

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

DANIELA KERCHER

**A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA COM INTENÇÃO ARTÍSTICA NO
PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - EJA**

**Bagé
2021**

DANIELA KERCHER

**A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA COM INTENÇÃO ARTÍSTICA NO
PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - EJA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Cardoso Medeiros

**Bagé
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

K391 Kercher, Daniela

A leitura literária e a escrita com intenção artística no
processo de letramento literário na educação de jovens e
adultos - EJA / Daniela Kercher.

165 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.

"Orientação: Vera Medeiros".

1. Letramento Literário. 2. Escrita com intenção artística.
3. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

DANIELA KERCHER DA SILVA

**A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA COM INTENÇÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO DE
LETRAMENTO LITERÁRIO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 22 de março de 2021.

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Cardoso Medeiros
Orientador

(UNIPAMPA)

Prof.ª Dr.ª Neide Luzia de Rezende

(USP)

Prof.ª Dr.ª Zila Letcia Goulart Pereira Rêgo

(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **VERA LUCIA CARDOSO MEDEIROS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/05/2021, às 01:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ZILA LETICIA GOULART PEREIRA REGO, Diretor(a) Campus Bagé**, em 02/06/2021, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0537999** e o código CRC **6B71EF25**.

Dedico esta dissertação ao meu filho Arthur, que toda minha persistência lhe sirva de motivação para seguir os próprios passos.

AGRADECIMENTOS

À professora Vera Medeiros, admirada orientadora que me acompanha desde os tempos da graduação.

Às professoras e aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

À Universidade Federal do Pampa, por possibilitar educação superior pública de qualidade.

À professora Ivana, que gentilmente cedeu suas aulas para que eu aplicasse o projeto.

À turma T6, de 2019, da E.E.E.F. Monsenhor Costáble Hipólito, que contribuiu para o desenvolvimento do projeto.

À equipe da E.E.E.F. Monsenhor Costáble Hipólito.

À colega e amiga Sâmia, pelas trocas de ideias durante as longas madrugadas.

Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser.

Rildo Cosson

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS. O tema da pesquisa é a leitura literária e a escrita com intenção artística no processo de letramento literário de estudantes de turma de Totalidade 6, da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A pesquisa tem como objetivo geral analisar em que medida foi promovido letramento literário de turma de EJA, a partir de atividades associadas à leitura de textos literários e às práticas de escrita com intenção artística, utilizando como suporte as tecnologias da informação e comunicação - TICs, bem como examinar as manifestações das/dos estudantes quanto às atividades desenvolvidas. Para tanto, foi implementada uma Oficina em turma de EJA de escola da rede estadual de ensino, na cidade de Bagé - RS. Os encontros aconteceram no período de agosto a novembro de 2019. Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas atividades de leitura e escrita. A primeira seção desta dissertação de mestrado trata da fundamentação teórica da pesquisa e apresenta estudos sobre letramento literário de Kato (1986), Soares (2012), Kleiman (1995) e Cosson (2007, 2014). A segunda seção apresenta discussões referentes à leitura literária, a partir de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o Parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, além de estudos teóricos de Paulino (2004, 2005, 2014), Rezende (2018), Cosson (2007) e Paulino e Cosson (2004, 2007, 2009). A terceira seção, sobre a escolha dos textos literários, explica como aconteceu a seleção de obras para a leitura literária das Oficinas, com base nos pressupostos teóricos de Cosson (2007). A quarta seção, sobre escrita, traz a discussão relacionada à escrita em geral, à escrita literária, à escrita com intenção artística e à escrita criativa, partindo dos pressupostos de Freire (1982, 1984, 1996) e Freire e Nogueira (1993), e com respaldo nos estudos teóricos de Rezende (2018), Guedes (2003), Geraldi (2013) e Tauveron (1996, 1999, 2002, 2003, 2014). Essa seção também aborda o funcionamento das oficinas dedicadas à escrita criativa, segundo Grando (2019) e Assis Brasil (2015, 2017). A última seção do capítulo apresenta o conceito referente a letramento digital, com base nos conceitos de Soares (2002), Buzato (2006), Moran (2004, 2015) e Pinheiro (2012). O capítulo seguinte da dissertação traz as análises de dados obtidos durante a aplicação da Oficina, que são os diálogos estabelecidos com a turma via *Whatsapp*, os textos produzidos pelas/pelos estudantes durante os encontros e o produto final da Oficina, o *e-book*

Textos produzidos na Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística. Como resultado final da pesquisa, apresenta-se um produto pedagógico destinado para professores e que consiste em roteiro para implementação de Oficina de escrita.

Palavras-chave: Letramento Literário. Escrita com intenção artística. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work is result of research carried out in the Professional Master in Language Teaching, at the Federal University of Pampa, campus Bagé/RS. The research theme is literacy reading and with artistic intent writing in the literary literacy process of students from the entire class 6, Youth and Adult Education- EJA. The general objective of the research is to analyze to what extent the literary literacy of the EJA class was promote, based on activities associate with reading literary texts and with artistic intent practices in whiting , using information and communication technologies as support- TICs, as well as examining the students' manifestations regarding the activities developed. To this end, a Workshop was implement with a class of 6 in state school system, in the city of Bagé/RS. The meetings took place from August to November 2019. During the development of the project, literary reading and writing activities were carried out, using methodology adapted from Cosson's (2007) basic sequence proposal. The first section of theoretical foundation presents studies on literacy, supported by the theories of Kato (1986), Soares (2012), Kleiman (1995), and Cosson (2007,2014). The second section on literary reading, present discussions relate to the concept, from official documents, such as National Curriculum Parameters- PCNs (BRASIL,1998), the BNCC- Common National Curricular Base and Opinion CNE/CEB 11/2000 which deals with the National Curricular Guidelines for the Education of Youth and Adults, in addition to theoretical studies by Paulinho (2004,2005,2014), Rezende (2018), Cosson (2007), and Paulinho and Cosson (2004, 2005, 2009). The third section, on the choice of literary texts, explains how the selection of works for the literary reading of the Workshops took place, based theoretical assumptions of Cosson (2007), The fourth section, on writing in general, literary writing with artistic intent and creative writing, starting from the assumptions of Freire (1982, 1984, 1996), and Freire and Nogueira (1993), and supported by theoretical studies of Rezende (2018), Guedes (2003), Geraldi (2013), and Tauveron (1996, 1999, 2002, 2003, 2014), in addition to dealing with aspects about the conceptions of workshops dedicated to creative writing, according to Grando (2019), and Assis Brasil (2015, 2017). The last section of the chapter, Digital Literacy, presents the concept of digital literacy, based on the concepts of Soares (2002), Buzato (2006), Moran (2004, 2015), and Pinheiro (2012). Data analysis is based on dialogues established with the class via WhatsApp, of the texts produced by the students during the meetings and of the final product of the workshop, the *e-book* Texts produced in the with artistic intent literacy reading and Writing Workshop. As result of the

research, a pedagogical product for teachers is presented, which consists of a script for implementing a Writing Workshop.

Key words: Literary Literacy. Writing with artistic intent. Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico da faixa etária das/dos estudantes da Totalidade 6	50
Figura 2 – Capa do livro 50 fábulas da China fabulosa.....	55
Figura 3 – Capa do livro Os cem menores contos brasileiros do século	57
Figura 4 – O escritor Severino Moreira contando seus causos.....	59
Figura 5 – Registro da roda de leitura do conto “Ontologia das Vozes”.....	61
Figura 6 – Capa do livro A moça tecelã	62
Figura 7 – Personagem criado por estudante no aplicativo <i>Mirror</i>	63
Figura 8 – Estudantes realizando a proposta de escrita colaborativa	64
Figura 9 – Estudantes elaborando as artes para criação do <i>e-book</i>	65
Figura 10 – Capa do <i>e-book</i>	66
Figura 11 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	68
Figura 12 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	68
Figura 13 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	69
Figura 14 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	69
Figura 15 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	70
Figura 16 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	71
Figura 17 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	71
Figura 18 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	71
Figura 19 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	72
Figura 20– Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	72
Figura 21 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	73
Figura 22 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	73
Figura 23 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	74
Figura 24 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	74
Figura 25 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	75
Figura 26 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	76
Figura 27 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	76
Figura 28 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	77
Figura 29 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	77
Figura 30 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	78
Figura 31 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	79

Figura 32 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	80
Figura 33 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	80
Figura 34 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	80
Figura 35 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	81
Figura 36 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	82
Figura 37 – Cópia de diálogo via <i>Whatsapp</i>	83
Figura 38 – Produção textual 1 para análise da primeira proposta.....	85
Figura 39 – Produção textual 2 para análise da primeira proposta.....	86
Figura 40 – Produção textual 3 para análise da primeira proposta.....	87
Figura 41 – Produção textual 4 para análise da primeira proposta.....	87
Figura 42 – Produção textual 5 para análise da primeira proposta.....	88
Figura 43 – Produção textual 6 para análise da primeira proposta.....	89
Figura 44 – Produção textual 7 para análise da primeira proposta.....	90
Figura 45 – Produção textual 1 para análise da segunda proposta	90
Figura 46 – Produção textual 2 para análise da segunda proposta	91
Figura 47 – Produção textual 3 para análise da segunda proposta	91
Figura 48 – Produção textual 1 para análise da terceira proposta	92
Figura 49 – Produção textual 2 para análise da terceira proposta	93
Figura 50 – Produção textual 3 para análise da terceira proposta	94
Figura 51 – Produção textual 4 para análise da terceira proposta	95
Figura 52 – Produção textual 1 para análise da quarta proposta	95
Figura 53 – Produção textual 2 para análise da quarta proposta	97
Figura 54 – Produção textual 3 para análise da quarta proposta	98
Figura 55 – Capa	100
Figura 56 – Apresentação	100
Figura 57 – Sumário	101
Figura 58 – Mapa conceitual	101
Figura 59 – Página 5.....	101
Figura 60 – Página 6.....	101
Figura 61 – Página 7.....	102
Figura 62 – Página 8.....	102
Figura 63 – Página 9.....	102
Figura 64 – Página 10.....	102

Figura 65 – Página 11.....	103
Figura 66 – Página 12.....	103
Figura 67 – Página 13.....	103
Figura 68 – Página 14.....	103
Figura 69 – Página 15.....	104
Figura 70 – Página 16.....	104
Figura 71 – Página 17.....	104
Figura 72 – Página 18.....	104
Figura 73 – Página 19.....	105
Figura 74 – Página 20.....	105
Figura 75 – Página 21.....	105
Figura 76 – Página 22.....	105
Figura 77 – Página 23.....	106
Figura 78 – Referências.....	106
Figura 79 – Referências.....	106
Figura 80 – Contracapa.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DVD - Disco Versátil Digital

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Fig. - Figura

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDs - Letramentos digitais

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPEL - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

SEA- Serviço de Educação de Adultos

TICs - Tecnologias da informação e comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Letramento literário	22
2.2 Leitura literária	27
2.3 A escolha dos textos literários	32
2.4 A escrita.....	33
2.5 Letramento digital	41
3 A PROPOSTA DE OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA COM INTENÇÃO ARTÍSTICA	46
3.1 Contexto da pesquisa.....	46
3.2 A Oficina.....	52
3.2.1 Seleção de textos e formas de abordagem	52
3.3 As etapas da Oficina	53
3.3.1 Etapa 1: Atividade diagnóstica e roda de leitura – 15 e 22 de agosto de 2019.....	53
3.3.2 Etapa 2: Leitura de minicontos – 11 de setembro de 2019	56
3.3.3 Etapa 3: Leitura de causos e contos – 19 e 26 de setembro de 2019	58
3.3.4 Etapa 4: Leitura do conto “A moça tecelã” e construção de personagem – 03 de outubro de 2019	61
3.3.5 Etapa 5: Escrita colaborativa – 24 de outubro de 2019	63
3.3.6 Etapa 6: Elaboração do <i>e-book</i> e socialização dos textos – 31 de outubro e 07 de novembro de 2019.....	64
4 ANÁLISE DE DADOS.....	67
4.1 Análises dos diálogos estabelecidos via <i>Whatsapp</i>	67
4.2 Análises das produções textuais	84
4.2.1 Primeira proposta de produção textual – leitura de minicontos do livro Cem menores contos do século	85
4.2.2 Segunda proposta de produção textual – conto “Ontologia das vozes”	90
4.2.3 Terceira proposta de produção textual – conto “A moça tecelã”	92
4.2.4 Quarta proposta de produção textual – escrita colaborativa.....	95
5. PRODUTO PEDAGÓGICO	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

7. REFERÊNCIAS.....	111
8. APÊNDICES.....	118
9. ANEXOS.....	136

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada A LEITURA LITERÁRIA E A ESCRITA COM INTENÇÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e apresenta a pesquisa que teve como tema a leitura literária e a escrita com intenção artística no processo de letramento literário de estudantes de turma de Totalidade 6, da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar em que medida foi promovido letramento literário de turma T6, da Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir de atividades associadas à leitura de textos literários e às práticas de escrita com intenção artística, utilizando como suporte as Tecnologias da informação e comunicação - TICs, bem como examinar as manifestações das/dos estudantes quanto às atividades desenvolvidas. Os objetivos específicos foram: promover a leitura de textos literários; desenvolver práticas de escrita com intenção artística, do gênero miniconto, com turma de EJA; mobilizar as/os estudantes para escrita com intenção artística, em projeto paralelo com as aulas; promover reflexão sobre as práticas docente e introduzir, a partir de atividades de escrita que utilizem como suporte as TICs, noções de letramento digital.

Neste momento inicial de escrita, é importante expor minha trajetória acadêmica e profissional, pois, a partir deste percurso, surgiram experiências que justificam as escolhas deste trabalho. Sou graduada em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Em 2013, ingressei na especialização em Linguagem e Docência, na mesma instituição.

Em 2018 participei da seleção para ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - MPEL, da UNIPAMPA, com intenção de analisar o processo de letramento literário, associado às práticas de leitura literária e escrita com intenção artística, em turmas de EJA. No entanto, em 2019, quando iniciou o curso, eu não lecionava na EJA e, a partir deste contexto, foi necessário pensar em uma estratégia que possibilitasse a implementação do projeto sem alterar o foco da pesquisa. Por este motivo, foi sugerido que o projeto fosse desenvolvido em formato de **Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística**, como recurso colaborativo às aulas de língua portuguesa.

Já minha atuação profissional iniciou em 2005, ainda cursando a graduação, quando tive a primeira experiência com turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na maioria,

as/os estudantes eram trabalhadoras/trabalhadores da construção civil, indústria e/ou comércio e, no turno da noite, frequentavam as aulas. Desde então, tive a oportunidade de lecionar durante anos na educação básica, na rede pública e na rede privada. Atualmente, atuo como professora de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, anos finais, na rede municipal de ensino, na cidade do Rio Grande – RS.

Nestes anos de docência, lecionei na EJA em 2005 e em 2015, atuando como professora de LP com turmas de Totalidades 3, 4, 5 e 6. Observei que, no período recente, a maioria das/dos estudantes eram adolescentes, diferentemente daquelas/daqueles estudantes das turmas de 2005, com faixa etária superior aos 40 anos. No entanto, percebi que as manifestações das/dos estudantes continuavam as mesmas de anos anteriores, pois não foram raras as vezes em que elas/eles reclamavam da falta de tempo para se dedicarem às práticas de leitura e de escrita ou que atribuíram ao cansaço a desmotivação para concluírem as atividades propostas em sala de aula.

Já a admiração pela leitura e escrita não sei precisamente quando começou, contudo, recordo que sempre me motivou a pesquisa por alternativas que auxiliassem na aprendizagem das/dos estudantes, mais especificamente, no que diz respeito às atividades dedicadas às práticas de leitura e escrita literárias. Por este motivo, busquei formação mais específica, que possibilitasse a elaboração de projetos com metodologias eficientes e com resultados mais relevantes. Vários questionamentos acompanharam minha trajetória profissional, como: Quais as metodologias deveriam ser adotadas? Como acompanhar o processo de formação de leitores e o processo de escrita? Como deve ser a seleção de obras literárias?

Essas questões estiveram presentes na graduação, na elaboração das aulas de estágio e evidentemente durante a trajetória profissional, levando-me, então, a buscar qualificação que possibilitasse o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura literária e à escrita com intenção artística.

A dissertação divide-se em seis capítulos: após a introdução, o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta as análises e a proposta pedagógica. Ele tem início com estudos sobre letramento literário, com respaldo nas teorias de Kato (1986), Soares (2012), Kleiman (1995) e Cosson (2007, 2014). A segunda seção, discute o que se entende por leitura literária a partir de documentos oficiais, como os - Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o Parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, além de estudos teóricos de Paulino (2004, 2005, 2014), Rezende (2018),

Cosson (2007) e Paulino e Cosson (2004, 2007, 2009). A terceira seção, sobre a escolha dos textos literários, explica como aconteceu a seleção de obras literária indicadas nas Oficinas, com base nos pressupostos teóricos de Cosson (2007).

A quarta seção, sobre a escrita, traz a discussão relacionada à escrita em geral, à escrita literária, a escrita com intenção artística e à escrita criativa, partindo dos pressupostos de Freire (1982, 1984, 1996), Freire e Nogueira (1993), Rezende (2018), Guedes (2003), Geraldi (2013) e Tauveron (1996, 1999, 2002, 2003, 2014). Além de tratar os aspectos acerca das concepções das oficinas dedicadas à escrita criativa, segundo Grandó (2019) e Assis Brasil (2015, 2017). E, a última seção do capítulo, Letramento digital, apresenta o conceito referente ao letramento digital com base nos conceitos de Soares (2002), Buzato (2006), Moran (2004, 2015) e Pinheiro (2012).

O terceiro capítulo apresenta a proposta da **Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística**. Inicialmente são apontados aspectos relacionados à modalidade EJA, por ser este o contexto de desenvolvimento da pesquisa, e indicadas algumas especificidades das/dos estudantes, além de ser feita a descrição da Oficina. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos a partir da realização das atividades. São considerados dados de análise os diálogos estabelecidos com a turma via *Whatsapp*, os textos produzidos pelas/pelos estudantes durante os encontros e o produto final da Oficina, o *e-book* **Textos produzidos na Oficina de Leitura Literária e Escrita com intenção artística**.

O quinto capítulo apresenta o produto pedagógico resultado do processo de pesquisa, destinado a professoras e professores, o material pedagógico intitulado **Roteiro para Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística**.

E por fim, o sexto apresenta as considerações finais a cerca das experiências com a Oficina.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em cinco seções, cada uma dedicada às questões teóricas relacionadas à pesquisa.

Inicialmente serão apresentados os pressupostos teóricos relacionados aos estudos sobre letramento literário. A segunda seção apresenta o panorama sobre a leitura literária, partindo da discussão referente aos documentos oficiais. A terceira seção expõe critérios para a seleção de obras literárias para indicação às/aos estudantes. Na quarta seção, serão apresentados os conceitos sobre escrita. E, por fim, a quinta seção apresenta o conceito de letramento digital.

2.1 Letramento literário

No decorrer das últimas décadas, houve, no cenário educacional brasileiro, transformações no conceito de letramento. Para que possamos compreender as concepções que envolvem letramento literário, optamos partir do conceito de letramento, que não implica apenas decifrar e ter domínio dos códigos escritos, nem se limita ao espaço escolar. O letramento inicia antes das/dos estudantes ingressarem na instituição escolar e considera todo conhecimento de escrita adquirido nas práticas sociais.

O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, para ressaltar os aspectos psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar pela criança. O letramento está relacionado com a formação de indivíduos letrados, que são capazes de empregar a linguagem escrita para satisfazer suas necessidades individuais e, ao mesmo tempo, interagir em seu contexto social, condutas essas que permitirão desenvolver o domínio da norma padrão, segundo afirma Kato no trecho abaixo.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7).

Já Magda Soares (2012), no livro *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, considera letramento “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita [...]” (SOARES, 2012, p. 2). Outra estudiosa do letramento é Angela Kleiman (1995, p. 19), que, em *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Ao tratar de indivíduos letrados e não letrados, Soares (2012) pondera que há dois aspectos que devemos considerar: o letramento individual e o letramento social. O primeiro é caracterizado pela posse individual das técnicas de ler e escrever. O segundo é caracterizado pelo conjunto de práticas sociais. No que se refere ao aspecto individual, o conceito de letramento envolve dois processos complementares, a leitura e a escrita. Porém, ambos os processos são entendidos como habilidade singular que envolve codificação, decodificação e compreensão da palavra escrita.

