação à pergunta anterior, você gostou desse livro? Indicaria? Leria novamente?

5) A respeito do seu último livro lido:

a) foi escolhido por você?

b) escolhido por terceiro (escola, responsáveis ...) \_\_\_\_\_

6) Você gosta dos livros que a escola indica? Sim ( ) Não ( ) Justifique:

Em caso de resposta negativa na questão anterior, informe-nos:

a) Quais outros livros você sugere e por que essas sugestões?

7) Sabemos que a escola adota as obras do PAS em suas sugestões de leitura, sabendo disso, responda:

a) Você gostou da leitura das obras literárias sugeridas pelo PAS? Sim ( ) Não ( )  
Justifique:

b) Caso a resposta seja “não”: o que o PAS poderia sugerir como leitura literária?

8) Você se interessa pelos clássicos literários “os cânones da literatura”? Sim ( ) Não ( )

9) Dentre os vários gêneros discursivos existentes, qual o que mais te agrada?



**Apêndice D – Instrumento de Pesquisa: Formulário de Nota de Campo**

<b>DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS.</b>	
<b>RECONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS</b>	
<b>DESCRIÇÃO DE LOCAIS</b>	
<b>DESCRIÇÃO DE EVENTOS ESPECIAIS</b>	
<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	
<b>COMPORTAMENTOS DO OBSERVADOR</b>	

**Apêndice E – Instrumento de Pesquisa: Formulário de Nota de Campo - Reflexões**

<b>REFLEXÕES ANALÍTICAS</b>	
<b>REFLEXÕES METODOLÓGICAS</b>	
<b>DILEMAS ÉTICOS E CONFLITOS</b>	
<b>MUDANÇAS NA PERSPECTIVA DO OBSERVADOR</b>	
<b>ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS.</b>	

## Apêndice F - Produções textuais (contos materializados na oficina).

### Uma rosa para Rosa

Levantei às 7:30 da manhã com o barulho do despertador tocando. Todo domingo, nesse horário, tenho o costume de ir ao cemitério regar as rosas do túmulo de minha falecida esposa, Rosa. Após horas de reflexões e confissões naquele lugar silencioso e mórbido, vou embora para o trabalho lamentando sobre minha vida medíocre e vasta, num emprego desprezado pelas pessoas em geral.

Cheguei no hospital psiquiátrico, no qual eu presto serviço, e aparentemente, meus colegas estavam comentando sobre um projeto que seria realizado na empresa, o qual, basicamente, consistia em atendimento psicológico obrigatório a todos os funcionários. Marta, a secretária, foi a primeira pessoa a me contar a notícia:

- “Bom dia, Antônio!” Disse ela animadamente. “Sabe da novidade? Agora teremos consultas com psicólogo, você finalmente irá tirar toda essa amargura e mal humor de dentro de ti.”

Marta concluiu a frase com um tom irônico e saiu para sua sala. Apesar de ser uma pessoa muito autêntica, seu humor ácido me incomodava.

Assim, no mesmo dia, os psicólogos começaram a chamar pessoa por pessoa. Péssimo momento para se ter um nome que começa com a letra A, eu era o primeiro da fila.

- “Senhor Antônio Xavier da Silva, por favor entre.” Disse o psicólogo. Entrei na sala com um leve desconforto e me sentei em um sofá macio de couro sintético. Assim, o doutor Carlos começou a ler minha ficha.

- “Antônio, faxineiro do hospital Albert Einstein, 56 anos, soltei...” interrompi a frase.

- “Viúvo, senhor. Viúvo.” Conclui

- “Viúvo... e mal-humorado, de acordo com seus colegas e chefe”, disse ele em tom de brincadeira.

- “Não sou mal-humorado, senhor. Sou sério, cansado. Tenho sofrido demais nos últimos anos, sinto falta da minha esposa.” Não sei de onde surgiram aquelas palavras. Por alguma razão me senti confortável em falar aquilo tudo. Talvez, ninguém nunca tenha me perguntado o motivo do meu mau humor e eu não tinha mais paciência de retrucar as piadas.

- “E o que aconteceu com ela?” Perguntou ele com um aspecto de surpresa.

- “Foi assassinada.” Respondi seco.

- “E desde então você nunca falou sobre isso?” retrucou.