E assim, considerando apenas a perspectiva individual do letramento, a Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO, no ano de 1958, definiu como pessoa letrada a que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. Illetrada é a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (SOARES, 2012, p. 4). Para Soares (2012), essa definição de letramento não fundamenta as habilidades de ler e escrever, pois considera que letramento, na perspectiva social, pode ser definido como “[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social [...]” (SOARES, 2012, p. 72). Neste sentido, não basta apenas saber ler e escrever, é necessário ter o domínio da leitura e da escrita, e saber usá-las nas relações e nas práticas sociais.

Quanto ao letramento literário, uma das primeiras estudiosas a utilizar Graça Paulino, no livro *Das leituras ao letramento literário (1979-1999)*. Segundo verbete do Glossário do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), letramento literário é mais do que a prática de leitura de textos literários e envolve apropriação do texto e de toda vivência que a leitura do texto proporciona, além da influência no processo de formação do sujeito. No *site* do CEALE/UFMG, Rildo Cosson assim define letramento literário:

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (COSSON, 2014, não paginado).

Cosson (2007), em seu livro *Letramento Literário. Teoria e prática*, acrescenta que “[...] há vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento.”. Ele explica que há vários níveis de letramento, pois “[...]um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda.” (COSSON, 2007, p. 11-12). E, define letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2007, p. 67).

O processo de letramento literário é desenvolvido por meio de textos literários, e a leitura desse tipo de texto não é ato isolado, é prática que desperta o senso crítico, a imaginação e a interação entre as práticas sociais. O letramento literário se sobressai dos outros tipos de letramento, considerando que a literatura destaca-se em relação à linguagem, uma vez que “[...] torna o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]” (COSSON, 2007, p. 17).

Ainda conforme Cosson (2007), em nossa sociedade letrada, a linguagem se dá pelo uso das palavras, deste modo, existe uma prática que ocupa lugar central, a escrita. Para o autor, a escrita é um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano (COSSON, 2007, p. 16).

E, a partir da necessidade de atividades que contemplem textos literários e suas especificidades, Cosson (2007) propõe sequências didáticas para promover o letramento literário no ambiente escolar, nas quais serão trabalhadas habilidades de oralidade e escrita. São duas sequências, a sequência básica e a sequência expandida.

A proposta de sequência básica é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa, a motivação, prepara a/o estudante para entrar no

texto, a partir de situações em que ela/ele possa refletir e posicionar-se diante de um tema (COSSON, 2007, p. 54-55).

A introdução é a apresentação do autora/autor e da obra e a leitura. Cosson (2007) sugere que a apresentação da biografia seja breve, neste momento a/o professora/professor fornece informações básicas sobre a/o autora/autor e o texto, sem deixar de ressaltar a importância da obra e justificar sua escolha, e apresenta a obra física, chamando a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra (COSSON, 2007, p. 57-60).

Uma etapa essencial para o letramento literário é a leitura, que “[...] precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2011, p. 62).

Porém não se pode confundir acompanhamento com policiamento. A/o professora/professor acompanha o processo de leitura para auxiliar em eventuais dificuldades, inclusive as relacionadas ao ritmo de leitura. O autor recomenda que, se o livro for extenso, o ideal é que a leitura ocorra fora da sala de aula, em espaços específicos, como biblioteca ou sala de leitura, ou em casa. Durante esse tempo de leitura, as/os leitoras/leitores são convidados para um momento de reflexão, quando os resultados da leitura são apresentados, esses momentos são chamados de intervalos, que ocorrem por meio de conversas ou atividades específicas (COSSON, 2007, p. 62-64).

A interpretação é o momento em que se consideram as reflexões realizadas durante o processo de leitura, para que seja possível “[...] a construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2007, p. 64). Para Cosson (2007), a interpretação envolve várias práticas e pressupostos inconciliáveis, porque toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente a concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. As interpretações acontecem em dois momentos: o momento interior - que acompanha a decifração das palavras, das páginas e dos capítulos, e tem seu ápice na apreensão global da obra, após o término da leitura, e o momento exterior – a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em determinada comunidade. Cosson (2007) propõe que as atividades de interpretação tenham como princípio a externalização da leitura, por meio de registros que variam de acordo com o tipo de texto, da faixa etária das/dos participantes, do ano escolar, entre outros aspectos (COSSON, 2007, p. 64).

Na sequência expandida, além dos quatro passos da sequência básica, acrescentam-se mais passos de aprofundamento, que são: primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A primeira interpretação é destinada à apreensão global da obra, que tem como objetivo levar a/o estudante a traduzir as impressões do título e o impacto que teve sua sensibilidade de leitora/leitor (COSSON, 2007, p. 83).

A contextualização é movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou seja, o contexto da obra é entendido como aquilo que ela traz em si, e os contextos explorados na leitura de obras literárias são ilimitados, ainda assim, Cosson (2007) indica sete contextualizações (COSSON, 2007, p. 85-90):

- A contextualização teórica torna explícitas as ideias que sustentam ou encenam a obra;
- A contextualização histórica relaciona a obra com a época que ela encena ou o período de publicação;
- A contextualização estilística está centrada nos estilos de época ou períodos literários;
- A contextualização poética analisa a estruturação e a composição da obra de acordo com o gênero;
- A contextualização crítica trata da recepção do texto literário;
- A contextualização presentificadora busca uma relação entre o tema da obra e o momento em que o texto é lido;
- A contextualização temática retoma o caminho natural do leitor, que tem a liberdade comentar suas leituras e os temas tratados.

A segunda interpretação exige a leitura mais aprofundada dos aspectos da obra, quando se encerra o trabalho de leitura da obra e chega o momento de refletir sobre as relações textuais. Finalmente a expansão consiste no processo de intertextualidade entre obras literárias (COSSON, 2007, p. 92-94).

Na Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística, com o intuito de promover o letramento literário, parte-se da proposta de Cosson (2007) para elaborar outras possibilidades de sequências, a exemplo da proposta que constituiu a intervenção da presente pesquisa.

Então, a partir dos estudos teóricos aqui sintetizados, chegou-se ao entendimento de que o processo de letramento literário ultrapassa o ato de ler e escrever e compreende as práticas sociais das/dos estudantes, por intermédio da leitura de textos literários. Sendo assim, na próxima seção trataremos da leitura literária, parte central do processo de letramento literário.

2.2 Leitura literária

A leitura está presente no cotidiano, nas embalagens, nas placas, nas fachadas, nas redes sociais e em várias outras plataformas. No contexto escolar, a leitura de diversos gêneros é instrumento indispensável e de extrema importância à formação intelectual e social dos sujeitos, pois o ato de ler faz com que o sujeito reflita sobre o que leu e construa hipóteses a partir dos temas abordados.

Se lermos os principais documentos oficiais que norteiam a educação, observamos que a leitura ocupa papel de destaque no ensino-aprendizagem, pois a/o estudante que desenvolve competências na leitura possivelmente desenvolverá habilidades em outras disciplinas.

Os PCNs¹ (BRASIL, 1998) sugerem que a leitura seja utilizada como objeto de aprendizagem, sendo primordial que o texto lido faça sentido aos estudantes, pois, “[...] se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.” (BRASIL, 1998, p. 15). No documento, o texto literário é definido como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”.

De acordo com os PCNs (1998), a leitura tem o propósito de formar leitores competentes, deste modo, espera-se que a/o estudante, ao ler o texto, interprete as informações e construa hipóteses referentes ao tema, a partir do contexto e do conhecimento prévio do assunto em pauta. No ambiente escolar, a interação entre a turma proporciona a oportunidade de vivenciar outros pontos de vista relacionados a um mesmo assunto ou tema. E, o mais importante, é perceber a leitura como prática social, que não se limita à esfera escolar, vista como incentivo às relações sociais.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), foi aprovada em 2017, trata das habilidades fundamentais e competências a serem desenvolvidas na Educação Básica. O documento tem como objetivo unificar as políticas educacionais e pretende superar documentos anteriores para centralizar as orientações educacionais (BRASIL, 2018, p. 7).

¹ O papel da leitura nos PCNs foi mencionado por este documento regular o ensino básico até 2019, quando as Oficinas foram realizadas.

A literatura, apesar de não aparecer como componente específico, está presente na BNCC (2018), que assegura grande relevância aos textos literários, não apenas no ensino da língua portuguesa, mas em outras disciplinas como arte, história ou geografia. Entre as dez competências gerais da educação básica, a terceira ressalta a valorização das manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participação das/dos estudantes em práticas diversificadas da produção artístico-cultural no ambiente escolar (BRASIL, 2018, p. 9).

Para o ensino fundamental, a BNCC (2018) apresenta seis competências específicas à área de Linguagens e suas Tecnologias, das quais se destaca a competência cinco, que aborda produções artístico-culturais.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

Nas competências do componente de Língua Portuguesa, há orientações para trabalho com gêneros textuais, norma padrão, leitura, produção e tratamento das linguagens. São destacados assuntos como linguagens e gêneros referentes às práticas sociais associadas a textos multissemióticos e multimidiáticos, e ainda há orientação, com base na abordagem crítica, para que as/os estudantes produzam e publiquem fotos, vídeos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, considerando que o contexto contemporâneo está ligado a práticas digitais (BRASIL, 2018, p. 67-68).

O eixo da leitura, que compreende práticas de linguagem interativas entre leitores e textos escritos, orais e multissemióticos, traz como exemplo, para promover a fruição estética, textos e obras literárias (BRASIL, 2018, p. 71). Na BNCC (2018), a adesão de práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, segundo o documento a/o estudante adota práticas de leitura quando

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.
Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2018, p. 74).

A BNCC (2018) ainda apresenta a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação, e

aponta a importância da contextualização das práticas que derivam de situações da vida social e que precisam ser situadas em contextos significativos para as/os estudantes. São cinco os campos de atuação, entre eles, o campo artístico-literário dialoga com a Literatura e com a formação da/do leitora/leitor, uma vez que tem como objetivo a valorização dos textos literários (BRASIL, BNCC, 2018, p. 85).

Conforme aportes da BNCC (2018), para que estudantes se tornem leitores é fundamental que professores elaborem estratégias que despertem o interesse pela leitura, em ambiente de múltiplas interpretações e construção de sentidos. Para tanto, sugere-se que o texto literário não seja trabalhado como exercício de linguagem, mas sim examinado a partir de práticas socioculturais contextualizadas, afastando da leitura literária a mera finalidade de instrumento de ensino.

Outro documento que oferece orientações para o trabalho escolar com a leitura é o Parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, nas definições prévias, tipifica os pares opostos ligados ao acesso e domínio da leitura e escrita e ressalta uma divisão entre alfabetizados/analfabetos e letrados/iletrados. Segundo o documento, ser privado do acesso à leitura é perder o instrumento para presença significativa na convivência social contemporânea.

No entanto, a ausência da escolarização não justifica a visão preconceituosa de que os sujeitos que não dominam a leitura são iletrados ou incultos. Os jovens e adultos, no que diz respeito à pluralidade e à diversidade regional brasileira, desenvolveram rica cultura baseada na oralidade, como, por exemplo, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares e religiosas e os registros de memórias culturais (BRASIL, 2000, p. 05).

Sobre as práticas de leitura de textos literários, Paulino (2005) afirma que a/o professora/professor, ao incentivar a leitura literária, permite que a/o estudante reflita sobre os acontecimentos ao seu redor e amplie suas perspectivas, pois a leitura literária permite que leitores tenham novas experiências, e isso se reflete nas suas interações sociais. A leitura literária é instrumento de construção de conhecimento que auxilia no processo de aprendizagem e no ambiente escolar é importante que se tenha acesso às leituras além daquelas que ela/ele encontra no cotidiano. Segundo Paulino (2005), é fundamental a autonomia perante o texto literário, “[...] a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo as/os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que deixem, por isso, de serem sociais” (PAULINO, 2005, p. 63).

Sobre as práticas de leitura literária em sala de aula, Neide Luzia de Rezende (2018), em seu artigo “Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas”, afirma que a leitura literária está presente no ambiente escolar, geralmente apresentada como “formação do leitor” no ensino fundamental (anos finais) e, de modo sistematizado, como história da literatura, no ensino médio. Na maioria das vezes, é conduzida de maneira inadequada, sem momentos de efetiva leitura, fruição e percepção estética.

Outro ponto destacado por Rezende (2018) é que a leitura literária tende a desaparecer na segunda metade do ensino fundamental, para dar lugar às disciplinas inseridas no currículo escolar, o que resta de mais próximo da leitura literária são os exercícios de interpretação de compreensão de textos contidos nos materiais didáticos.

Ainda, recomenda-se que a leitura literária na escola não objetive somente a identificação dos elementos presentes na narrativa, a partir de práticas baseadas na instrumentalização de conteúdos gramaticais. A leitura literária tem a intenção de promover o envolvimento com a obra, proporcionando experiências estéticas. De acordo com Paulino, no Glossário CEALE, a leitura é considerada literária quando a/o estudante institui:

[...] uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014, não paginado).

Na leitura do texto literário, é possível perceber e entender o contexto em que estamos inseridos. A literatura diz o que somos e nos incentiva a expressar o mundo, o real relacionado com o mundo imaginário. A literatura é mais do que conhecimento reelaborado, ela é a incorporação do outro sem renunciar à própria identidade. Na leitura literária, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2007, p.17).

A leitura literária, a partir das situações retratadas pelas/pelos autores, instiga o pensamento reflexivo da/do estudante, pois, ao exercer a leitura literária, é possível vivenciar a realidade do outro. Durante a leitura literária, é possível que apareçam questões correspondentes à realidade, o que leva à reflexão do contexto sociocultural e, conseqüentemente, à participação na sociedade. Para Paulino e Cosson (2009):

[...] essa experiência se passa tanto no plano individual quanto no social, pois o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer (PAULINO; COSSON, 2009, p.70).

A leitura literária colabora para a organização de pensamentos e possibilita desafios, conforme Paulino e Cosson (2004), “[...] como modalidade de conhecimento, a literatura viabiliza a reflexão sobre os problemas que os seres humanos vivenciam. Essa reflexão possibilita esse amadurecimento e o habilita a enfrentar os desafios que a vida oferece cotidianamente” (PAULINO; COSSON, 2004, p.67).

A percepção da leitura literária amplia as habilidades dos sujeitos, pois, a partir das informações textuais e dos conhecimentos prévios, é possível refletir sobre o que foi lido e formular hipóteses. Essas reflexões, como afirma Paulino (2004), no artigo “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”, podem ser promovidas a partir da leitura de textos literários.

A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora de normas rotineiras, apostando no estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permite-lhe desenvolver, no nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita (PAULINO, 2004, p. 61).

Outro ponto importante sobre a leitura literária, refere-se à autonomia no momento de escolha das obras, recomenda-se que a/o leitora/leitor utilize critérios no momento de eleger a leitura literária, considerando suas preferências e temas que lhe desperte interesse. Paulino (2005) afirma que a leitura literária deve ser “[...] processada com mais autonomia, tendo as/os estudantes o direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais. Trata-se de outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o individual e o coletivo” (PAULINO, 2005, p. 63). E, ainda afirma que:

As motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos (PAULINO, 2005, p. 65).

Portanto, é preciso salientar que a leitura literária somente terá sentido quando a/o estudante ler e compreender as mensagens contidas no texto, pois, como afirma Cosson

(2007, p.29) “[...] o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras” (COSSON, 2007, p.29).

Então, a partir da leitura literária, ela/ele deve ter condições de refletir sobre os desafios sociais. Para que isso ocorra, as/os professoras/professores devem empenhar-se em aproximá-los, os sujeitos e obras literárias, e desenvolver habilidades referentes à leitura literária, para estabelecer relações entre os diversos gêneros e o contexto sociocultural. Deste modo, a leitura literária produz sentidos e deixa de ser mera leitura de códigos verbais, para tornarem-se experiências do sujeito.

2.3 A escolha dos textos literários

Para promover a leitura literária, recomenda-se seguir alguns critérios de seleção de obras, e encontramos, nos estudos teóricos de Cosson (2007), respaldo sobre esse tema.

De acordo com Cosson (2007), a escolha de textos literários, pouco tempo atrás, era realizada exclusivamente pela/pelo professora/professor de literatura, que indicava como leitura somente obras do cânone, ou seja, do conjunto de obras consideradas referência em determinado período, estilo ou cultura. Apesar de muitos docentes privilegiarem exclusivamente a leitura das obras desse conjunto, há outro critério contrastante, que prioriza a contemporaneidade das obras como critério adequado à leitura literária.

E, ainda, há o critério que valoriza a pluralidade e a diversidade de obras e de gêneros textuais e “[...] busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas” (COSSON, 2007, p. 33).

A forma ideal de seleção de obras para promoção do letramento literário é a combinação dos elementos acima referidos, sugere Cosson em passagens como a que segue.

Em síntese, o que se propõe aqui é combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2007, p. 36).

Foi, portanto, com base nos posicionamentos teóricos de Cosson (2007) sobre a seleção de obras que foram definidas as leituras literárias para a Oficina que mais adiante será descrita e analisada.

2.4 A escrita

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário examinar certo aporte teórico relacionado à escrita literária, à escrita criativa e à escrita com intenção artística.

Inicialmente, segundo Freire (1982), no livro *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, o texto só existe dependente do contexto, ou seja, produção de textos, orais ou escritos, são práticas sociais.

[...] remete a conhecimentos que se organizam no interior das ações, das práticas de vida. O texto escrito nos remete aos conhecimentos organizados no interior de convenções, códigos ou conceitos (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.33).

Considerando o contexto da pesquisa, com turma da modalidade EJA, de escola pública, onde os estudantes encontravam-se inseridos no mercado de trabalho e a formação da professora-pesquisadora, torna-se indispensável trazer o ponto de vista de Paulo Freire (1984) a respeito da escrita, que no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, critica os casos em que o texto é escrito e lido “[...] como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não [...] diz, mas simplesmente [...] a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia” (FREIRE, 1984, p. 13).

Entende-se que a escrita deve ser relacionada com o contexto e com elementos que despertem interesse, conforme Freire (1996), no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p.15).

Freire (1984) destacou a necessidade do diálogo em sala de aula para que cada sujeito expresse sua realidade e visão de mundo. Deste modo, o papel de quem educa não é o de reproduzir conhecimento como sendo o único modo de compreender o mundo.

A partir da produção textual, torna-se possível a expressão de saberes e o compartilhamento de experiências, que no contexto da pesquisa foram promovidos através de aplicativo de mensagem e divulgação de *e-book*. Desta forma, a escrita de textos pode desempenhar um papel social de comunicação e interação, possibilitando que a/o estudante se expresse de maneira crítica sobre os temas abordados em sala de aula. Para Freire e Nogueira (1993), no livro *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, o texto seria uma forma de expressão, o instrumento que possibilita a exposição das observações e reflexões das/dos estudantes.

Através dele as pessoas reescrevem seu cansaço, reescrevem suas esperanças e reformulam propostas coletivas. Propostas que melhoram o jeito de viver. Propostas que organizam ainda melhor a ciência de vida que essas pessoas trazem em suas práticas (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 34)

Conforme Freire (1982), a escrita possibilita a expressão dos saberes, pois todo conhecimento de mundo adquirido é utilizado no ato de escrever. O texto é instrumento de manifestação dos saberes de cada um, de acordo com as experiências, apresenta-se particularidades na escrita.

[...] eu diria que tudo isto que estou dizendo, tem a ver com a relação entre a leitura do texto e a leitura do contexto. Esta é uma das virtudes que deveríamos viver para testemunhá-las aos educandos, qualquer que seja seu grau de instrução: universitário, básico, ou de educação popular. A experiência indispensável de ler a realidade sem ler as palavras. Para que inclusive, se possa entender as palavras. Toda leitura de texto pressupõe uma rigorosa leitura de contexto (FREIRE, 1982, p.8)

Sobre a escrita de texto, Paulo Coimbra Guedes (2003), em seu livro *Da Redação Escolar ao Texto – um manual de redação*, no capítulo “Composição, redação e produção de texto”, examina o mesmo fenômeno, ou seja, o ato de escrever. Para ele, composição, redação e produção de texto são categorias que se distinguem por expressarem diferentes maneiras de considerar não apenas o ato de escrever textos, mas também a ação de ensinar a escrever textos e de organizar a linguagem. Para o autor, a palavra “composição” está vinculada à teoria da gramática tradicional, que vê a linguagem como instrumento de organizar e de expressar o pensamento dentro dos princípios da lógica formal, dando mais atenção à correção do processo de raciocinar do que à finalidade com que o raciocínio é enunciado. Já o uso da palavra “redação” intensifica-se entre os anos 1950 e 1970 e caracteriza-se pela uniformidade de estilo dos textos (GUEDES, 2003, p. 86).

A expressão “produção de texto” implica a ação de escrever texto como um trabalho entre tantos outros. Não se trata de compor, nem de redigir ou organizar, mas de produzir e transformar mediante a ação humana. E sobre essas concepções referentes à prática de escrever, Guedes (2003) afirma:

[...] *Composição* pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, num outro gênero, a riqueza da rima. *Redação* pressupõe leitores que vão executar os comandos. *Produção de texto* pressupõe leitores que vão dialogar com texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para o seu trabalho (GUEDES, 2003, p. 87).

Avançando na reflexão, passamos a tratar da escrita no contexto escolar. João Wanderley Geraldi (2013), no livro *Portos de Passagem*, sugere que o ensino da língua portuguesa deve ser visto a partir da concepção de linguagem como interlocução. As práticas de escrita no ambiente escolar devem considerar as condições de produção do texto. Assim, segundo Geraldi (2013), para produzir textos é necessário que a/o estudante “tenha o que dizer”; “tenha uma razão para dizer”; “ter para quem dizer” e um “locutor se constitua como tal”, além de eleger as estratégias adequadas para realizar as práticas de escrita. A partir desta visão, é necessário que as práticas escritas tenham contexto social (GERALDI, 2013, p.137), e a/o professora/professor tem grande contribuição a dar, pois se torna a/o interlocutora/interlocutor que questiona e que dá sugestões.

Na perspectiva de Guedes (2003), em sua tese de doutorado, no capítulo "Não apenas o texto, o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português", a escola avalia as produções escritas, sem considerar as reflexões das/dos estudantes e a língua falada no seu contexto. O ensino da língua portuguesa, para o autor, o leva a perceber a língua escrita baseada apenas em regras e normas. No entanto, é necessário mostrar que escrever é produzir sentido, juntamente com atividades que promovam diálogos contextualizados e que motivem efetiva participação das/dos estudantes nestas propostas, momento em que elas/eles possam expressar as experiências com a escrita. E assim, “[...] para conduzir o processo é preciso, para começar, que o professor queira saber o que a/o estudante tem a dizer sobre o assunto a respeito do qual se pediu que ele escrevesse acreditando que ele realmente tem alguma coisa a dizer” (GUEDES, 2003, p. 152).

Para compreender este processo de escrita literária, trazemos a contribuição de Neide Rezende (2018), que, no artigo “Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas”, constata que a leitura literária volta-se a textos bem mais complexos, chegando

às obras da literatura nacional, enquanto que a escrita literária, conforme o avanço da escolaridade, vai perdendo espaço no contexto escolar. No início do processo de aquisição de linguagem, a literatura infantil é oferecida com a intenção de despertar interesse das/dos estudantes. Porém, essa oferta encerra-se ou diminui sensivelmente a partir do 5º ano, quando as/os estudantes passam a ter como tarefas reproduzir os contos, as fábulas ou histórias curtas, com atividades distantes da leitura e da escrita com intenção artística.

A escrita literária possibilita às/aos estudantes a expressão dos saberes e de suas vivências pessoais, sendo assim, com o não cultivo de práticas que contemplam a escrita de narrativas, elas/eles perdem a oportunidade de construção da autonomia e de visão crítica acerca do contexto sociocultural.

[...] o trabalho de elaboração do material da experiência, das impressões e sentimentos tão caro à constituição subjetiva e do outro perdeu (ou não ganhou) espaço. Se consideramos com Ricoeur (2010) que o si mesmo, em grande medida, faz-se dos enredos recebidos da cultura e das histórias que o afetam, reconheceremos que as narrativas constroem conhecimentos imprescindíveis porque permitem a compreensão dos conflitos e particularidades do humano que escapam à racionalidade. Essa dimensão, evidente na leitura dos textos literários, se mostra como potencialidade no ato de ficcionalização da experiência pessoal, não importa quão singela ela seja (REZENDE, 2018, p. 93).

O texto de Rezende (2018) dialoga com a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a necessidade de proporcionar condições de fruição da literatura pelas/pelos jovens, bem como de encontrar “outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária”.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sobre a rubrica geral de texto literário. [...] A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de um tipo particular de escrita (BRASIL, 1998, p.29-30).

A BNCC para o ensino fundamental traz propostas de incentivo às práticas que consideram a subjetividade das/dos estudantes, além de legitimar as culturas juvenis e multimodais relacionadas às novas tecnologias, abrangendo as possibilidades de atividades curriculares no ensino básico.

Seguindo a reflexão sobre escrita literária, Catherine Tauveron (2014), no artigo “A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos”, denomina de intenção artística o trabalho de escrita no âmbito escolar, e prefere denominar “autor” aquele que

escreve em vez de “escritor”, uma vez que a/o estudante não vivenciou as peripécias de tudo que implica o campo literário, como publicação, circulação e recepção; ela ainda ressalta que a escrita não deveria ser produzida apenas para o próprio produtor, um tipo de escrita confessional que dispensa o leitor e a circulação social (como muitas vezes ocorre). Também não deveria ter como finalidade exclusiva a avaliação da/do professora/professor. Segundo ela, o texto adquire postura autoral ao querer dizer algo não apenas para si mesmo, mas para o outro que lhe vai dispensar a “atenção estética”, a qual pode emanar de professores ou de colegas de classe (Tauveron, 2014, p.79).

Para tanto, neste trabalho, por apresentar a literatura constituída como prática cultural, incluindo a leitura e a escrita de textos literários, utilizou-se a expressão “escrita com intenção artística”, referindo-se à prática de escrita segundo a concepção de Tauveron (2014), sendo a escrita com “intenção artística” não somente o texto produzido pela/pelo autora/autor literário com experiência reconhecida, mas a/o estudante que pratica a escrita e constrói o texto a partir de suas escolhas, dialogando com a leitura de outros textos e com suas “leituras de mundo” (FREIRE, 2001), deste modo, gerando efeitos de sentidos estéticos no texto (TAUVERON, 2014, p. 88).

A expressão “intenção artística” relacionada à escrita literária, utilizada por Tauveron, refere-se à escrita que objetiva despertar sensações no leitor, e esses efeitos são construídos pelo autor a partir de suas escolhas, como a utilização de vocabulário específico, a construção frasal e a utilização de figuras de linguagem. E considera “autor” a/o estudante que produz textos com “intenção artística” e o distingue do “escritor”, que é o “autor” cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em determinado contexto social e histórico dado e que detém *status* oficializado (TAUVERON, 2014, p. 89).

Tauveron (2014) afirma que, no léxico didático, há apenas uma palavra que define a/o leitora/leitor: aprendiz. Assim, a partir do momento em que a/o estudante está envolvida/envolvido no processo de leitura, é leitora/leitor. Já este mesmo léxico didático distingue quem escreve como produtor de textos: ou autor; ou escritor. A autora define como autora/autor a/o estudante que produz textos com intenção artística, e escritora/escritor como autoras/autores que tiveram a intenção e valor ou mérito estético reconhecidos em determinado contexto social ou histórico (TAUVERON, 2014, p. 88-89). E, ainda, defende a postura autoral por meio de condições didáticas adequadas, para que as/os estudantes possam desenvolver a autoria na escrita. Nas atividades em sala de aula, deve-se estar ciente de que o texto será apreciado por leitores reais, por meio de leituras literárias.

A expressão “autor-estudante” é referida no artigo *Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision: quelle place pour l'écriture littéraire*. Tauveron (1996) afirma que é possível estabelecer condições para desenvolver a postura autoral e a capacidade de escrever textos literários, e a escola não pode impedir que as/os estudantes explorem suas habilidades de escrita. Nesse ambiente, deveria ser estimulado o reconhecimento como autora/autor, bem como a elaboração de produções textuais com “intenção artística”, com a perspectiva de tocar a/o leitora/leitor (TAUVERON, 1996, p. 191).

No artigo *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticente ao texte proliférant*, Tauveron (1999) mostra os passos para que a/o estudante adquira postura de autora/autor, e afirma que não há relação direta entre a leitura literária e a escrita literária, ambas atividades não são equivalentes, pois construir postura autoral é tarefa mais complexa do que construir postura de leitora/leitor, pois ser autora/autor-estudante não consiste somente em criar textos com elementos técnicos, nem escrever idealizando interlocutores. A construção da autoria consiste na construção de textos com marcas e traços do discurso, para instigar leitores.

Para Tauveron (2002-2003), no artigo *L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique*, as/os estudantes que vivenciam situações de produção de texto literário desenvolvem a intenção artística e pensam na escrita como atividade de formulação de problemas de compreensão e de interpretação para a/o leitora/leitor (TAUVERON, 2002-2003, p. 204).

Tauveron trata as questões referentes à escrita com intenção artística como práticas pedagógicas de sala de aula, uma das maneiras de praticar esta modalidade de escrita são as oficinas literárias de escrita criativa. Essas oficinas são alternativas para desenvolver o processo de criação de textos com intenção artística.

Deste modo, para esta pesquisa, também se fez necessário o estudo de conceitos referentes à escrita criativa e às oficinas literárias. Assim, parte-se do artigo “A escrita criativa no contexto do ensino de literatura: inovação pela prática”, de Diego Grando (2019), que retrata como surgiu e como se estabeleceu no contexto brasileiro as oficinas de escrita literária. A *Creative Writing* surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos, como formação universitária para estudantes que almejavam tornarem-se escritores. No Brasil, somente na primeira década do século XXI é que esse tipo de formação consolidou-se.

Porém, na década de 1960, surgiram oficinas literárias ministradas por escritores, com espaços menos institucionalizados de trabalho com textos literários e que ofereciam imersão

às práticas da escrita literária aos futuros escritores. Mais tarde, as oficinas literárias foram oferecidas no contexto universitário, como atividades de extensão. Em 1966, foi criada, na Universidade Federal da Bahia, a oficina de Criação Literária, como atividade extracurricular e posteriormente como disciplina opcional. Na década de 60, houve a experiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas somente na década 70 é que as oficinas surgiram em maior número nas universidades brasileiras.

Segundo Grando (2019), as oficinas literárias deram origem à escrita criativa brasileira do século XXI, a partir das bases do ensino universitário, no nível de graduação e de pós-graduação. Neste contexto, a PUCRS é considerada a pioneira no Brasil, com a criação, em 1985, da Oficina de Criação Literária, elaborada e ministrada pelo escritor Luiz Antonio de Assis Brasil e vinculada ao no Programa de Pós-Graduação em Letras, como atividade de extensão universitária (GRANDO, 2019, p. 03-04).

Sobre a definição de escrita criativa, Grando (2019) concorda com a definição de proposta por Paul Dawson, que a considera uma disciplina como corpo de conhecimento e conjunto de práticas pedagógicas que operam através da oficina de escrita criativa. É a partir do conjunto de práticas pedagógicas da oficina que se constata a inovação da escrita criativa em quatro eixos de análise: a definição do objeto de estudo, metodologia de ensino e avaliação e concepção de currículo (DAWSON, 2000 *apud* GRANDO, 2019, p. 05).

A definição do objeto de estudo é referente à literatura e à relação com as atividades críticas e criativas. O contato com o texto é mediado por outros textos, visando à produção do discurso – teórico, histórico ou interpretativo. A escrita criativa oferece alternativas à palavra literatura, pois ressalta o processo de escrita, não a produção final. Sendo assim, o objeto de estudo em oficinas de escrita criativa não considera o texto como produto, o texto é visto como processo.

Para tanto, é preciso compreender a criação literária como conjunto de escolhas da/do autora/autor. Também é necessário considerar, sob a perspectiva de leitora/leitor, em que contexto o texto foi produzido, além de propor para a/o autora/autor o planejamento da escrita, a reescrita e a leitura de outros textos (GRANDO, 2019, p. 06-07).

Já a metodologia diz respeito à forma de organizar e ministrar a oficina, o tempo que será destinado às atividades de escrita criativa, quais os gêneros literários contemplados e quais os tópicos serão abordados e os exercícios sobre as questões pertinentes ao texto, sem a obrigatoriedade de gerar textos completos. Ainda, há a previsão de estratégias de leitura literária, com o objetivo de aperfeiçoar a escrita, a partir da proposta de leitura compartilhada,

que gere a discussão, entre as/os estudantes, tanto dos textos literários quanto dos textos dos colegas. Desta maneira, exige-se o reposicionamento da figura da/do professora/professor, que deixa de ser o centro e o detentor do conhecimento, tornando-se mediador das discussões em sala de aula (GRANDO, 2019, p. 08).

Durante a avaliação, é necessário considerar a posição assumida enquanto autora/autor ou de leitora/leitor crítico e a capacidade de transitar entre as duas posições, compreendendo suas especificidades (GRANDO, 2019, p. 09).

No que diz respeito à concepção de currículo, além da criação de oficinas que atendam às necessidades metodológicas para formação em escrita criativa, sugere-se outras atividades formativas, como palestras, encontros e bate-papos com escritores para que desperte nas/nos estudantes o interesse pelo processo de criação e funcionamento do texto literário, assim como adquirir conhecimento sobre a literatura.

Embora a elaboração da Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística seja baseada nos estudos teóricos de Cosson, foi preciso buscar referências para os primeiros estudos, sendo assim, o último ponto desta seção traz estudos sobre as oficinas de escrita criativa de Antonio de Assis Brasil, pioneiro e referência em oficinas de escrita criativa no Brasil.

O professor Luiz Assis Brasil (2015), ministrante exclusivo da Oficina de Criação Literária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS desde 1985, relata em seu texto “Escrita Criativa - e reflexiva, ma non troppo”, que a PUCRS é notável no contexto da cultura literária brasileira por suas práticas e reflexões sobre escrita criativa, *status* adquirido a partir das experiências acumuladas no período de trinta anos de existência ininterrupta da oficina. Desta oficina emergiram nomes consagrados da literatura, como, por exemplo, Carol Bensimon, Cíntia Moscovich, Daniel Galera, Daniel Pellizzari, Letícia Wierszchowski, Luísa Geisler, Michel Laub, Paulo Scott e outros.

Assis Brasil (2015) ainda afirma que a tradição literária mal-entendida é uma das inimigas da escrita criativa, pois coloca o belo como traço indicativo do que seria a boa escrita, já que se subentende que grandes autores escrevem boas obras e, a nós, não é dado o direito de afastamento deste conceito pré-estabelecido, responsável pelos equívocos que acercam as adequações da escrita. Esse fenômeno interfere no momento de criação, quando as/os estudantes não tiveram contato com outras obras com que pudessem dialogar e desenvolver o pensamento crítico. Para Assis Brasil (2015), o problema se torna mais complexo quando o ambiente de ensino não estimula a inovação e entende a literatura

somente como o estudo da história literária e da teoria da literatura. No ambiente de ensino, que privilegie na escrita a capacidade criativa, no que diz respeito a/aos estudantes, “[...] é possível que não se torne escritor, mas, sem dúvida, será um leitor melhor e, por consequência, um cidadão mais útil à sociedade em que vive” (ASSIS BRASIL, 2015, p. 3).

A escrita literária trata do texto no processo de elaboração e colabora no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em relação aos textos literários, desta forma, reconhece-se na escrita a subjetividade. Sendo assim, sugere-se que professores, ao trabalhar com escrita literária em sala de aula, considerem a função social que o texto representa para a/o estudante.

Portanto, a proposta pedagógica de oficina implementada para esta pesquisa trouxe os aspectos de oficina de escrita criativa apresentados nesta seção, adaptados ao contexto e especificidades à modalidade EJA, com produções textuais vistas como prática social e relacionadas com o contexto e elementos que despertem interesses nos participantes. Nesta perspectiva a escrita oportuniza à/aos estudantes a expressão de saberes e de vivências, deste modo, possibilita a construção da autonomia e do senso crítico. E assim, por apresentar a escrita como prática cultural utilizou-se a expressão “escrita literária”, referindo-se a escrita com “intenção artística”, a/o estudante constrói o texto a partir de suas escolhas e experiências, gerando efeitos de sentidos estéticos na produção textual.

2.5 Letramento digital

Como último tópico teórico que sustenta a pesquisa aqui descrita e analisada, passamos a tratar de letramento digital, porque a proposta pedagógica aplicada em turma de EJA envolveu atividades que exigiram o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs). O uso das TICs em práticas sociais de leitura e a escrita se constitui no que se qualifica como letramento digital. As concepções de letramento digital estão implícitas nas práticas do contexto escolar, seja na digitação de textos no *word* ou em *e-mails*, assim como as práticas sociais realizadas através das tecnologias digitais. Deste modo, os conceitos referentes ao letramento digital mostram-se pertinentes ao presente estudo.

As TICs possibilitam contatos comunicativos e outras maneiras de praticar a leitura e a escrita, acessando ambientes virtuais as/os estudantes têm a possibilidade de escreverem comentários e trocarem recados em redes sociais. Essas práticas de leitura e escrita que

utilizam as TICs como suporte tornam-se ferramenta auxiliar no desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre letramento digital, Soares (2002) o caracteriza como estado ou condição dos indivíduos que adquirem ou se apropriam das novas tecnologias digitais e realizam práticas de leitura e escrita na tela do computador ou do celular. Segundo Soares (2002), não é apenas a tela do computador que gera novo tipo de letramento, todos os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura no mundo digital promovem letramento.

Já para Marcelo El Khouri Buzato (2006), em seu artigo “Letramentos digitais e formação de professores”, o letramento digital é a prática social, culturalmente constituída, em que conjuntos de letramentos são promovidos a partir de dispositivos digitais, conforme trecho a seguir:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 6).

De acordo com Buzato (2006), “pensar nas novas tecnologias como “oportunidades para melhorar o mundo” é pensar [...] em educação.” (BUZATO, 2006, p. 01). A educação para muitos produtores de tecnologia, definidores de políticas e investimentos é conceito vago, ligado à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo. As/Os educadoras/educadores e/ou formadoras/formadores de educadoras/educadores às vezes também pensam nas novas tecnologias como instrumentos técnicos, neutros cultural e ideologicamente. Outras vezes, a tecnologia é vista como variável autônoma, geradora de “impactos” e determinante das grandes rupturas e mudanças de comportamento necessárias na educação (BUZATO, 2006, p. 1-2).

O indivíduo letrado digitalmente faz uso das TICs considerando diversos contextos. Segundo Buzato (2006), letramento digital é “o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas” (BUZATO, 2006, p. 9). O letramento digital vai além das habilidades técnicas, ele abrange as práticas socioculturais, que envolvem indivíduos em determinado contexto de uso da leitura e da escrita.

Para o autor, é necessário reconhecermos, para fins de ensino-aprendizagem e de formação de professores, que não há letramento absoluto, que ninguém é totalmente letrado, mas que cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros. E, ainda,

alguns desses letramentos são mais valorizados, disciplinados, quantificados, justificados ou estabilizados do que outros, dependendo dos contextos em que aparecem e de quem está ou não está familiarizado com eles. Assim, ser letrado hoje é dominar ao menos alguns desses vários letramentos, mas é também ter clareza de que eles se combinam de formas, contextos e finalidades diferentes.

José Manoel Moran (2004), no artigo “A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora”, ressalta a importância das novas tecnologias no contexto escolar e apresenta inovações no ensino-aprendizagem. Com o apoio dessas novas tecnologias é possível às/aos estudantes realizarem atividades fora da sala de aula, nos laboratórios ou nas atividades à distância. O autor mostra a *internet* como recurso de interação, para realizar atividades fora do contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos e didáticos atualizados, com situações de aprendizagem diversificadas.

Moran (2004) considera que a educação inovadora deve desenvolver conjuntos de propostas com eixos integrados, que focam na aprendizagem inovadora, no desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento, na formação do “aluno-empREENDEDOR” e do “aluno-cidadão”, sendo importantes que estejam motivados e que tenham iniciativa de explorar essas novas possibilidades (MORAN, 2004, p. 348 – 350).

Petrilson Pinheiro (2012), em *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: resignificando a produção textual no contexto escolar*, no que diz respeito às TICs e às práticas de letramento digital, entende que a *internet* promove novas práticas de escrita digital, possibilitando a ampliação de práticas comunicativas. Essas novas práticas de escrita trazem transformações sociais, culturais e tecnológicas para o ambiente escolar. Porém, para o autor, a escola ainda é uma das poucas instituições que resistem às mudanças, por isso, é necessário repensar e reinventar as práticas de escrita, obedecendo às exigências da nova era digital. E assim, pensando no surgimento de novos letramentos, o autor busca trazer à tona, com o uso da *internet*, novas práticas de escrita (PINHEIRO, 2012, p.248).