- “Doutor, me desculpe, não sei se consigo falar mais sobre.”

Levantei-me rapidamente, saí da sala e bati a porta com força. Não estava conseguindo mais suportar aquele ambiente. Todas as paredes brancas, pessoas de jaleco, pacientes gritando atordoados... Aquilo tudo era tão estressante. Meu coração acelerou, comecei a suar frio e estava com falta de ar. Entrei no depósito de medicamentos, peguei um calmante e saí correndo do hospital, em direção ao cemitério.

Cheguei lá uns 30 minutos depois. Não consegui conter minhas lágrimas. - “Rosa! Minha vida não tem sentido sem você!” Exclamei

“Eu devo estar pagando pelo que fiz... Eu não devia ter bebido tanto aquele dia, se você não tivesse me irritado, naquele momento de embriaguez, você estaria aqui... do meu lado, oh céus! Sinto muito por tudo. Não aguento mais viver desse jeito, meus pensamentos estão me consumindo... e o pior, é que sei que não vou parar ao seu lado, o que eu fiz...” Disse chorando e lamentando.

Aqui não pertence mais a mim. Esse lugar, essa vida. Não tive honra o suficiente de ter confessado o que fiz com Rosa. Assim, não tenho honra também de levar essa vida. Adeus.

Ruth Torres

## A Saudade

Ainda estava escuro quando o despertador tocou. 10 de novembro, data do aniversário de morte do meu único e grande amor. Como de costume, levanto-me antes do nascer do sol, mesmo que o sono me consumisse em decorrência da noite mal dormida. Mas justamente hoje, que não me sobrava paciência, o universo parecia ter raiva de mim, pois nunca tinha acontecido tanta desgraça em uma só manhã. Cortei-me na pia, ao escovar meus dentes, minha xícara quebrou, ao tomar café, e por fim, meu carro me deixou na mão logo ao sair de casa para ir ao trabalho. Nunca fui uma pessoa que acredita em crenças, mas definitivamente esse não era um bom dia para sair de casa. Contudo, o trabalho me chamava, e precisei ir contra tudo o que estava acontecendo para chegar ao hospital, no qual eu trabalhava de recepcionista. Até então, tudo ia correndo normalmente. No entanto, enquanto eu observava a porta, entrou um homem que me causou arrepios. De fato, esse seria um dia *sui generis*.

Impossível! Tudo o que eu conseguia pensar era no quão impossível era ser ele. Mas o quanto a semelhança deste homem, que acabara de chegar ao hospital, fazia-me lembrar do meu falecido marido, assustador! Logo me levantei e fui chamá-lo.

– O senhor precisa de ajuda? – Perguntei.

Insólito. Como sua similaridade poderia ter aumentado ainda mais com minha proximidade a ele? Seu cheiro (que era extremamente único, pois me lembrava as vagas do mar em um dia fresco ao pôr do sol), sua forma de andar, trejeitos, tudo. Estaria eu tendo alguma miragem? Vertigem? Delírio?

– Preciso ser consultado – Murmurou, com muita dificuldade para falar.

Antes de chamar os médicos, e seguindo o meu atendimento, perguntei o que havia acontecido com ele.

– Fui atropelado. Preciso de ajuda! – exclamou.

Imediatamente recuei meus passos. Senti meu suor escorrendo pela minha espinha. Minhas mãos estavam trêmulas. Como? Como esse homem, de semelhança tão gigante, poderia ter sido acometido pelo mesmo mal que causou a morte do meu marido há exatos 5 anos?

– Por favor, moça. Me ajude – disse ele falando, com muita dificuldade, e me fazendo acordar do choque que me fez ficar em transe por alguns instantes. Chamei os médicos e ele foi levado para a emergência. Mas, eu não conseguia me conter, aquele homem não saía da minha mente. A cada segundo surgiam dúvidas e mais dúvidas. Eu não conseguia me concentrar em mais nada. Minhas mãos e pés ainda estavam tremendo e suando frio, já não conseguia conter o tamanho nervosismo que essa situação me causou.

Já não suportando mais meus pensamentos, não pude me conter em saber como ele estava e, principalmente, quem ele era. A sala de emergência estava cheia. Havia pessoas de todos os jeitos, o que me fez ter muita dificuldade para encontrar aquele homem, que nesse momento, já imaginava ser meu marido. Enquanto caminhava, imaginei como seria diferente, como tudo mudaria se realmente fosse o meu marido. Teria ele sobrevivido ao acidente? Perdido sua memória? Não sei. Só conseguia pensar no quanto minha vida mudaria. Seria o fim dos meus dias depressivos e solitários, de chegar em casa e não ter ninguém esperando por mim, nem estar esperando por alguém, das minhas noites tristes, lembrando de como elas eram felizes quando eu observava o luar na presença dele. Naquele momento, eu não me lembrava de seu velório, pois todas as provas de sua morte, eu conseguia contestar com ideias de fuga e de uma possível sobrevivência. Só poderia ser ele. Tem que ser ele. Foi então que comecei a sentir o cheiro, exatamente o cheiro das vagas do mar em um dia fresco ao pôr do sol. Então, bem ao longe, no fundo de uma sala, encontrei seu rosto, o rosto no qual me apaixonei aos 18 anos, naquela esquina da Rua das Águas, quando ele me pediu ajuda para encontrar um endereço. A multidão me engolia, mas a minha felicidade era inexplicável, tal como no dia do nosso casamento. Um filme passou pela minha cabeça, ele estava longe, mas tão perto. Quanto mais eu andava, mais difícil era chegar nele, mas eu não me importava com mais nada. Comecei a correr, a empurrar as pessoas. No meio de tantos, ele brilhava cada vez mais. Finalmente cheguei, fechei os olhos e o abracei, no melhor e mais

aconchegante abraço da minha vida, o mesmo que eu sentia falta todos os dias. Eu poderia morar ali, naquele abraço. Era o fim de toda a minha tristeza. Ainda estava escuro, quando o despertador tocou.

Camila Carvalho

### FRED

No seu aniversário de 6 anos, Bárbara recebeu de presente um livro que mudaria para sempre o rumo de sua história. O livro era intitulado “Fred, o justiceiro” que com ilustrações aterrorizantes, contava a história de Fred, um humanoide que punia crianças desobedientes.

O que deveria funcionar apenas como um alerta para Barbara, acabou robotizando-a fazendo com que a criança tivesse medo, em vez de respeito pelos seus pais, e assim programava-se para não manifestar nenhuma opinião e ou ação que fosse contrária a de seus pais. Bárbara sempre sentiu que a sua presença era apenas uma obrigação indesejada a qual os pais precisariam lidar, enquanto fosse menor de idade.

O tempo foi passando, os dias virando meses e os meses tornaram-se anos. A ausência de seus pais, juntamente ao sentimento de vazio provocado pela solidão de não possuir um único amigo, formou muito da personalidade desta adolescente, trazendo diversos traumas psicológicos. Aos 12 anos recebeu o diagnóstico de depressão e assim foi aprendendo a conviver com esta doença, sempre que se sentia sozinha, buscava refúgio em seu subconsciente fortificando ainda mais a figura de seus “amigos” imaginários.

No seu aniversário de 16 anos, em uma tentativa desesperada de sentir alguma coisa, esboçar qualquer sentimento que lhe proporcionasse a sensação de estar viva, Bárbara rouba o cartão de crédito de seu pai, e entrou na primeira balada que encontrou, não foi tão difícil, a casa de festas, carecia de fiscalização. A jovem embriagou-se, viveu aquela noite como se fosse a primeira, única e última de sua vida. Felizmente, ainda existem pessoas boas, um jovem, ao notar que Barbara não se sentia bem, resolve ajudá-la a chamar um taxi de volta para a sua casa e para se certificar de que a garota chegaria bem em casa, entra no veículo com ela. Ao chegar à casa por volta das 2h da manhã e nitidamente embriagada, seus pais ignoram completamente a figura do garoto e fizeram de Barbara um saco de pancada verbal, destruindo toda e qualquer sensação de liberdade que fora sentida pela adolescente minutos atrás.

Tomada pelo sentimento de culpa e buscando uma maneira de fazer com que aquela dor acabasse, Barbara ouviu alguém bater à porta de seu quarto, ao abrir depara-se com a figura do garoto. Mas como ele ainda poderia estar ali? Por que os pais não questionaram, brigaram ou até mesmo o mandaram embora? Nada disso importava para Bárbara naquele momento, e desmanchando-se em lágrimas, recebe o jovem com um forte abraço.