Para Moran (2015), no artigo “Mudando a educação com metodologias ativas”, o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece em interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas o espaço estendido, a sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. A educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos

múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais². A/o professora/professor precisa seguir comunicando-se face a face com as/os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. A mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola (MORAN, 2015, p. 15-17).

Algumas escolas estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige mudança de configuração do currículo, da participação de professores, da organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e tempos. Mesmo escolas sem tantas tecnologias, quando têm projetos pedagógicos mais avançados, modificam o conceito de sala e de espaço (MORAN, 2015, p. 19-20).

A/o professora/professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração entre sala de aula e atividades *on-line*, projetos integradores e jogos. De qualquer forma, esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas na/no estudante, na colaboração e personalização. Em escolas com menos recursos, pode-se desenvolver projetos significativos e relevantes, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora boa infraestrutura e recursos tragam muitas possibilidades de integração presencial e *on-line*, muitos professores conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos (MORAN, 2015, p. 23).

As tecnologias *WEB 2.0*, gratuitas, facilitam a aprendizagem colaborativa entre colegas, próximos e distantes. Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos e avaliando-se mutuamente (MORAN, 2015, p. 26-28). Sendo assim, prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores inspiradores (MORAN, 2015, p. 29).

² A pesquisa foi iniciada e desenvolvida, na maior parte, antes de 2020, quando o ensino remoto se impôs devido o afastamento social exigido pela pandemia, para não propagação do COVID-19.

Entretanto, espera-se que as/os estudantes, ao utilizarem as TICs, não tenham domínio somente dos símbolos e regras, mas que conheçam diferentes gêneros digitais e as atividades sociais que eles proporcionam, sabendo utilizá-las de maneira contextualizada.

3 A PROPOSTA DE OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA COM INTENÇÃO ARTÍSTICA

Neste capítulo, será apresentada a proposta pedagógica elaborada e executada no ano de 2019, que consistiu em **Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística**, assim como detalhes e informações sobre seu contexto de aplicação e as especificidades das/dos estudantes envolvidos.

3.1 Contexto da pesquisa

O contexto de intervenção da pesquisa foi uma turma de Totalidade 6, com práticas pedagógicas direcionadas ao público de EJA. Desse modo, considerando o enfoque de pesquisa, surge a necessidade de apresentar alguns aspectos relacionados à modalidade, como o contexto histórico e os documentos que a regulam.

Ao tentarmos traçar uma linha cronológica dessa etapa do ensino, pode-se dizer que os primeiros relatos sobre a educação de jovens e adultos têm origem no século XVI, segundo Carlos Henrique de Carvalho (2010), no artigo “Histórico, função social e formação do educador da EJA”, com a chegada dos jesuítas no Brasil, pois os indígenas, nativos que aqui viviam, e os colonizadores eram catequizados e recebiam alguma instrução (CARVALHO, 2010, p. 29).

O modelo de educação dos jesuítas foi adotado até a vinda da família real para o Brasil, entre 1807 e 1808, momento em que surgiu a necessidade de formação voltada para o trabalho. No ano de 1854, surgiu a primeira escola noturna brasileira, e há registros de que, no ano de 1876, funcionavam 117 escolas noturnas no país (CARVALHO, 2010, p. 32).

A Lei Saraiva (Decreto nº 3.029), promulgada em 1881, vetava o voto das pessoas não alfabetizadas, o que evidenciava que o grau de instrução estava ligado à ascensão social. Nesta época, a taxa de analfabetismo atingia a maioria da população e havia a necessidade de ampliação das escolas. No entanto, em 1889, as reformas do movimento republicano priorizaram o ensino primário, secundário e superior, assim como a formação de professores, e não houve propostas direcionadas à educação de jovens e adultos.

Na década de 1920, a partir do movimento Escola Nova, idealizado por educadoras/educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto, houve nova proposta pedagógica e reforma no ensino,

propagando que as/os estudantes deveriam desenvolver suas capacidades críticas e tornarem-se cidadãos conscientes. A partir da Revolução de 1930, houve mudanças políticas e econômicas, o que acarretou o crescimento da urbanização e industrialização no país, exigindo a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos (CARVALHO, 2010, p. 33).

É por volta da década de 1940 que a EJA começou a ser estruturada e vista como sistema diferenciado na educação brasileira. Nessa época, havia defasagem educacional e implantação de indústrias no Brasil, que ainda possuía taxas alarmantes de analfabetismo, o que provocou a necessidade de políticas públicas direcionadas à população adulta.

Segundo Sérgio Haddad (2011), em seu artigo “Escolarização de jovens e adultos”, em 1945, em cenário de desigualdades entre os países, a UNESCO fez cobranças e alertou sobre a função da educação no desenvolvimento das nações, de forma que se estabeleceram metas para a alfabetização. E, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) criou o Curso Primário para Adultos, no mesmo ano aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, coordenado por Lourenço Filho (HADDAD, 2011, p. 111).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorreu em 1958 e teve Paulo Freire como principal participante. No congresso, foi discutida a proposta de criação do programa de enfrentamento do quadro de analfabetismo brasileiro. Na ocasião, Paulo Freire passou a ser referência na EJA, pois criou metodologias adequadas às especificidades do público atendido pela modalidade.

A partir de 1960, com propostas de educação para todos, começaram a surgir outras campanhas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Em 1967, durante o período militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (HADDAD, 2000, p. 114). No ano de 1971, conforme a Lei 5.692/71, surgiu o Supletivo para complementar a escolarização de jovens e adultos que não deram continuidade aos estudos na idade prevista.

Em 1990, a EJA passou por mudanças em âmbito internacional, com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990), documento que trata da necessidade de igualdade nas oportunidades de acesso à educação aos jovens e adultos e que idealiza o plano de ação que delega aos governos e instituições a responsabilidade de garantir esses direitos.

A UNESCO, em 1997, realizou a Conferência em Hamburgo, na Alemanha, onde poder público e sociedade civil discutiram a necessidade de compromisso com a realidade

social e histórica da EJA. A proposta ficou conhecida por compor a “Agenda para o Futuro”. Conforme o artigo 3, da Declaração elaborada na Conferência, a educação de adultos:

[...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...]. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida [...]. Engloba todo o processo de aprendizagem formal e informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997, não paginado).

Sobre os documentos que orientam o currículo da EJA, podemos partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 de 1996, que, no artigo 37, a define como modalidade que abrange os níveis da Educação Básica, indicada a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade adequada ou que não concluíram essas etapas, sendo assegurada sua gratuidade. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) assegura a oferta dessa modalidade pelo sistema público de ensino e oportunidades educacionais apropriadas às peculiaridades da condição da/do estudante e a seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996, não paginado).

A Lei nº 9.394/96, que estabelece a idade mínima para ingresso nos cursos, determina, no artigo 24, inciso VI, que a/o estudante deverá obter o mínimo de 75% de frequência às aulas. O artigo 32, parágrafo 4º, e o artigo 87, parágrafo 3º, inciso II, tratam das aulas e dos momentos presenciais e não-presenciais. Porém, as atividades à distância não poderão exceder 20% do total de horas de efetivo trabalho escolar.

As orientações da modalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezesete) anos para o Ensino Médio.

Já o parecer CNE CEB 11/2000 esclarece que a EJA não é uma forma de recuperar a educação perdida, mas é vista como oportunidade de reingresso na educação básica para estudantes que, por algum motivo, tiveram a vida escolar interrompida. A inclusão no ambiente escolar possibilita aos jovens e adultos o exercício efetivo da cidadania, para que, assim, continuem a desenvolver suas habilidades.

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000, p. 9).

Quando se trata do processo de aprendizagem de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, lembramo-nos das contribuições de Paulo Freire, que afirmava que a educação deveria acontecer de forma contextualizada, crítica e reflexiva. Segundo as concepções de Freire (2007), a educação igualitária deve ir além da aprendizagem e do ensino, deve ser concebida através de trocas de saberes, entre professores e estudantes, com atividades que buscam aproximar as práticas em sala de aula com as experiências diárias, valorizando o conhecimento prévio das/dos estudantes.

[...] desde logo afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, desde logo pensávamos alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de uma consciência na imersão que fizeram no processo, de nossa realidade no trabalho como que tentássemos a promoção da ingenuidade, em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizarmos” (FREIRE, 2007 p.112).

Ainda conforme Freire (1996, p. 52), compreende-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”. Assim, é importante refletir continuamente sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

Seguindo a contextualização da Oficina pedagógica de que trata este capítulo da dissertação, precisa ser destacado que a pesquisadora não era a professora titular da turma em que ocorreu a pesquisa. Por isso, o primeiro passo para o desenvolvimento da Oficina foi identificar uma escola em que o projeto pudesse ser desenvolvido. Foi feito contato com

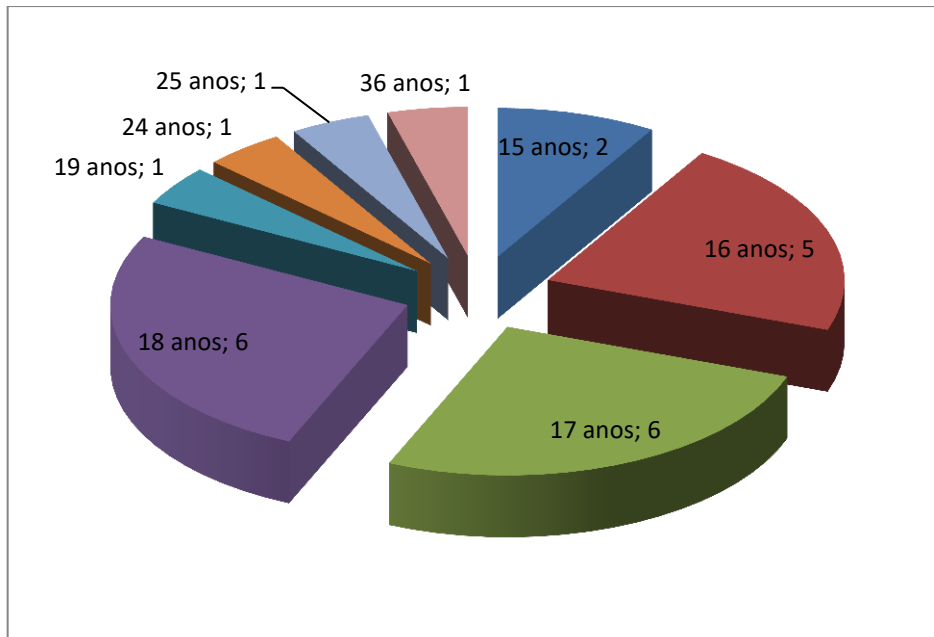
instituição em que atuava professora egressa do MPEL, o que, de alguma forma, repercutiu tanto na elaboração quanto na execução da proposta, como será destacado mais adiante. A professora regente disponibilizou a carga horária de duas horas/aula semanal, na turma de Totalidade 6, turno noturno da escola Monsenhor Costábile Hipólito, que também oferece o ensino fundamental na modalidade regular durante o turno diurno.

A escola, fundada em 21 de abril de 1963, está localizada na área central da cidade de Bagé, na Rua Conde de Porto Alegre, nº 99, frente à Praça Carlos Telles. O município está localizado na região Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, na microrregião da Campanha, e possui cerca de 120.943 habitantes, conforme a estimativa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2018.

Pertencente à rede pública estadual, a escola atende o público de classe baixa e média, sua estrutura conta com seis salas de aula, sala dos professores, secretaria, laboratório de informática, sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, banheiros com acessibilidade e rampas de acesso. Entre os recursos disponíveis, estão aparelho de DVD, copiadora, aparelho de som, duas televisões, projetor multimídia e vinte e cinco computadores – quatro para uso administrativo e vinte e um para uso das/dos estudantes. A equipe diretiva é formada por 35 funcionários, e a instituição conta com acesso à *internet*, mas raramente é possível conectar o sinal.

A turma em que a pesquisa foi desenvolvida era composta de vinte e três estudantes: dois remanescentes da turma anterior da mesma totalidade, treze promovidos da Totalidade 5, sete novos e um transferido. A faixa etária da turma era variada, entre 15 anos e 36 anos, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000), em que a idade inicial para ingresso na EJA é de 14 (quatorze) anos completos. No gráfico abaixo é possível observar com detalhes a distribuição dos estudantes por idades:

Figura 1 – Gráfico da faixa etária das/dos estudantes da Totalidade 6.



Fonte: A autora (2019).

As/os estudantes quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar pela EJA, responderam que a necessidade de trabalho remunerado, a maternidade ou para realizar tratamento de saúde. Mas algumas especificidades podem ser destacadas, como por exemplo, o relato da ESTUDANTE A, que contou que estudava em escola estadual, mas interrompeu os estudos por alguns anos para trabalhar e cuidar da filha. A estudante relatou que ela e a filha estudam na escola Monsenhor Costábile Hipólito, por este motivo, faz trabalho voluntário na escola, inclusive no horário de aula, pois a escola estava sem funcionária para fazer a alimentação das/dos estudantes, além de trabalhar de acompanhante de uma idosa.

O ESTUDANTE B relatou que estudava em escola estadual, mas que passou alguns anos sem estudar, ao retornar já estava em idade de ingressar na EJA, por isso inscreveu-se para tentar vaga e foi contemplado, relatou que não trabalha durante o dia, mas está a procura de emprego.

O ESTUDANTE C relatou que já estudou em várias escolas e que ficou muito tempo afastado do ambiente escolar, em tratamento de entorpecentes, atualmente trabalha em uma banca de importados no centro e faz serviços em geral. Já o ESTUDANTE D, estudou em duas escolas particulares, na primeira reprovou duas vezes consecutivas, o que levou a mudar de escola. Na segunda escola, não teve como manter os custos e optou pela transferência para a escola pública.

A ESTUDANTE E interrompeu os estudos durante dois anos para cuidar do filho, e conseguiu retornar ao ambiente escolar no ano letivo de 2019. O ESTUDANTE F estudava

em escola rural, em assentamento de agricultura familiar, o trabalho no campo o levou a interromper os estudos.

O ESTUDANTE G estudava em escola particular e foi morar na Itália para jogar futebol, por não frequentar uma escola no exterior, ao retornar ingressou na EJA. O ESTUDANTE H trabalha em oficina mecânica, por isso frequenta a EJA. Já a ESTUDANTE I trabalha como recreacionista de festas infantis nos finais de semana e de auxiliar em escola de educação infantil durante a semana.

Quanto ao envolvimento das/dos estudantes, mostraram-se participativos durante as atividades e geralmente realizavam as atividades propostas. Antes de ingressarem na EJA, a maioria estudava em escolas da rede pública, com exceção de dois estudantes egressos de escola da rede particular.

As atividades com a turma tiveram duração de quatro meses, no período de julho a novembro de 2019, com duração de duas horas/aula, uma vez por semana. O projeto de Oficina surgiu a partir da busca de novas alternativas que contemplassem atividades de leitura literária e escrita com intenção artística na modalidade EJA. Para cumprir esse propósito, foram elaboradas atividades de incentivo à leitura de textos literários e à escrita com intenção artística.

3.2 A Oficina

3.2.1 Seleção de textos e formas de abordagem

Na Oficina, com o objetivo de promover o letramento literário, partiu-se da proposta de sequência básica de Cosson (2007) para elaborar outras possibilidades de atividades, a partir da leitura de textos. A seleção de textos para a leitura literária nas Oficinas seguiu alguns critérios também baseados nos estudos teóricos de Cosson (2007), como contemporaneidade e a pluralidade e diversidade de obras e de gêneros textuais. Os textos chegaram à pesquisadora durante as orientações para a construção da Oficina, são textos considerados de qualidade pela crítica especializada, todos pertencem ao gênero narrativo, embora alguns sejam narrativas curtas e outros, narrativas longas de diversos estilos e diferentes temáticas.

Os primeiros textos lidos na Oficina foram selecionados da obra *50 Fábulas da China Fabulosa*, traduzida por Sérgio Capparelli e organizada por Márcia Schmaltz (2007). As

fábulas são reconhecidas como gênero que possibilita reflexão, o que poderia favorecer a participação da turma nas atividades de leitura e exploração do texto.

Ainda, para proporcionar a leitura literária de autores locais, outro interesse da pesquisadora, selecionou-se do livro *A árvore que falava aramaico*, de José Francisco Botelho (2014), o conto “Ontologia das vozes”, que é uma narrativa que apresenta de maneira detalhada os personagens, tem enredo envolvente e prende a atenção da/do leitora/leitor. Também foram selecionados dois causos da obra *Mistérios da noite*, de Cássio Lopes (2014).

Outro texto selecionado foi “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2004), conto em que a autora recorre a elementos imaginários, como o tear manuseado pela personagem principal. Este conto, com a presença de elementos extraordinários e enredo peculiar, causa admiração, o que envolve a/o leitora/leitor e a/o leva à reflexão.

Outra obra escolhida foi *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, organizada por Marcelino Freire (2004), que reúne cem minicontos com até cinquenta letras, excluído o título e a pontuação. Os textos são breves, pois a brevidade é uma das principais características do miniconto.

Inicialmente, pensou-se no trabalho com minicontos, como alternativa para envolver as/os estudantes na leitura e na escrita. Porém, surgiram outros interesses de leitura, como os contos mais longos e causos. Então, embora a leitura tenha sido diversificada, o gênero escolhido para a escrita foi o miniconto.

Para que se compreendam as atividades desenvolvidas na Oficina, como ocorreu a mediação da leitura literária, as discussões e a produção de textos, a próxima sessão descreve as dinâmicas das etapas da Oficina, como de fato desenvolveram-se as intervenções.

3.3 As etapas da Oficina

3.3.1 Etapa 1: Atividade diagnóstica e roda de leitura – 15 e 22 de agosto de 2019.

Carga horária: Dois encontros de 2 horas/aula cada, totalizando 4 horas/aula.

Objetivos da etapa:

- Reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes;
- Reconhecer o nível de letramento literário;
- Reconhecer o nível de letramento digital;

- Promover a leitura de textos literários curtos;
- Identificar a linguagem simbólica contida nos textos;
- Apresentar textos com linguagem literária.

Textos lidos

Do livro *50 fábulas da China fabulosa*, de Capparelli e Schmaltz (2007), os textos selecionados foram: “O pássaro de nove cabeças”, “O amor pelos dragões”, “Amolando a barra de ferro”, “O estojo e as pérolas”, “O sonho de Zhuangzi” e “A coruja que queria mudar de casa”.

Metodologia

Primeiro encontro

No primeiro encontro, foi realizada roda de conversa com as/os estudantes para tratar de questões sobre temas de interesse, hábitos de leitura e escrita, contato com *internet*, conhecimento de TICS. Algumas das questões lançadas para as reflexões foram as seguintes:

- Quais os temas que despertam interesse?
- Quais hábitos de leitura?
- Quais hábitos de escrita?
- Qual o contato com internet?
- Quais conhecimentos relacionados às novas tecnologias?

Durante a conversa, elas/eles externaram o interesse por diversos assuntos ligados ao cotidiano, e a maioria relatou que não mantinha o hábito da leitura. A roda de conversa teve o propósito de reconhecer hábitos e preferências das/dos estudantes e dados para elaboração do projeto.

As/os estudantes, na maioria, não costumavam ler obras literárias e relataram que as únicas leituras realizadas com certa frequência eram as feitas enquanto acessavam redes sociais. Em seus relatos, contaram que, quando visualizavam alguma publicação que despertasse interesse, clicavam no *link* e acessavam o texto.

Segundo encontro

No segundo encontro, realizou-se a leitura de textos do livro *50 fábulas da China fabulosa*, Capparelli e Schmaltz (2007), que foram escolhidos por se tratarem de textos literários curtos e por apresentarem linguagem simbólica e literária.