- Tudo vai ficar bem, Barbara! Eu estou aqui com você e nunca mais vou te abandonar.

Aquela voz soava familiar para Barbara, era ele, só poderia ser ele, Fred! Mas como ele estava crescido e diferente da figura materializada por ela, Fred cresceu, estava diferente, mas Barbara também havia crescido.

- Senti sua falta, percebi que você precisava de mim, e estou aqui para fazer justiça.

O humanoide a guiou até o armário do quarto, pediu à Barbara que retirasse de sua própria bolsa um pequeno frasco, que por algum motivo, o qual ela não recordava, estava ali. Fred dá um abraço bem apertado em Barbara, fecha a mão da jovem com frasco lá dentro e exclama:

- Nem sempre são os desobedientes que merecem a punição.

Thomaz Leal

## A Maior de Todas as Lutas

Campeonato Open Nacional de Artes Marciais 2022, AABB – Brasília-DF

Em meio aquele evento, centenas de atletas de diferentes estados do Brasil concentravam-se em diferentes locais daquele mesmo espaço. Naquele evento, havia uma multidão de pessoas, incluindo organizadores, atletas, familiares, amigos etc., dificultando o entendimento do que cada um estava realizando ali, mesmo quando agrupados, a quantidade de pessoas presentes no evento, dificultava qualquer atleta, por mais preparado que estivesse.

O local suportava esse quantitativo de 3 mil pessoas? Provavelmente sim, visto que era exatamente o número de presentes no local. 3 mil pessoas, 3 mil histórias e vivências diferentes, mas que compartilhavam pontos em comum: ansiedade, nervosismo, aflição, angústia, medo e expectativa para alguns; felicidade, admiração, esperança, empatia e surpresa para outros; além disso, havia aqueles com sentimentos de tristeza, chateação, frustração, entre outros, despertados por diversas eventualidades, em especial, a derrota ou a desclassificação.

Era a estreia do professor João Otávio como técnico do renomado karateca Bernardo Alcantara. Lá estavam eles, o mestre e o aluno, ambos determinados a saírem vitoriosos daquele espaço. Desde criança, Bernardo sonhava com este momento, aquele era o torneio que definiria a sua carreira.

O ambiente tornava-se impregnado pelo forte cheiro das mais variadas essências de incenso, enquanto os competidores afinavam suas técnicas finais. Bernardo, vestido em seu quimono branco, estudava cada movimento que seus adversários esboçavam.

Seu primeiro adversário foi Gustavo Melo, atleta conhecido especialista em katas, seus movimentos eram graciosos como uma dança, contudo, para Bernardo era um atleta com movimentos previsíveis, o que facilitou a vitória do nosso atleta.

Bernardo foi chamado para a sua última luta, à medida que a luta se intensificava, algo inusitado aconteceu. Uma sombra negra espalhou-se pelo clube deixando o local completamente escuro. A princípio, ninguém estava entendendo o que acontecia, mas logo uma tempestade começou a cair deixando a multidão em uma situação desconfortável.

A chuva fez com que a arena ficasse escorregadia. O barulho forte provocado pelo vento provocava medo e nas pessoas que se faziam presentes. A multidão, que inicialmente estava entusiasmada e compartilhando sentimentos em comum, mudou o foco, agora compartilhavam um único sentimento em comum: sobreviver

A concentração de Bernardo e de seu oponente era tamanha que mesmo em meio ao caos, eles continuam a lutar. De repente, um trovão ecoou pela arena, e um raio derruba um dos postes de iluminação, provocando assim, um apagão. A arena mergulhou na escuridão, causando pânico entre a multidão.

Nesse momento crítico, Bernardo e seu adversário, agora já não se enxergam mais dessa forma, resolvem pôr em prática todos os ensinamentos adquiridos com a luta, unem-se e ajudam a multidão a sair do local, pois ali já consideravam o ambiente perigoso. Com todo o conhecimento que os levaram à final daquele evento, os atletas conseguem retirar todos do local, contudo voltam para se certificar que ninguém mais estava ali, e nunca mais foram vistos.