As/os estudantes foram questionados sobre as características e os elementos que identificaram nas fábulas e, com isso, explorou-se a compreensão dos textos, a construção de sentidos e identificou-se o nível de conhecimento literário dos estudantes. Alguns questionamentos foram lançados para dar início às reflexões, as questões foram as seguintes:

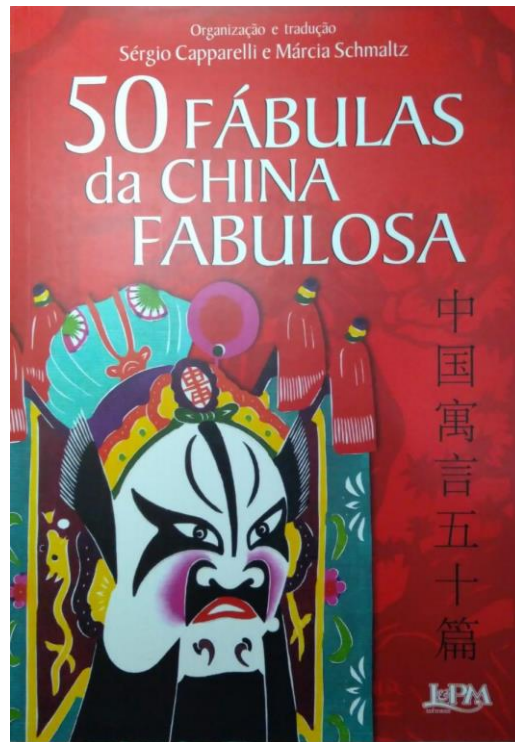
- Já leram alguma fábula?
- Quais fábulas conhecem?
- O que é fábula?
- Quais características das fábulas?
- Quais os personagens fazem parte das narrativas lidas?
- Os personagens participaram da história ou apenas contaram os fatos?
- Onde ocorreram os fatos narrados?
- Quando aconteceram os fatos narrados?
- Qual sua opinião sobre o final das fábulas?

Elas/eles perceberam que mesmo textos muito pequenos podem conter os elementos encontrados nas narrativas mais extensas. Nesse momento, também foi testado o letramento digital da turma, pois os textos foram acessados por meio de *QR Code* e *links* para acesso a *sites*.

Após lerem os textos, as/os estudantes identificaram características e elementos das fábulas, como personagens, narrador, enredo, tempo e espaço, com isso, foi possível explorar a compreensão de aspectos estruturais dos textos e identificar qual o nível de conhecimento dos aspectos literários.

Ao término do encontro, foi criado o grupo no *Whatsapp* para facilitar a interação entre pesquisadora e estudantes e para o envio das atividades.

Figura 2 – Capa do livro *50 fábulas da China fabulosa*.



Fonte: A autora (2019).

3.3.2 Etapa 2: Leitura de Minicontos – 11 de setembro de 2019.

Carga horária: Um encontro de 2 horas/aula.

Objetivos da etapa:

- Promover a leitura de narrativas curtas;
- Promover escrita com intenção artística.

Textos lidos

Minicontos selecionados da obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, organizada por Marcelino Freire (2004).

Metodologia

A segunda etapa começou com a apresentação do livro *Os cem menores contos brasileiros do século*, de Freire (2004), e das especificidades da obra, entre elas, as dimensões e o fato de Freire ter desafiado cem autores a produzir textos com no máximo cinquenta letras.

A escolha da obra justifica-se pelo fato de serem textos curtos, com narrativas de situações cotidianas e por apresentarem estrutura e estilos próprios de cada autor.

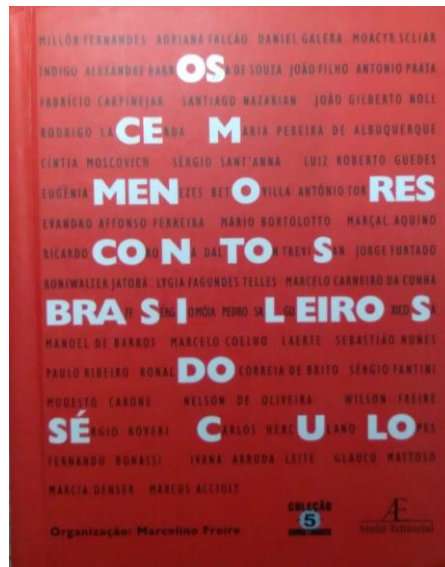
Depois da apresentação, cada participante recebeu um miniconto, que foi lido oralmente, seguindo-se com o momento de compartilhamento das impressões de leitura, para a interpretação dos textos e construção de sentidos. As/os estudantes se impressionaram pelo fato de tão poucas palavras conterem tantas informações e produzirem tantas leituras e interpretações. Alguns questionamentos foram lançados e deram início às reflexões, as questões foram:

- Já leram algum miniconto?
- Quais minicontos conhecem?
- O que é miniconto?
- Quais características do miniconto?
- Quais os personagens são identificados na narrativa?
- Os personagens participaram da história ou apenas contam os fatos?
- Onde ocorreram os fatos narrados?
- Quando aconteceram os fatos narrados?

Tarefa solicitada

No grupo de *Whatsapp*, após o término do encontro, foi lançada a proposta de produção textual, em que as/os estudantes deveriam elaborar um miniconto, a partir das leituras mediadas durante o encontro.

Figura 3 – Capa do livro Os cem menores contos brasileiros do século.



Fonte: A autora (2019).

3.3.3 Etapa 3: Leitura de causos e contos – 19 e 26 de setembro de 2019.

Carga horária: Dois encontros de 2 horas/aula cada, totalizando 4 horas/aula.

Objetivos da etapa:

- Promover a leitura de narrativas curtas;
- Promover a leitura de narrativas longas;
- Oportunizar contato com autoras/autores do contexto das/dos estudantes;
- Promover a escrita de narrativas.

Textos lidos

- Causos “Casarão de pedra” e “Estrada do Jaguarão”, de Cássio Lopes (2014);
- Conto “Ontologia das Vozes”, de José Francisco Botelho (2014).

Metodologia

Primeiro encontro

O primeiro encontro, com carga horária de 2 horas/aula, iniciou com a leitura dos minicontos produzidos pelas/pelos estudantes e enviados previamente no grupo do *Whatsapp*.

Cada estudante leu seu conto, relatou como foi a experiência da escrita e quais foram as influências para escrevê-los. Elas/eles relataram que se basearam em fatos cotidianos, em momentos relevantes e em pessoas de suas convivências.

Para o encontro, estava prevista a leitura do conto “Ontologia das Vozes”, do livro *A árvore que falava aramaico*, Botelho (2014), e dois causos, “Casarão de pedra” e “Estrada do Jaguarão”, do livro *Mistério da noite*, de Cássio Lopes (2014), textos foram escolhidos por serem de autores locais, que apresentam linguagem e elementos conhecidos das/dos participantes e como forma de valorizar o contexto sociocultural.

Na noite dessa aula, ao chegar na escola, as/os professoras/professores foram informados que haveria atividades alusivas à Semana Farroupilha³, com apresentações artísticas e contação de causos do escritor Severino Moreira⁴, de modo que as atividades previstas não poderiam ser realizadas como planejadas.

Enquanto as atividades não começavam, a pesquisadora anunciou para as/os estudantes a atividade prevista pela escola e deu-lhes informações sobre o autor que estaria presente na escola, como sua trajetória de compositor de canções tradicionais gauchescas, de escritor, de radialista, além de ressaltar que o Seu Severino foi colaborador do autor dos causos que leríamos naquele encontro. Depois da conversa, os contos de Lopes foram lidos, mas não houve tempo para promover discussões acerca da leitura.

Durante a apresentação de Seu Severino, que consistiu na narração de histórias, as/os estudantes escutaram atentas/atentos e, depois da contação dos causos, ainda no evento, foi possível promover discussão entre participantes e pesquisadora, quando puderam expor suas percepções e interpretações sobre os textos.

Figura 4 – O escritor Severino Moreira contando seus causos.

³ A Semana Farroupilha é um evento que celebra a cultura gaúcha, comemora-se de 13 a 20 de setembro, em homenagem à Revolução Farroupilha, que ocorreu entre os anos de 1835 e 1845.

⁴ O Seu Severino é um escritor conhecido na região por seus causos e suas obras que valorizam a cultura gaúcha.



Fonte: A autora (2019).

Segundo encontro

O segundo encontro da etapa iniciou com breve retomada sobre as atividades da semana anterior, quando as/os estudantes levantaram questionamentos sobre as narrativas do Seu Severino, se eram verídicas ou de onde vinham as ideias. Então a pesquisadora lançou a hipótese de que as motivações do autor vinham de suas experiências e vivências, podendo suas histórias serem ficcionais ou verdadeiras.

Em seguida, em roda de leitura realizada na praça em frente à escola, a turma conheceu o conto “Ontologia das Vozes”, que conta a história de um homem que convive com várias vozes e dá detalhes da personalidade de cada voz, de seu comportamento, informa seus nomes e os diálogos que mantém no cotidiano.

Na ocasião, as/os participantes fizeram a leitura coletiva do conto. Ao término da leitura, por alguns instantes, as/os estudantes voluntariamente permaneceram calados, mas não demorou para que as manifestações começassem a surgir. Algumas/alguns participantes consideraram os fatos narrados como fenômenos sobrenaturais, outros sugeriram que o personagem sofria de alguma doença que lhe causava alucinações, e outro sugeriu que ele era solitário e criava os personagens para não se sentir sozinho. No decorrer da conversa, algumas/alguns estudantes também quiseram contar suas histórias e suas experiências relacionadas aos assuntos abordados durante as discussões.

Tarefa solicitada

No grupo de *Whatsapp*, após o término do encontro, solicitou-se que as/os estudantes elaborassem um miniconto a partir da leitura e das discussões realizadas no encontro.

Figura 5 – Registro da roda de leitura do conto “Ontologia das Vozes”.



Fonte: A autora (2019).

3.3.4 Etapa 4: Leitura do conto “A moça tecelã” e construção de personagem – 03 de outubro de 2019.

Carga horária: Um encontro de 2 horas/aula.

Objetivos da etapa:

- Promover a leitura de narrativas longas;
- Construir personagem.

Texto lido

Conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2004).

Metodologia

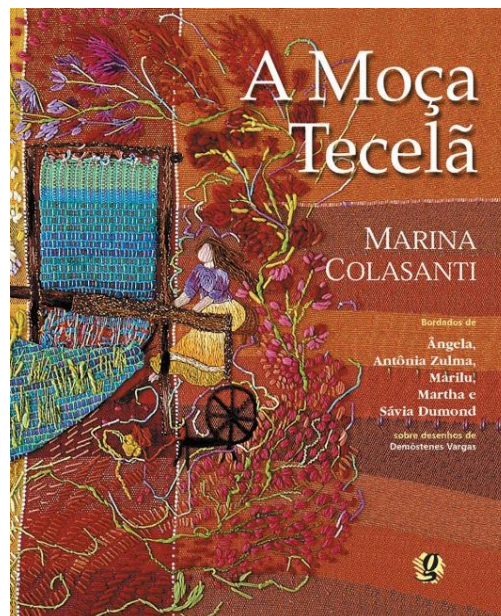
O encontro começou com a apresentação da obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), por meio de *slides* em que as/os estudantes visualizaram a capa do livro, conheceram

especificidades da obra e informações sobre a autora. A pesquisadora solicitou que observassem a imagem da tecelã na capa do livro, depois realizou-se a roda de leitura do conto “A moça tecelã”, seguida de conversa sobre o conto, quando cada participante expôs as impressões de leitura. Durante a roda de leitura, questionamentos foram lançados para dar início às reflexões, as questões foram as seguintes:

- Quais características do conto?
- Quais os personagens fazem parte das narrativas?
- Os personagens participaram da história ou apenas contaram os fatos?
- Onde ocorreram os fatos narrados?
- Quando aconteceram os fatos narrados?
- Qual sua opinião sobre o conto?
- Qual sua opinião sobre o final das fábulas?

Durante a conversa, as/os estudantes perceberam que há elementos mágicos e de ficção no texto, e que a narrativa retrata a vida de personagem que vivia um relacionamento abusivo, mas conseguiu livrar-se da situação.

Figura 6 – Capa do livro A moça tecelã.



Fonte: A autora (2019).

A segunda atividade do encontro dedicou-se à construção de personagens utilizando TICs, em aplicativos no celular ou *sites* de criação de avatares, como *Dollify*, *Mirror* e *Bitmoji*. Para a atividade, as/os estudantes deveriam pensar no nome, nas características físicas, nas características de personalidade e o contexto da/do personagem. A atividade de construção de personagens possibilitou que as/os estudantes percebessem os tipos de personagens e os efeitos de sentidos que provocam no texto.

Figura 7 – Personagem criado por estudante no aplicativo *Mirror*.



Fonte: A autora (2019).

3.3.5 Etapa 5: Escrita colaborativa – 24 de outubro de 2019.

Carga horária: Um encontro de 2 horas/aula.

Objetivo da etapa:

- Promover a escrita de textos colaborativos.

Metodologia

A etapa iniciou com a apresentação dos personagens construídos para atender proposta de trabalho solicitada no encontro anterior. Ao término das apresentações, solicitou-se que as/os estudantes elaborassem um miniconto colaborativo utilizando o *Google Drive*.

No começo, a turma estranhou a proposta e afirmou que o texto ficaria sem sentido, que não seria possível escrever minicontos desta forma, mas a pesquisadora apresentou

exemplos de textos colaborativos, levando-os a perceber que seria possível realizar a atividade.

As/os estudantes formaram duplas e/ou trios, e a pesquisadora explicou o funcionamento da ferramenta. A maioria preferiu escrever nos cadernos e depois criar o arquivo no *Google Drive*. Ao final deste encontro, os textos colaborativos foram compartilhados.

Figura 8 – Estudantes realizando a proposta de escrita colaborativa.



Fonte: A autora (2019).

3.3.6 Etapa 6: Elaboração do *e-book* e socialização dos textos - 31 de outubro e 07 de novembro de 2019.

Carga horária: Um primeiro encontro de 4 horas/aula cada e outro encontro de 2 horas/aula, totalizando 6 horas/aula.

Objetivo da etapa:

- Promover a escrita de textos colaborativos.

Metodologia

Primeiro encontro

A etapa teve dois encontros, o primeiro encontro aconteceu na UNIPAMPA para que as/os estudantes pudessem utilizar o laboratório de informática na elaboração de artes que compuseram o *e-book*. Neste momento, foi necessário criar uma conta no *Canva*, plataforma de design gráfico, disponível *on-line* ou para dispositivos móveis, que possui ferramentas de *design* gráfico, com editor gratuito que permite criar artes no celular ou no computador. A plataforma, em sua galeria, conta com *templates* e modelos prontos gratuitos que podem ser editados pelas/pelos usuárias/usuários, e esses recursos possibilitaram a criação do *e-book*, com a coletânea de minicontos produzidos durante a Oficina, além de enriquecer os textos com artes criativas.

A ideia de compor o *e-book* surgiu a partir da necessidade de compartilhar os textos entre a comunidade escolar, de maneira que a divulgação não fosse suspensa com o término das atividades da Oficina.

A pesquisadora explicou o funcionamento da plataforma e disponibilizou o acesso à conta, assim as/os estudantes selecionaram textos e construíram as artes. Os critérios de seleção de minicontos para as ilustrações foram determinados pelas/pelos participantes da Oficina, que seguiram suas preferências e consideraram as produções textuais adequadas às imagens escolhidas.

Durante o desenvolvimento das atividades no laboratório, elas/eles solicitaram auxílio ao utilizarem a plataforma e demonstraram interesse pela proposta.

Figura 9 – Estudantes elaborando as artes para criação do *e-book*.



Fonte: A autora (2019).

Segundo encontro

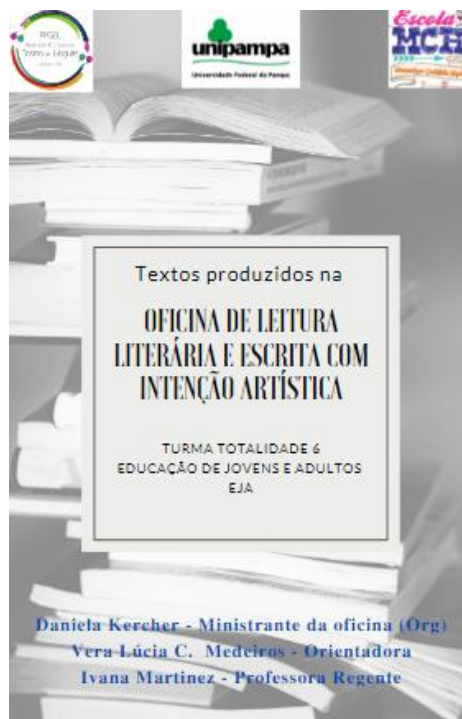
O segundo encontro foi dedicado à construção do *e-book*. Inicialmente as/os estudantes anexaram as ilustrações, utilizando o aplicativo *Canva*, disponível em seus celulares, também, elegeram as imagens de fundo para capa, apresentação, corpo da publicação e contracapa.

Os textos de apresentação, inicial e do corpo da publicação, foram elaborados por algumas/alguns estudantes que se disponibilizaram à escrita. A produção foi revisada pela pesquisadora e socializada.

O produto final foi divulgado amplamente pela turma e compartilhado através das redes sociais com a comunidade escolar. Segundo relatos das/dos estudantes, saber que as produções seriam compartilhadas em diversos ambientes motivou a escrita e despertou mais interesse pelas atividades.

O *e-book* contou com vinte produções textuais individuais e cinco textos elaborados a partir da proposta de escrita colaborativa, totalizando vinte e cinco produções textuais – desse total, quinze textos foram ilustrados.

Figura 10 – Capa do *e-book*.



Fonte: A autora (2019).

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados obtidos a partir da realização da Oficina, em turma de totalidade 6, da EJA, no ano de 2019.

São considerados dados de análise os diálogos estabelecidos com a turma via *Whatsapp*, os textos produzidos pelas/pelos estudantes durante os encontros e o produto final da Oficina, o *e-book* **Textos produzidos na Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística**.

4.1 Análises dos diálogos estabelecidos via *Whatsapp*

Nesta seção apresenta-se a análise dos diálogos estabelecidos em aplicativo de mensagens, entre estudantes e pesquisadora, nas interações foi possível acompanhar o processo de letramento literário de algumas/alguns participantes da Oficina.

No primeiro contato com a turma da totalidade 6, foi realizado diagnóstico sobre os temas relacionados a pesquisa aqui descrita, ou seja, leitura, literária ou não, o hábito de escrever e as TICs. As respostas apontaram que a leitura e a escrita são hábitos que demandam muito tempo e práticas de difícil execução.

No que diz respeito às TICs, os estudantes demonstraram entusiasmo pelo uso de tecnologias como suporte para leitura e escrita e, como a pesquisadora queria manter contato mais frequente com a turma, encontrou no uso do aplicativo de trocas de mensagens uma alternativa que conciliava a sua necessidade com o interesse das/dos estudantes, e assim, foi criado o grupo no *Whatsapp*.

O grupo também foi criado a partir da necessidade de manter um diálogo, em um espaço fora da sala de aula, para que cada estudante expresse sua realidade e visão de mundo, assim como sugere as práticas pedagógicas baseadas nos estudos de Freire (1984).

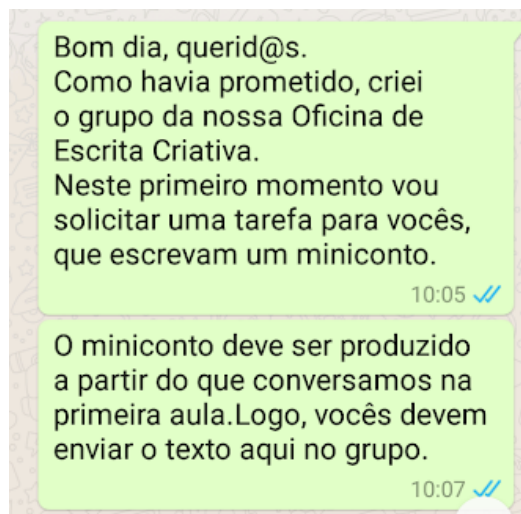
Por intermédio desse grupo, foi estabelecido contato entre as/os participantes, a pesquisadora e a professora regente, o que possibilitou a coleta de dados, que são formados pelos registros de diálogos mantidos no aplicativo e pelas produções textuais enviadas pelas/pelos estudantes. Inicialmente, a ideia era examinar apenas os textos produzidos e enviados no canal de comunicação. Contudo, no decorrer da Oficina, percebeu-se que a interação com a turma também poderia ser analisada.

Nos diálogos, foi possível acompanhar o desenvolvimento do processo de letramento literário de algumas/alguns estudantes. Para o desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta dissertação, optou-se por analisar a interação com as/os estudantes mais participativos no grupo de *Whatsapp*, chegando-se, portanto, a cinco casos que passarão a ser analisados a seguir. A identificação das/dos participantes foi omitida na reprodução dos diálogos, e, para identificar a autoria, serão empregadas letras do alfabeto. A descrição e análises dos diálogos segue a ordem cronológica em que ocorreram.

ESTUDANTE A

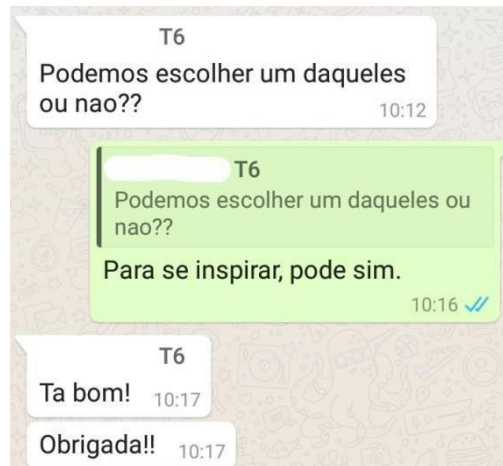
A interação com ESTUDANTE A iniciou logo no princípio da Oficina, quando a pesquisadora solicitou a primeira tarefa (fig.11). Imediatamente a/o estudante questionou sobre a possibilidade de escolher um dos minicontos lidos durante a Oficina para enviar no grupo.

Figura 11 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

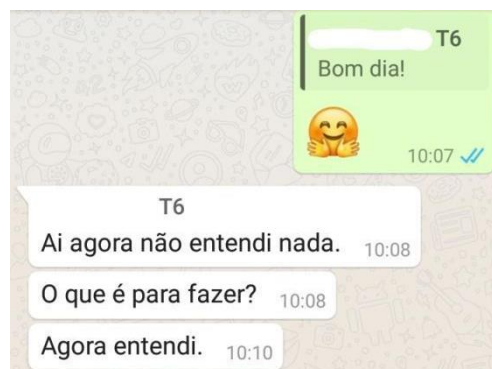
Figura 12 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

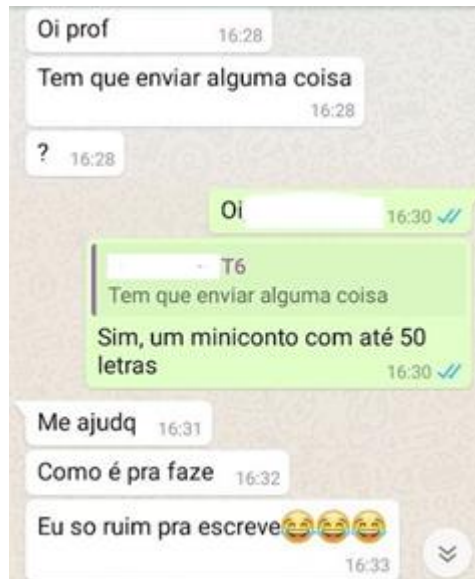
Na manhã seguinte a essa primeira interação, a/o estudante retomou o diálogo no grupo e, mais uma vez, afirmou que não compreendeu a proposta (fig.13). Neste momento, a pesquisadora não estava *online* e não visualizou as mensagens enviadas. No turno da tarde, antes de a pesquisadora visualizar as mensagens trocadas no grupo naquele dia, a/o estudante enviou mensagem privada à pesquisadora (fig.14), solicitando auxílio para realizar a atividade proposta. Ou seja, no período de menos de 24 horas, ela/ele buscou esclarecimentos em três momentos distintos.

Figura 13 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Figura 14 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.

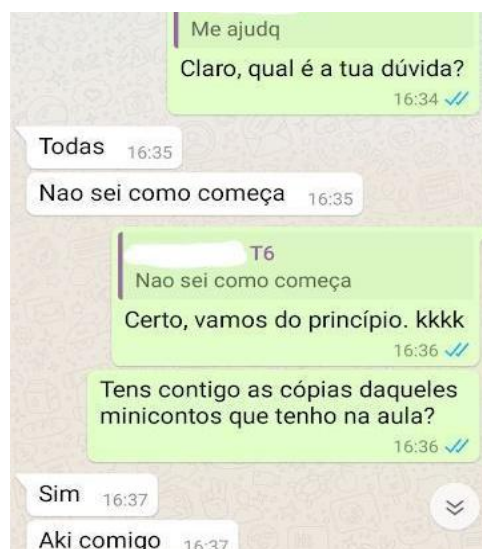


Fonte: Autora (2019).

Em outro momento (fig.15 e fig. 16), a/o estudante afirmou que não sabia como iniciar a escrita do miniconto, e a pesquisadora retomou o que foi visto durante a aula, sugeriu a leitura de um miniconto, mas ela/ele preferiu consultar suas anotações e, na sequência, questionou o que seria a concisão, conceito que foi explicado pela pesquisadora.

Dando continuidade ao diálogo, nas figuras 17, 18 e 19, verifica-se que, após consultar as anotações feitas durante o encontro, ESTUDANTE A questionou sobre narratividade, espaço e enredo e afirmou que compreendeu o conceito de personagem.

Figura 15 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Figura 16 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



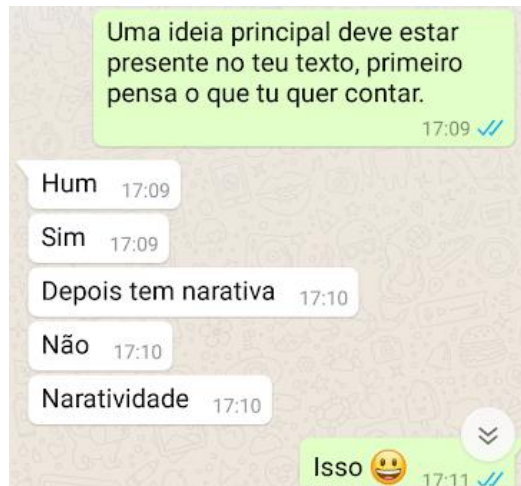
Fonte: Autora (2019).

Figura 17 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



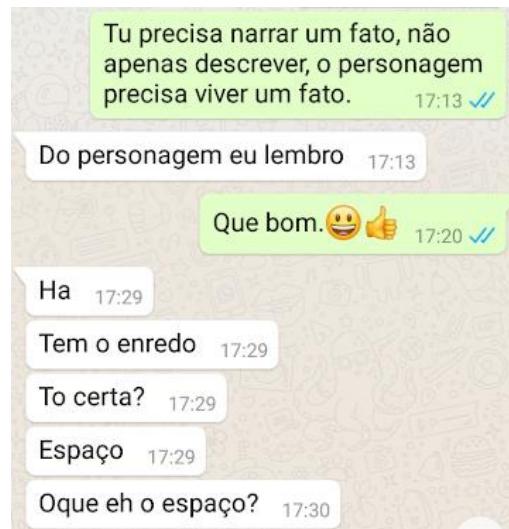
Fonte: Autora (2019).

Figura 18 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Figura 19 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.

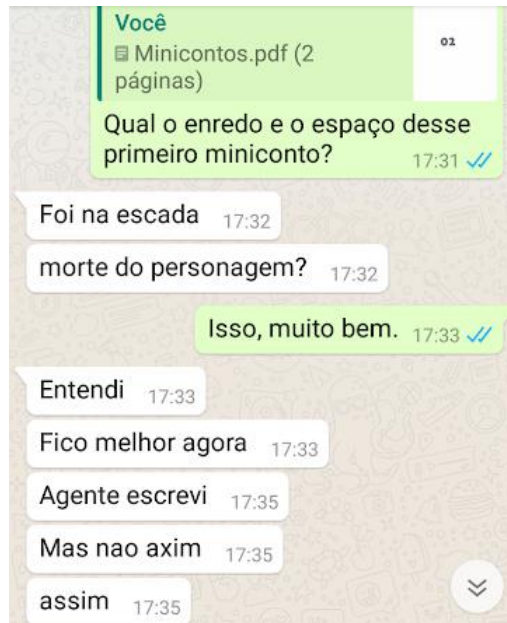


Fonte: Autora (2019).

Em relação ao fragmento reproduzido abaixo (fig. 20), ESTUDANTE A identificou o espaço e o enredo do miniconto⁵. Em seu comentário, registrou que, quando escreve, não considera os elementos da estrutura do gênero textual.

Figura 20 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.

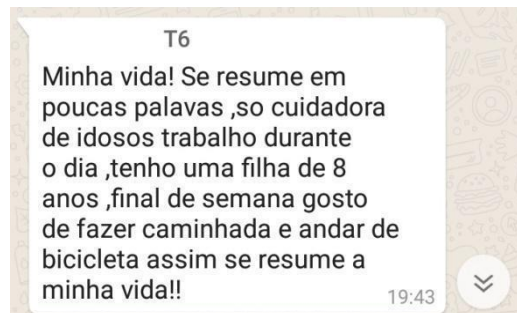
⁵ A/o estudante referiu ao miniconto “Caiu da escada e foi para o andar de cima.”, de Adrienne Myrtes (Anexo G).



Fonte: Autora (2019).

Depois da elaboração do miniconto, ESTUDANTE A postou sua produção textual no grupo da Oficina (fig.21) e enviou mensagens privadas à pesquisadora, pois percebeu que seu texto não apresentava narratividade, mas fazia descrição de fatos.

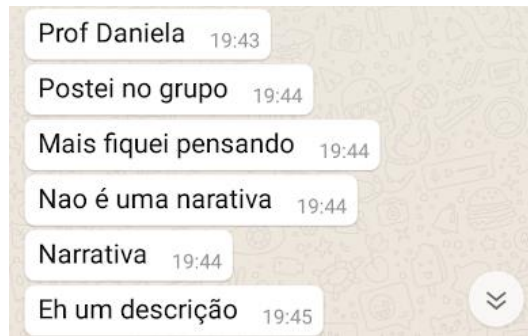
Figura 21 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

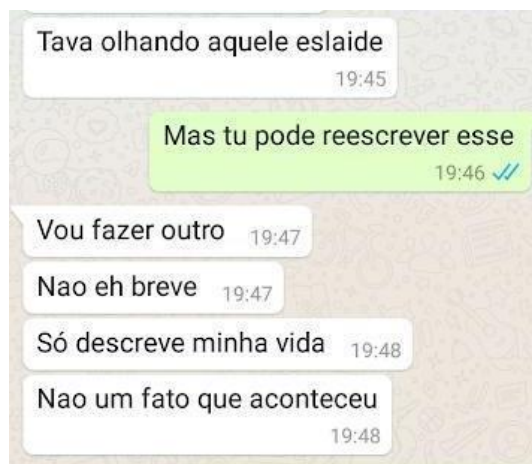
Na figura 22, percebeu-se que houve a compreensão das especificidades do texto narrativo, que necessita de fatos e sequência de ações. Na continuação do diálogo, a/o estudante demonstrou compreensão do conceito de brevidade, pois afirmou que sua produção textual inicial não era breve e apresentava a descrição de sua vida (fig.23).

Figura 22 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Figura 23 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.

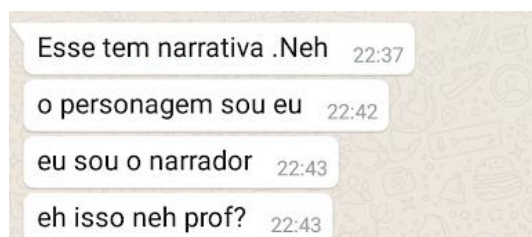


Fonte: Autora (2019).

A figura 24 reproduz o diálogo que se deu após o envio da reescrita do texto e demonstra que a/o estudante compreendeu o que é personagem, o tipo de narrador e afirmou que sua produção se caracterizava como narrativa.

Portanto, percebeu-se que ESTUDANTE A compreendeu alguns elementos estruturais do miniconto, como a narratividade, personagem, enredo e espaço, e ainda, houve certa apropriação da nomenclatura relativa às características do gênero.

Figura 24 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



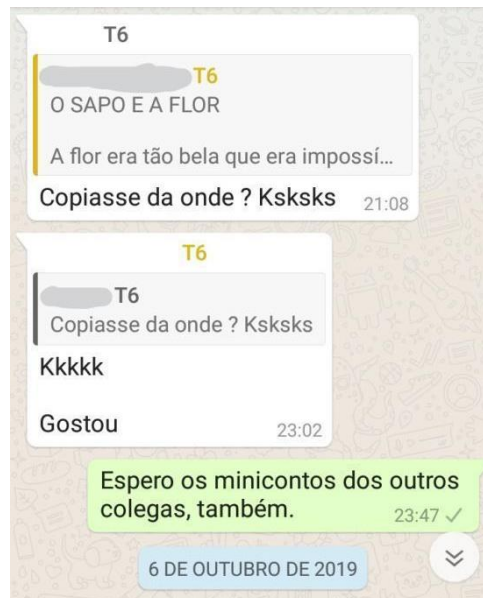
Fonte: Autora (2019).

ESTUDANTE B

Na mesma proposta de atividade relatada na interação anterior, observou-se que ESTUDANTE B enviou um texto não autoral no grupo de *Whatsapp*. O texto com o título “O sapo e a flor” foi encontrado no *site* do jornal “Diário da Manhã”⁶, no caderno “Opinião”, na seção “Minicontos reflexivos”, de autoria de Leonardo Teixeira.

Na ocasião, os colegas identificaram o plágio, e uma/um estudante o questionou sobre a origem do texto. ESTUDANTE B limitou-se a responder com “KKKK”, expressão que, no código adotado para a comunicação na rede social, significa risos, e escreveu a palavra “Gostou” (fig.25), provavelmente com o sentido de questionamento.

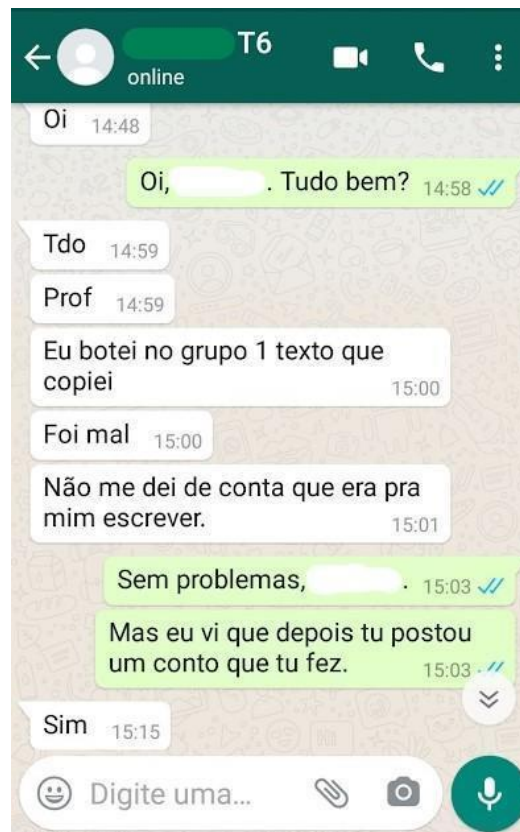
Figura 25 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

No outro dia, ESTUDANTE B publicou no grupo um texto autoral e, após essa postagem, enviou mensagem privada à pesquisadora e explicou que inicialmente havia remetido um texto plagiado por não perceber que a proposta sugeria a elaboração de texto autoral (fig.26).

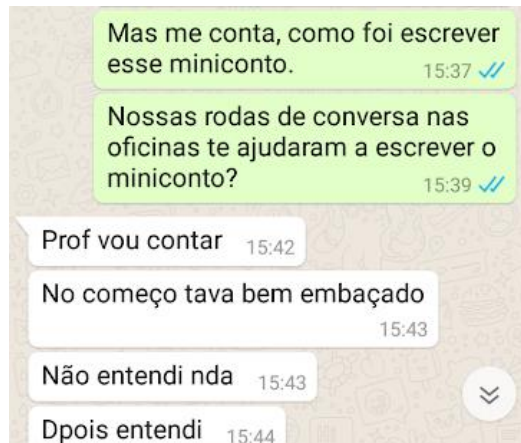
⁶ Link da publicação: <https://www.dm.jor.br/opiniaio/2018/01/minicontos-reflexivos-2/>. Acesso em: 07 jul. de 2020.

Figura 26 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.

Fonte: Autora (2019).

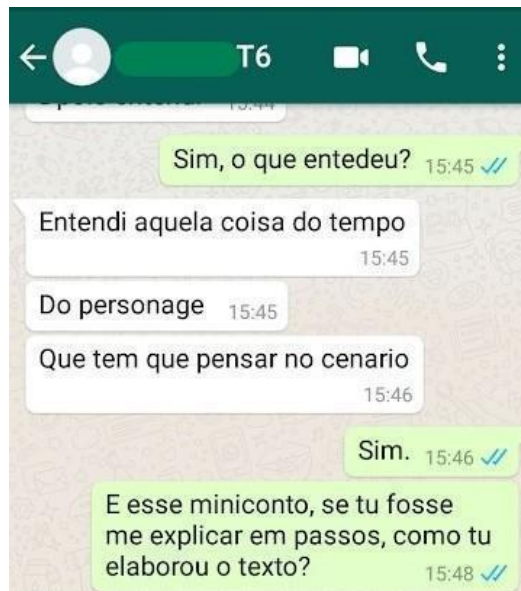
Como resposta, a pesquisadora questionou sobre a elaboração do miniconto e se as rodas de conversa promovidas na Oficina lhe ajudaram na escrita (fig.27). Então, a/o estudante explicou que inicialmente não entendeu a proposta da produção textual, relatou que compreendeu os conceitos abordados durante as discussões e descreveu alguns elementos que são necessários para a escrita de minicontos - tempo, o cenário e personagem (fig.28).

Figura 27 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

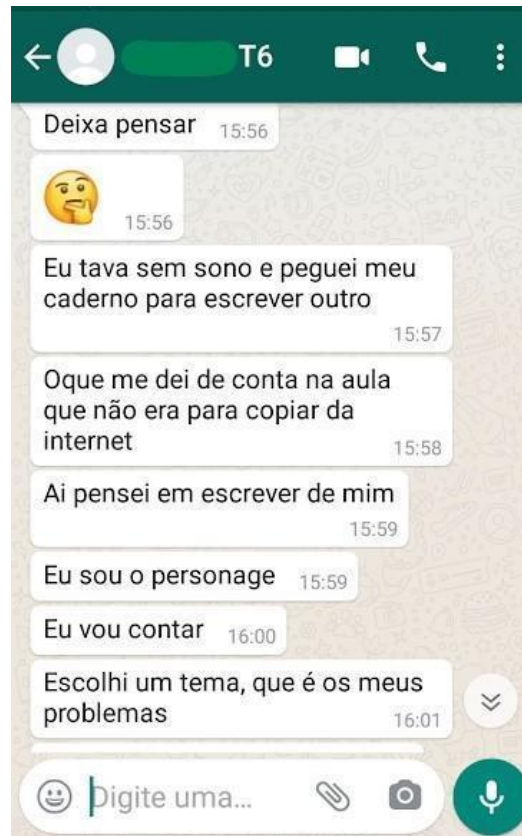
Figura 28 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Ao descrever como elaborou o texto, ESTUDANTE B relatou que o primeiro passo foi eleger o personagem e depois pensou no tema. Na continuação do diálogo, na figura 29, há mais detalhes sobre o tema do miniconto e informações pessoais.

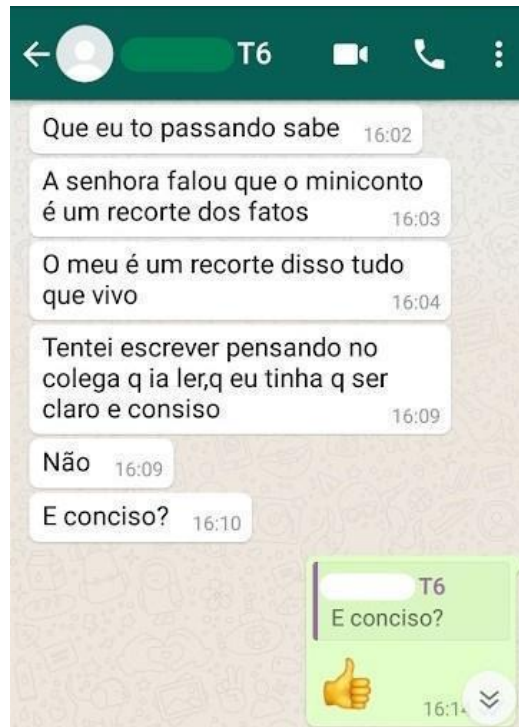
Figura 29 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Na figura 30, a/o estudante revelou que, para produzir o texto, partiu de suas vivências, fazendo da escrita uma forma de expressão da subjetividade. Ela/ele também demonstra atenção à/ao leitora/leitor e compreensão de algumas características do gênero, como clareza e concisão.