Noah Araújo

## Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Escola

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESCOLA

Na condição de diretor pedagógico do Ensino Fundamental e médio do colégio, declaro estar ciente dos objetivos e detalhes da pesquisa intitulada: Do letramento ao letramento crítico: rumos e passagens por meio de uma oficina literária em uma escola em Ceilândia-DF, desenvolvida por João Otávio Sousa, mestrando em Linguística na Universidade de Brasília - UnB, o qual tem como objetivos em sua dissertação: despertar o interesse para a escrita, sobretudo a escrita literária, promovendo o letramento crítico como parte do processo, por meio de uma oficina de produção textual, a qual proporcionará condições para que este aluno produza textos literários que possam ser inseridos dentro do gênero conto; ii) proporcionar a escrita literária pensando na formação crítica do leitor. iii) Identificar traços de letramento crítico por meio da produção textual literária, como foco no gênero conto. iv) analisar sobre a relevância da leitura bem como do Letramento Crítico na formação do leitor. d) Identificar as implicações que um planejamento dialógico/ colaborativo trouxe para o desenvolvimento do agenciamento dos alunos.

Declaro, também, que possuo ciência de que a escola está completamente isenta de qualquer ônus financeiro e que o nome da instituição não constará nos documentos pertencentes a este estudo e que a confidencialidade dos registros feitos pelo pesquisador será garantida. Foi-me esclarecido que tenho direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgar necessário e conveniente. Sei, também, que os resultados dessa pesquisa serão fornecidos a mim, bem como aos demais participantes dela, assim que este estudo tiver sido devidamente concluído. Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados, nesta pesquisa, consistem em encontros presenciais e *online*, os quais poderão ser gravados, como também em questionários, sendo que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo. Estou ciente de que o tempo de duração do procedimento, bem como o tempo de duração da pesquisa será de 2 meses.

Foi-me informado que este TCLE se encontra redigido em duas vias, sendo que uma ficará em posse da coordenação, e outra, do pesquisador e que este documento será encaminhado ao O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). O CEP é um colegiado de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Os comitês de ética em pesquisa são responsáveis pela avaliação ética dos projetos de pesquisa. O pesquisador também me informou sobre como entrar em contato com este colegiado, que pode ser via *Email*: cep\_chs@unb.br, telefones: 61 3107-1592 e que o atual horário de funcionamento é de segunda-feira a sexta-feira, das 8h00 às 14h00. Caso seja necessário entrar em contato com o pesquisador, este além de se encontrar à disposição na instituição, também atenderá via *Email*.

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura:

## **Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Participante**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO CRÍTICO: RUMOS E PASSAGENS POR MEIO DE UMA OFICINA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA EM CEILÂNDIA - DF”, de responsabilidade de João Otávio Sousa, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é despertar o interesse pela escrita, sobretudo a escrita literária. Para tanto, busca-se evidenciar traços de letramento crítico como parte do processo, por meio de uma oficina de produção de contos, a qual visou proporcionar condições para que os participantes pudessem elaborar seus textos literários, inserindo-os no contexto do gênero conto. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e filmagens ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada no desenvolvimento da oficina. O aluno será submetido, primeiramente a três questionários, sendo: i) Questionário A - indicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o qual consiste em identificar as práticas letradas dos estudantes do Ensino Médio; ii) - Questionário B – Profissões, a fim de identificar a carreira profissional que o estudante almeja; iii) - Questionário C – Literário – visa compreender como está o interesse dos jovens pela leitura literária. O material a ser analisado visando evidenciar traços de letramento crítico será o conto produzido e entregue pelo aluno, para tanto, as notas de campo também se apresentarão como suporte, estas serão coletadas durante as interações que ocorrerão nas reuniões. As notas de campo serão redigidas apenas quando o pesquisador sentir necessidade de registrar as interações na oficina.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; risco de quebra do anonimato, e o risco de quebra do sigilo. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: os questionários não serão respondidos em um único dia, podendo o participante levá-los e respondê-los em casa. Será adotado um pseudônimo para que a sua identidade seja preservada, não haverá exposição de nenhuma imagem dos encontros, tampouco da instituição de ensino, a qual sequer o nome será mencionado.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Caso tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone 61 98212-9141 ou pelo e-mail joao.otavio@edu.se.df.gov.br

O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros que poderão ocorrer de maneira virtual ou presencial na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep\_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do pesquisador