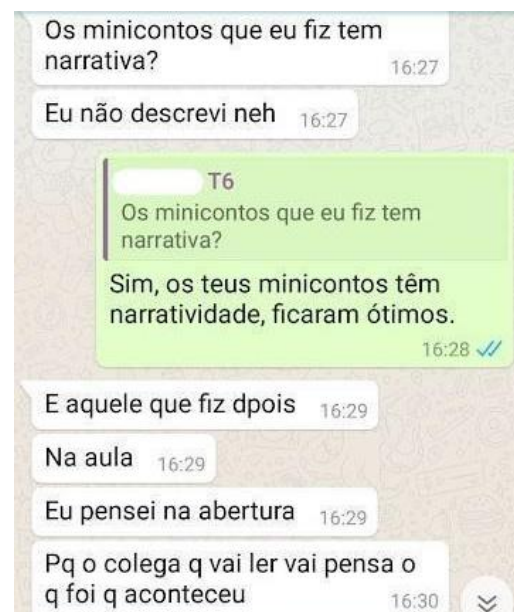
Figura 30 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

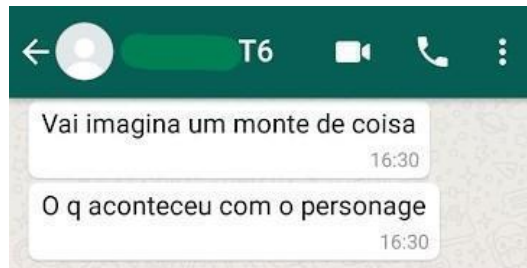
Nas figuras 31, 32 e 33, ESTUDANTE B tratou dos traços que distinguem narração e descrição e revelou como escreveu seu segundo miniconto. A partir desse trecho, relatou que pensou na abertura e explicou suas estratégias para prender a atenção e despertar o interesse da/do leitora/leitor.

Figura 31 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



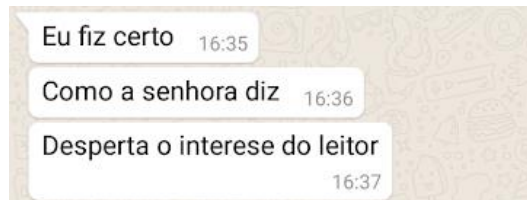
Fonte: Autora (2019).

Figura 32 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Figura 33 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.

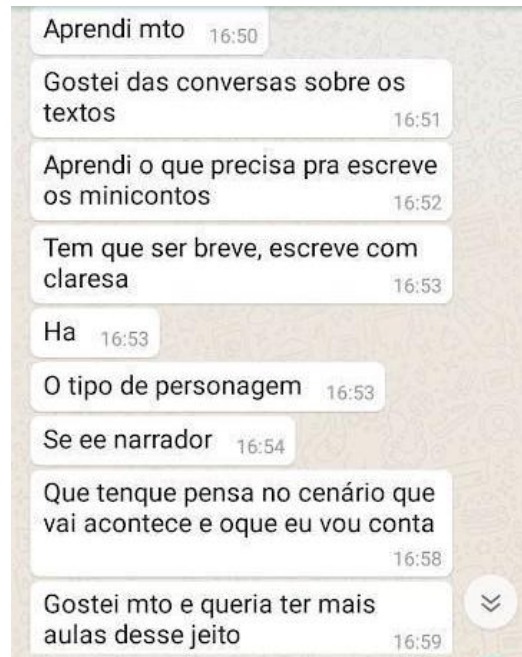


Fonte: Autora (2019).

ESTUDANTE C

Na figura 34, o diálogo revelou a opinião da/do ESTUDANTE C sobre a Oficina, enviada espontaneamente para a pesquisadora, antes mesmo de ser realizada a avaliação geral do projeto. A/o estudante contou que compreendeu os passos para a escrita de minicontos, aprendeu sobre brevidade, clareza, espaço e os tipos de personagens, ainda afirmou que personagem pode ser o próprio narrador do miniconto. Terminou o diálogo declarando que gostou da Oficina e que gostaria de participar de outras atividades com propostas semelhantes.

Figura 34 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

ESTUDANTE D

Outra manifestação relevante foi observada nos diálogos mantidos com ESTUDANTE D (fig. 35), que enviou para o grupo a imagem de um livro e o comentário “Por milagre comecei a ler um livro”. Essa mensagem foi enviada durante um final de semana, na metade do período destinado para o desenvolvimento da Oficina. Vale ressaltar que, na atividade diagnóstica inicial, a/o estudante relatou que não gostava de manter o hábito da leitura, nem tinha interesse por gêneros textuais.

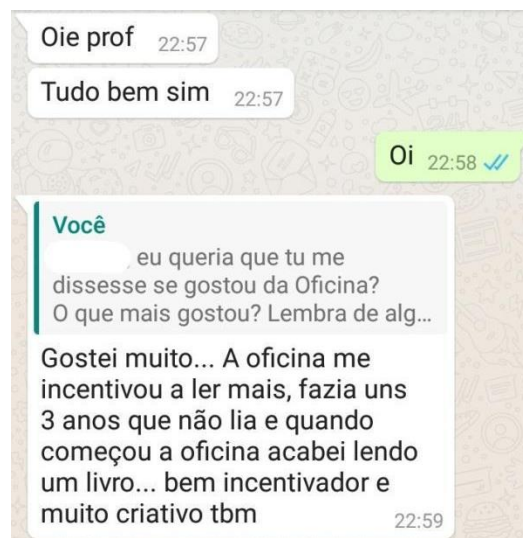
Figura 35 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

Na avaliação realizada ao final do projeto, em mensagem remetida de modo privado à pesquisadora, a/o estudante contou que, até então, lia apenas por exigência de alguma atividade escolar; e não lia obras literárias há mais de três anos, como comprova a figura 36.

Figura 36 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

ESTUDANTE E

ESTUDANTE E, como ESTUDANTE D, diversas vezes afirmou que não tinha interesse por leituras literárias, mas, conforme mensagem privada enviada à pesquisadora, a/o estudante contou que teve acesso à obra *O Extraordinário*, de R. J. Palacio (fig. 37). Ela/ele manifestou interesse pelo livro durante as rodas de conversa, quando questionou sobre o enredo, os personagens e se a pesquisadora havia gostado da leitura.

Figura 37 – Cópia de diálogo via *Whatsapp*.



Fonte: Autora (2019).

De modo geral, todos os diálogos acima referidos revelam os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante a Oficina. As/os estudantes demonstraram reconhecer alguns elementos da narrativa, como personagens, tipos de narrador, espaço e a estrutura do gênero textual. Também foi constatado que alguns ampliaram o interesse pela leitura durante as atividades propostas, assim como alguns ficaram atentas/atentos às exigências da produção escrita.

As declarações, no grupo de *Whatsapp* indicam, em nosso entendimento, que as/os estudantes estavam envolvidos no processo de letramento literário, seja pela leitura de textos ou pela escrita, lembrando o que afirmou Cosson (2007) quanto a letramento literário: “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2007, p. 12). O letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos e, em nosso entendimento, as/os estudantes revelaram estar empenhadas/empenhados em se apropriarem de elementos específicos do campo literário, tanto no ato da leitura quanto da escrita.

Os diálogos mantidos com ESTUDANTES A e B revelam processos semelhantes, já que, no primeiro momento, não compreenderam os elementos e as características do gênero lido e estudado, mas, no decorrer do trabalho, houve desenvolvimento do processo de letramento literário, já que as/os estudantes passaram a refletir sobre os assuntos abordados.

Nas manifestações das/dos ESTUDANTES D e E, observou-se a autonomia na escolha das obras. Segundo Paulino (2005), a leitura literária deve ser mantida a partir de processos autônomos, pelos quais as/os estudantes seguem suas próprias vias de construção de sentidos (PAULINO, 2005, p. 65). Essa autonomia na escolha das leituras é também um passo importante para que se dê o letramento literário.

Em síntese, a criação do grupo de *Whatsapp*, pensada inicialmente como estratégia para complementar a pequena carga horária presencial com a turma, que era de duas horas/aula, concentradas em um único encontro semanal, colaborou para que houvesse maior interação entre as/os estudantes e a pesquisadora e permitiu que algumas/alguns ampliassem os objetivos iniciais, usando o canal para externar opiniões, dúvidas e até revelassem detalhes pessoais motivados pelos assuntos da Oficina. É importante destacar que algumas dessas manifestações não foram solicitadas, surgiram espontaneamente, contando como aconteceu o processo de escrita, as atividades da Oficina que mais despertou interesse e algumas mudanças nos hábitos de leitura.

Por tudo isso, destaca-se a importância dessas interações via TIC, tanto para o processo de mediação de leitura, realizado pela professora, quanto para o desenvolvimento do processo de letramento literário, em especial da produção escrita.

4.2 Análises das produções textuais

Nesta seção, analisaremos as produções textuais decorrentes da Oficina. No período de agosto a novembro de 2019, foram produzidos vinte e cinco textos, dos quais serão transcritos e examinados aqui dezessete produções textuais. Os oito excluídos não apresentaram, na avaliação da pesquisadora, traços significativos de autoria.

Entende-se autoria segundo Tauveron (2014), essa característica significa que a/o autora/autor-estudante elabora textos com intenção artística, por meio de condições didáticas adequadas (TAUVERON, 2014, p. 88-89). A autora afirma que a construção da postura autoral é tarefa mais complexa do que a construção da postura de leitora/leitor. A postura autoral não consiste apenas no fato de criar textos com elementos técnicos, nem escrever

idealizando interlocutores, mas em construir textos com marcas e traços do discurso, para instigar leitores.

Para apresentar as análises, os textos foram divididos conforme as propostas de atividades realizadas durante a Oficina descrita no terceiro capítulo. A primeira produção textual apresentada e analisada está relacionada à leitura de minicontos selecionados do livro *Cem menores contos do século* (FREIRE, 2004); o segundo texto foi construído depois da leitura do conto “Ontologia das vozes” (BOTELHO, 2014); a terceira produção textual foi baseada na leitura do conto “A moça tecelã” (COLASANTI, 2004); e, por fim, os últimos textos foram elaborados a partir da proposta de escrita colaborativa.

4.2.1 Primeira proposta de produção textual – leitura de minicontos do livro *Cem menores contos do século*.

A primeira proposta de produção textual partiu da leitura de textos do livro *Cem menores contos do século* (FREIRE, 2004). Como já detalhado no capítulo 3, na seção “Etapa 2: Leitura de Minicontos – 11 de setembro de 2019”, a atividade consistiu na escrita de um miniconto, que deveria apresentar as características do gênero, o assunto da produção textual ficou a critério das/dos estudantes. O texto deveria ser enviado no grupo de *Whatsapp*.

A ideia de realizar o trabalho com minicontos surgiu a partir das especificidades da turma de EJA, a leitura e a escrita desse gênero foram pensadas como maneira de mobilizar pessoas sem trajetória de escrita.

Figura 38 – Produção textual 1 para análise da primeira proposta.

Sou cuidadora de idosos e trabalho durante o dia, tenho uma filha de 8 anos, final de semana gosto de fazer caminhada e andar de bicicleta. Assim se resume a minha vida!

Fonte: Autora (2019).

O texto apresentou narrador em primeira pessoa e observou-se que a autora-estudante tratou de suas experiências pessoais, ela fez o resumo do seu cotidiano, mencionou que sua

profissão é “cuidadora”, tem uma filha de oito anos, além de relatar que gosta de praticar atividades físicas nos finais de semana, “caminhada e andar de bicicleta” (fig. 38).

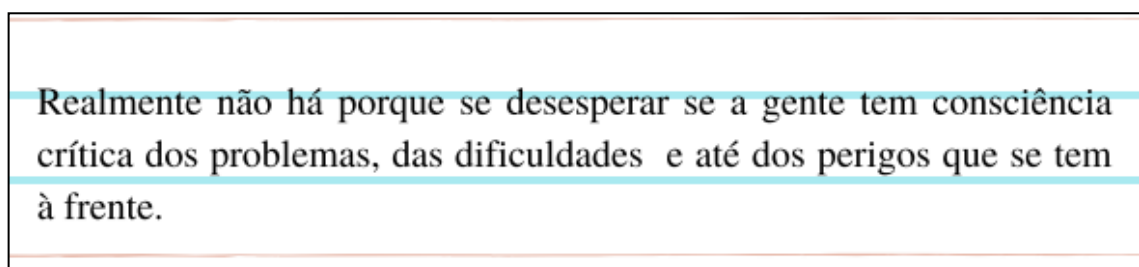
Neste caso, a escrita possibilitou à estudante a expressão de suas vivências, com essa prática que contemplou a escrita narrativa a autora teve a oportunidade de construção da autonomia e de visão crítica em relação ao seu contexto sociocultural. De acordo com Rezende (2018), esse trabalho de elaboração do material da experiência auxilia na construção do conhecimento, visto que permite a compreensão das particularidades do sujeito (REZENDE, 2018, p. 93).

Neste trabalho, por apresentar a literatura como prática cultural, tanto na leitura quanto na escrita, utilizou-se a expressão escrita com “intenção artística”, segundo a concepção de Tauveron (2014), considerando como tal, a/o estudante que elabora o texto a partir de suas escolhas e suas “leituras de mundo” (FREIRE, 2001). Neste texto, a autora-estudante ao expor seu cotidiano e preferências, demonstrou que se apropriou da escrita como forma de expressão social, pois o texto revela de que modo a autora insere-se na sociedade.

Observou-se que houve a intenção artística por parte da estudante, ao elaborar o texto com marcas autorais e expressar suas experiências sociais, visto que a construção da postura autoral vai além da criação de textos construídos com elementos técnicos, mas implica criar produções textuais com marcas e traços do discurso da/do autora/autor.

Deste modo, a construção da postura autoral possibilitou a apropriação da escrita como prática social e tudo que se relaciona a ela, porque implica a existência de um leitor externo, e ao elaborar um texto não apenas para si, mas para o outro, a/o autora/autor-estudante conferiu atenção estética ao texto.

Figura 39 – Produção textual 2 para análise da primeira proposta.



Realmente não há porque se desesperar se a gente tem consciência crítica dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente.

Fonte: Autora (2019).

Nesta produção perceberam-se as reflexões expressas na escrita através dos conselhos que a/o autora/autor-estudante deu para o interlocutor, como, por exemplo, quando sugeriu que “não há porque se desesperar” diante dos problemas, dificuldade e perigos (fig. 39).

A escrita do texto possibilitou a expressão dos saberes, porque, ao escrever, a/o autora/autor-estudante utilizou o conhecimento adquirido com suas experiências pessoais. De acordo com Freire (1982), a experiência é indispensável para ler a realidade, toda leitura de texto presume a leitura do contexto (FREIRE, 1982, p.8).

A/o autora/autor-estudante, ao elaborar o texto, conseguiu colocar suas vivências e, a partir das inquietudes do cotidiano, ela/ele trouxe conselhos para o interlocutor, desta forma, construiu o texto a partir de outras leituras e suas experiências de mundo.

Percebeu-se que a/o estudante assumiu postura autoral, porque ela/ele teve o propósito de querer dizer algo ao seu interlocutor, sem dispensar a intenção estética literária do texto. Segundo a concepção de Tauveron (2014), a postura autoral implica a existência de leitores externos, no caso da Oficina, as/os autores estudantes tinham ciência que seus textos seriam compartilhados através das redes sociais, com a comunidade escolar.

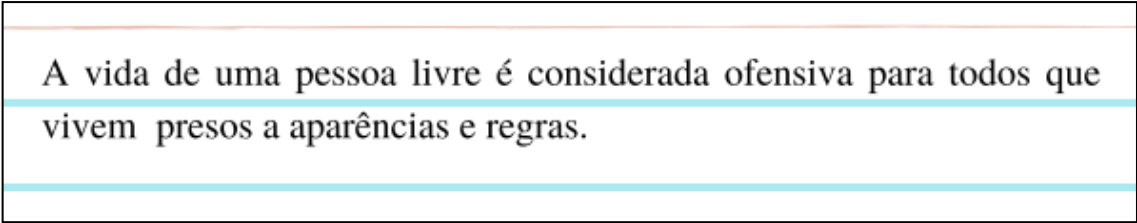
Figura 40 – Produção textual 3 para análise da primeira proposta.

Todo dia quando amanhece o cachorro espera ansioso na beira da porta. Até que um dia ele não veio a sua espera, pois sentiu com seu faro que ela não estava em seu quarto, pois ela tinha partido.

Fonte: Autora (2019).

O texto apresentou um enredo em que o cão permanece ansioso à espera de alguém, até ausentar-se por sentir que esperava por quem não viria mais. Os fatos apresentados desta maneira mobilizaram sentimentos e, segundo Tauveron (2014), a escrita literária com intenção artística também tem o objetivo de despertar emoções no leitor. No texto em análise, esse efeito é construído pela/pelo autora/autor-estudante a partir de suas escolhas, como o emprego do vocabulário, a construção das frases e/ou figuras de linguagem.

Figura 41 – Produção textual 4 para análise da primeira proposta.



A vida de uma pessoa livre é considerada ofensiva para todos que vivem presos a aparências e regras.

Fonte: Autora (2019).

No texto, são percebidas algumas reflexões, como, por exemplo, “a vida de uma pessoa livre é considerada ofensiva [...]” (fig. 41). Através desta produção textual, a/o autora/autor-estudante expressou saberes e compartilhou experiências, de modo que a escrita permitiu que a/o estudante expusesse de maneira crítica suas reflexões e inquietações sobre os fatos da vida. Essas observações estão de acordo com os estudos de Freire e Nogueira (1983), que afirmam que o texto é instrumento de exposição das reflexões do sujeito.

E ainda, conforme Freire (1982), o conhecimento de mundo adquirido pela/pelo estudante é utilizado na escrita, quando manifesta seus saberes de acordo com suas experiências, e deste modo apresenta suas particularidades na escrita.

No primeiro momento, ao ler o texto, pode parecer que a/o autora/autor apresentou apenas o senso comum dos fatos, no entanto, a escrita foi constituída a partir de diálogos contextualizados, que motivou o a/o estudante a participar da proposta de produção textual e expor seus pensamentos aos colegas. Essas discussões foram promovidas a partir da leitura de minicontos que narravam recortes de fatos da vida dos personagens, e as impressões de leitura foi o que motivou a participação da/do estudante na atividade de produção textual, momento em que ela/ele tinha um assunto e razões para abordar o tema, dentro de um contexto de escrita, pois desde o momento inicial da Oficina as/os estudantes tinham ciência que seus textos seriam compartilhados em plataformas digitais.

Essas considerações estão de acordo com os pressupostos teóricos de Geraldi (2013), que afirma que, para produzir textos, é indispensável que a/o estudante “tenha o que dizer”; “tenha uma razão para dizer”; “ter para quem dizer” e um “locutor se constitua como tal”. A partir desta visão, é necessário que as práticas escritas tenham contexto social (GERALDI, 2013, p.137).

Figura 42 – Produção textual 5 para análise da primeira proposta.

Quem vê ela rodeada de pessoas não sabe a imensidade do vazio dentro dela.

Fonte: Autora (2019).

O texto apresentou narrador onisciente, em terceira pessoa, pois, além de apresentar os fatos, também conhece os sentimentos da personagem, pois expõe sua solidão na expressão “[...] vazio dentro dela”, mesmo afirmando que ela está rodeada de pessoas (fig. 42).

Neste caso, identificaram-se elementos que indicam a intenção artística, como o uso da palavra “imensidade”, que torna mais intenso o “vazio” da personagem, ou seja, o sentimento de solidão. Outro elemento identificado, que indica a intenção artística, foi o emprego de palavras que criam oposições, já que a personagem estava rodeada de pessoas, mas sentia-se em estado de solidão.

Conforme já foi afirmado, para Tauveron (2014), a intenção artística está relacionada com a intenção de despertar sensações no leitor, e, no texto acima, esses efeitos são construídos pelo autora/autor-estudante a partir da escolha do vocabulário, a construção das frases e a utilização de figuras de linguagem.

Figura 43 – Produção textual 6 para análise da primeira proposta .

O dia é só alegria em tua companhia!

Fonte: Autora (2019).

No texto da figura 43, percebeu-se a intenção artística da/do estudante ao elaborar o texto, ao utilizar recursos literários, neste caso, a rima, reiterando os sons iguais nas últimas sílabas das palavras “alegria” e “companhia”. Outro recurso utilizado pela/pelo autora/autor-estudante é o emprego do sinal de exclamação para reforçar o sentido do texto, que é de alegria. Deste modo, é possível afirmar que, conforme os estudos de Tauveron (2014), a escolha desses elementos indica que houve intenção artística no que se refere à escrita literária.

Figura 44 – Produção textual 7 para análise da primeira proposta.

Atrás daquele belo sorriso ela escondia toda uma história de sofrimento.

Fonte: Autora (2019).

No texto, figura 44, observou-se que a/o autora/autor-estudante utilizou narrador onisciente, em terceira pessoa, que apresentou os fatos e o sentimento da personagem. Também identificou-se elemento que indica intenção artística, com o uso de metáfora, na expressão “Atrás daquele belo sorriso [...]”, para dar ênfase a ação da personagem, de esconder os fatos que lhe causam sofrimento e despertar sensações no leitor.

4.2.2 Segunda proposta de produção textual – conto “Ontologia das vozes”

A segunda proposta de produção textual partiu da leitura coletiva e das discussões promovidas a partir do conto “Ontologia das vozes”, selecionado do livro *A árvore que falava aramaico*, de Botelho (2014). A atividade consistiu na escrita de um miniconto, que deveria apresentar algumas características do gênero textual, como por exemplo, narratividade, abertura, concisão e/ou exatidão. Depois de elaborada, a produção textual deveria ser enviada no grupo de *Whatsapp*.

Figura 45 – Produção textual 1 para análise da segunda proposta.

A vida é cheia de surpresas, um dia de altos e baixos, e assim vivo os meus dias, aprendi a viver um dia de cada vez.

Fonte: Autora (2019).

O texto apresentou narrador em primeira pessoa, a/o autora/autor-estudante expressou suas experiências pessoais (fig. 45), deste modo, percebeu-se que houve o trabalho de elaboração do material da experiência e, a partir da escrita, a/o autora/autor teve a oportunidade de construção da autonomia, apresentou seus conflitos e a criticidade acerca desse contexto. Dentro desta perspectiva, Rezende (2018) afirma que o trabalho de elaboração

do material da experiência, auxilia na construção do conhecimento, visto que permite a exposição das marcas de personalidade de quem escreve (REZENDE, 2018, p. 93).

Figura 46 – Produção textual 2 para análise da segunda proposta.

Se estou triste, é sono. Se estou chorando, é sono. Se estou magoada, é sono.
Se estou ignorante, é sono. Enfim, o sono virou a minha melhor desculpa pra tudo.

Fonte: Autora (2019).

O texto apresentou narrador em primeira pessoa, sendo assim, percebeu-se que a/o autora/autor-estudante tratou de experiências pessoais, e que houve trabalho de elaboração do material da experiência subjetiva, construído a partir das vivências e reflexões da/do estudante (fig. 46).

Ainda, notou-se a intenção artística da/do autora/autor-estudante ao utilizar figuras de linguagem, anaforismo, na repetição da palavra “sono”, também utilizou a mesma estrutura de oração “Se estou [...], é sono”, para criar ritmo e chamar atenção para sua condição psíquica.

Neste caso, conforme os estudos de Tauveron (2014), a/o estudante, ao elaborar o texto, teve intenção artística relacionada à escrita literária, uma vez que procurou despertar sensações no leitor, a partir de suas escolhas, como por exemplo, o uso de figuras de linguagens e a estruturação das frases. Ela/ele expressou-se a partir da escrita a intenção artística, e foi além de práticas usuais do ambiente escolar, que possibilitou a apropriação da escrita como prática social.

Figura 47 – Produção textual 3 para análise da segunda proposta.

Acordo, abro o olho e já seguiu a vida, sem ao menos eu me dar conta!

Fonte: Autora (2019).

Assim como no texto anterior, a produção textual foi elaborada utilizando narrador em primeira pessoa, o que sugere que a/o autor-estudante tratou de experiências pessoais, deste

modo, houve o trabalho de elaboração do material da experiência subjetiva, a partir da narração de fatos, neste caso, o tempo que passou de maneira acelerada (fig. 48).

A escrita oportunizou à/ao estudante a construção de sua autonomia, através do texto teve a possibilidade de apresentar seus conflitos e o ponto de vista acerca de seu contexto. Segundo Rezende (2018), as narrativas constroem conhecimentos porque permitem a compreensão dos conflitos e particularidades humanas, essa dimensão é evidente na leitura dos textos literários, e se mostra com potencialidade no ato de ficcionalização da experiência pessoal, não importa o quanto seja singela (REZENDE, 2018, p. 93).

4.2.3 Terceira proposta de produção textual – conto “A moça tecelã”

A terceira proposta de produção textual partiu da leitura coletiva do conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti (2004). O texto apresentou narrativa ficcional, repleta de elementos mágicos, onde a realidade e o mundo da fantasia se entrelaçam, além de conter uma linguagem composta de metáforas.

A atividade consistiu na escrita de miniconto a partir da leitura e das impressões do texto, de modo que as/os estudantes percebessem os elementos e características do conto e os empregassem na produção escrita. Depois de elaborarem os textos, as/os estudantes deveriam enviá-los no grupo de *Whatsapp*.

Figura 48 – Produção textual 1 para análise da terceira proposta.

Uma narrativa dos últimos meses da minha vida. Não me considero uma vítima por estar doente, pelo contrário estou aprendendo a viver com alguns obstáculos, que ainda vou vencer. Ao longo desses meses convivi com medo do que poderia acontecer ou ainda pode acontecer, mas foi nesses últimos dias que percebi que o mundo esta povoado de pessoas na mesma situação que eu. Às vezes saio sozinha sem rumo para a rua e vou a lugares que só escuto o canto dos pássaro, às vezes escuto vozes me dizendo tudo vai ficar bem e isso é o que me faz ter ânimo de levantar da cama todos os dias!

Viver um dia de cada vez!

Fonte: Autora (2019).

No texto da figura 48, percebeu-se que a/o autora/autor-estudante construiu a escrita a partir de seus conhecimentos e reflexões sobre as práticas da vida, e a partir da elaboração de narrativa ficcional expressou os saberes e suas experiências cotidianas. Também possibilitou que, por meio do texto, a/o estudante expusesse de maneira crítica os assuntos abordados em sala de aula, como, por exemplo, a reflexão e o enfrentamento acerca dos problemas que o sujeito se depara ao longo da vida.

Conforme Freire e Nogueira (1993), o texto seria o instrumento que possibilita a exposição de hipóteses levantadas pelas/pelos estudantes, a produção textual viabiliza que os sujeitos reformulem propostas que melhoram a maneira de viver, geralmente, essas propostas são idealizadas a partir das práticas do cotidiano (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 34).

Observou-se que a/o autora/autor refletiu sobre seu contexto, ao expor seu medo e ao retratar que compreende que existem outras pessoas nas mesmas condições que a/o personagem do miniconto. Ainda trouxe para o texto fatos do cotidiano, ao narrar momentos reflexivos da/do personagem. São identificados traços de subjetividade, por meio do trabalho da elaboração do material da experiência, percebidos a partir da compreensão de conflitos e da experiência pessoal retratados no enredo da narrativa ficcional,

Na construção do texto, identificou-se a intenção artística por parte da/do autora/autor-estudante, pois ela/ele construiu um texto que dialoga com a leitura realizada em sala de aula e com suas leituras e experiências de mundo. No miniconto, há indícios que ela/ele se baseou na temática e elementos do texto, como se observou nos trechos “Uma narrativa dos últimos meses da minha vida” e “[...] escuto o canto dos pássaros, às vezes escuto vozes me dizendo que tudo vai ficar bem”. O último trecho indicou a presença de elemento mágico e imaginário, ou seja, as vozes que a personagem escuta e lhe faz ter ânimo.

Outro ponto a considerar é que o texto foi reconhecido no seu contexto de produção pelas/pelos interlocutores, além de considerar que a/o autora/autor-estudante teve intenção artística ao construir o miniconto e houve o trabalho de elaboração do material da experiência subjetiva, através das vivências da narradora.

Figura 49 – Produção textual 2 para análise da terceira proposta.

Ele era um jovem sonhador, enfrentava muitos obstáculos na infância e saiu cedo de casa para ser independente, ter tudo que sonhava e imaginava. Ele gostava de dançar e participar de eventos, mas ninguém imaginava que um trágico acidente acabaria com suas possibilidades.

Fonte: Autora (2019).

Na produção da figura 49, observou-se que a/o autora/autor-estudante utilizou narrador onisciente, em terceira pessoa, que apresentou os fatos da vida do personagem. Identificaram-se elementos que indicam a intenção artística, como por exemplo, “Ele era um jovem sonhador [...]”, para indicar que o personagem fazia muitos planos, e utilizou a palavra “trágico” para ressaltar a gravidade do acidente.

Outro elemento que indica intenção artística é o uso de metáforas para relatar que passou por momentos difíceis, no trecho “[...] enfrentava muitos obstáculos na infância [...]”. Segundo Tauveron (2014), a escolha de palavras e o emprego de figuras de linguagem para despertar sensações no leitor diz respeito a intenção artística na produção textual.

Figura 50 – Produção textual 3 para análise da terceira proposta.

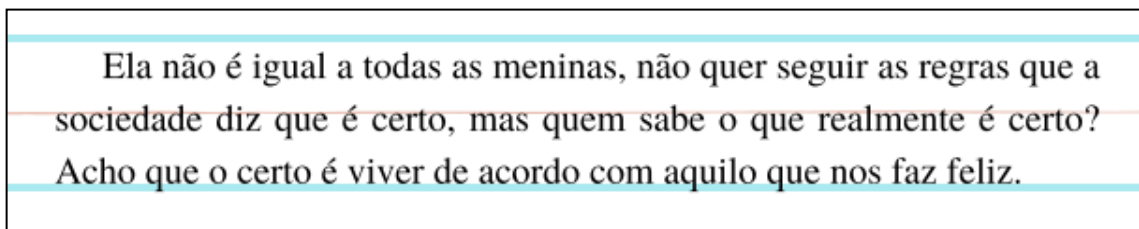
O auge da maturidade é ter vontade de falar mil coisas, mas ficar quietinha, porque o calado tem verdades e não precisam ser ditas.
Ninguém é bobo!

Fonte: Autora (2019).

A produção textual apresentou uma definição, o que permite pensar que a leitura e discussões promovidas em sala de aula incentivaram a/o autora/autor-estudante no momento da elaboração do miniconto. É possível supor que ela/ele fez relação entre o desfecho do conto “A moça tecelã”, quando a personagem decidiu retomar sua vida, e o “auge da maturidade” da personagem de seu texto (fig. 50).

No miniconto, houve o trabalho de elaboração do material da experiência subjetiva, visto que a/o autora/autor-estudante aconselhou seu interlocutor, como por exemplo, quando escreveu “o calado tem verdades e não precisam ser ditas”. E ainda, foram notadas marcas de oralidade no texto, na frase “Ninguém é bobo!”. Deste modo, verificou-se que houve intenção artística ao elaborar o texto e a/o estudante colocou-se no lugar de autora/autor.

Figura 51 – Produção textual 4 para análise da terceira proposta.



Ela não é igual a todas as meninas, não quer seguir as regras que a
sociedade diz que é certo, mas quem sabe o que realmente é certo?
Acho que o certo é viver de acordo com aquilo que nos faz feliz.

Fonte: Autora (2019).

A produção textual apresentou declaração e reflexões expressas na escrita através dos questionamentos que a/o autora/autor-estudante lançou, como, por exemplo, no trecho “[...] quem sabe o que realmente é certo?”.

Assim como no conto “A moça tecelã”, a personagem do miniconto da figura 51 também retratou uma personagem feminina que optou por viver sua vida sem seguir convenções sociais e priorizou sua felicidade.

A/o autora/autor-estudante fez sugestões ao seu interlocutor, quando afirmou “que o certo é viver de acordo com aquilo que nos faz feliz”. Ao realizar as análises, percebeu-se que houve o trabalho de elaboração da experiência subjetiva e intenção artística na construção do texto.

4.2.4 Quarta proposta de produção textual – escrita colaborativa

A quarta produção textual envolveu escrita colaborativa em duplas ou em trios, usando a ferramenta *Google Drive* para elaboração dos textos. Cada estudante seria responsável por escrever uma parte do miniconto sem alterar a parte do texto já elaborada pelos demais colegas. O tema para a elaboração do texto ficou a critério das/dos estudantes.

Figura 52 – Produção textual 1 para análise da quarta proposta.

Para desinteressar
Primeiramente um bom dia para agradecer a Deus por tudo, livre e guarde os maloqueiros viajando pelo mundo.
Um salve para minha família, muito obrigada por tudo, independente das tretas, amor acima de tudo.
Ontem eu era um menino, hoje eu já sou rapaz, não sei se fui um bom filho, mas sei que estou sendo um bom pai.
Vim de um passado cabuloso, “neguin tá metendo o louco”.
Vários acham que é fácil estar aqui, muitos sabem que eu cheguei, poucos sabem de onde eu vim, vários falsos amigos interesseiros de olho no meu dinheiro, dizendo “o João mudou”.

Fonte: Autora (2019).

As/os autoras/autores-estudantes elaboraram o texto com palavras presentes no contexto cultural, com o emprego de gírias e marcas de oralidade, como, por exemplo, nas palavras “maloqueiros” e “tretas” e, no trecho “[...] neguin tá metendo o louco” (fig. 52).

Deste modo, percebem-se traços de autoria, trabalho de elaboração do material da experiência subjetiva e intenção artística, onde as/os estudantes utilizaram no texto a linguagem do cotidiano.

De acordo com Tauveron (1999), construir postura autoral não consiste somente em criar textos com elementos técnicos, nem escrever idealizando interlocutores. A construção da autoria consiste na construção de textos com marcas e traços do discurso, para instigar leitores.

Na primeira parte do texto, as/os estudantes utilizaram recursos estilísticos, como por exemplo, a rima, ao repetir a palavra “tudo” e “mundo”, dando sonoridade ao texto e, ao ler a produção textual nota-se a influência de letras do gênero musical *rap*. A presença de elementos de *rap* é uma das evidências de autoria e elaboração das experiências subjetivas do autor, uma vez que este é um gênero musical apreciado por jovens da mesma faixa etária e dos mesmos grupos sociais e culturais da turma.

Também identificou-se a presença de recurso estilístico no trecho “Ontem eu era um menino, hoje eu já sou um rapaz, não sei se fui um bom filho, mas sei que estou sendo um bom pai”. Nas antíteses nas palavras ontem/hoje; não ser/ser; filho/pai.

De acordo com Tauveron (2014), a escrita com intenção artística é construída quando a/o estudante elabora o texto a partir de suas escolhas, dialogando com a leitura de outros textos e com suas “leituras de mundo”, gerando efeitos de sentidos estéticos no texto. A intenção artística refere-se à escrita que tem como objetivo despertar sensações no leitor, esses efeitos são construídos pela/pelo autora/autor-estudante a partir das escolhas, como a utilização de vocabulário específico, a construção frasal e a utilização de figuras de linguagem.

No texto, as/os estudantes expuseram suas preferências e seus contextos culturais, demonstraram apropriação da escrita como expressão do contexto sociocultural, relacionando as leituras dos textos literários e as experiências sociais. Sendo assim, as/os autoras/autores-estudantes elaboraram o texto que apresentou traços de autoria, sem dispensar atenção estética.

Figura 53 – Produção textual 2 para análise da quarta proposta.

<p>Aurora era uma moça apaixonada pela vida, porém sua realidade não era essa.</p>
<p>Morava numa simples casa, em um vilarejo qualquer, tinha a mesma rotina todos os dias, acordava-se cedo e fazia suas obrigações. Tudo era calmo até seu marido chegar, na maioria das vezes chegava muito bêbado e irritado e não demorava muito para as brigas começarem:</p>
<p>— Você não faz nada, a casa vive atirada, merece morrer sozinha.</p>
<p>Nesse momento ela se vê mais uma vez numa situação horrível, se sente muito cansada e humilhada, então falou para si mesma que iria mudar essa situação.</p>
<p>Quando anoiteceu o marido já estava dormindo, juntou tudo o que era seu e sem saber para onde iria, se determinou a traçar um novo destino, que possa ser imensamente feliz.</p>

Fonte: Autora (2019).

As/os autoras/autores-estudantes optaram por elaborar o texto utilizando narrador em terceira pessoa e, observou-se, que elas/eles utilizaram a temática do conto “A moça tecelã” durante a produção textual e construíram personagens semelhantes aos do conto. Os personagens são uma moça simples e apaixonada pela vida e o cônjuge abusivo, outra semelhança entre os dois textos é a progressão da narrativa, ambas apresentam a história de personagens que vivem relacionamentos abusivos, como observou-se no trecho “[...] tinha a mesma rotina todos os dias, acordava-se cedo e fazia suas obrigações. Tudo era calmo até seu marido chegar, na maioria das vezes chegava muito bêbado e irritado e não demorava muito para as brigas começarem” (fig. 53).

Outro trecho em que se percebeu semelhança entre os textos é o desfecho da história, pois ambas personagens decidem dar novo rumo às suas vidas, como observou-se no trecho “[...] falou para si mesma que iria mudar essa situação”. No último parágrafo notou-se a semelhança entre as narrativas, conforme o trecho “[...] se determinou a traçar um novo destino, para que possa ser imensamente feliz”.

Figura 54 – Produção textual 3 para análise da quarta proposta.

Fogo de palha! Anote, jurou recomeçar
Com novo namorado, nova disposição no trabalho e outros projetos de vida.
Casa ou apartamento?
Dois ou três filhos? Azul ou verde?
Quadrado ou redondo?
Daí surgiram conflitos. Entre conciliar, subestimar ou submeter, preferiu recuar.
Mora só, de aluguel.
Nem pensa em herdeiro, adora cinza e ama metida num triângulo.

Fonte: Autora (2019).

Neste texto da figura 54, as/os autoras/autores-estudantes optaram por utilizar narrador em terceira pessoa, e, assim como no miniconto analisado acima, este também retomou a temática do conto “A moça tecelã”. Neste caso, as/os autoras/autores retrataram um relacionamento que começou bem e com planos, mas, a partir dos fatos narrados, notou-se que a/o personagem não se conformou com o relacionamento desgastado.

No título, foi usada a figura de linguagem “Fogo de palha!”, dando a impressão de que o relacionamento foi passageiro, e, para acentuar tal impressão de relacionamento breve, que evoluiu de maneira rápida, usaram-se frases interrogativas curtas para apresentar os planos do casal.

Na narrativa, os planos do casal foram apresentados por meio de perguntas sucintas lançadas no texto: “Casa ou apartamento?”, “Dois ou três filhos? Azul ou verde?” e “Quadrado ou redondo?”. Esse tipo de estrutura breve favorece a interlocução com o leitor, ao mesmo tempo em que demonstra as dúvidas do casal. Entre as perguntas e o rompimento da relação, anunciado na frase “Daí surgiram conflitos. Entre conciliar, subestimar ou submeter, preferiu recuar”, não há nenhuma frase, como se tantas perguntas sem respostas provocassem o fim.

Outro trecho em que se observou a semelhança entre o texto produzido na proposta e o conto “A moça tecelã” está na penúltima frase, onde o narrador informou “Mora só, de aluguel”, mostrando que a/o personagem optou pela solidão e por uma vida economicamente modesta.

As/os estudantes utilizaram recursos estilísticos, como por exemplo, antíteses, utilizando palavras opostas nas questões lançadas no texto, como, por exemplo, “casa ou apartamento” e “quadrado ou redondo”. Ainda, foi possível perceber que houve a construção do trabalho da elaboração do material da experiência subjetiva e a intenção artística ao elaborarem o texto.

5 PRODUTO PEDAGÓGICO

Este capítulo traz a apresentação do produto pedagógico gerado pela pesquisa desenvolvida. O **Roteiro para Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística** é um material pedagógico que descreve os procedimentos recomendados para implementação de **Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística**. Esse material é destinado às/aos professoras/professores que desejam desenvolver atividades que contemplem a leitura e a escrita de textos literários.

O objetivo do roteiro é desenvolver práticas de leitura e escrita que promovam letramento literário, com atividades pensadas a partir da implementação do projeto descrito e analisado nos capítulos anteriores desta dissertação. É importante ressaltar que o produto pedagógico é uma versão aprimorada da prática pedagógica aplicada no ano de 2019, apresentando sugestões de possíveis adaptações das atividades realizadas.

O produto pedagógico apresenta resumidamente os conceitos mais relevantes para o desenvolvimento da Oficina por meio de um mapa conceitual que destaca o conceito de letramento literário, as concepções sobre leitura literária, os critérios de seleção das obras literárias, as concepções de escrita com intenção artística e o conceito de letramento digital.

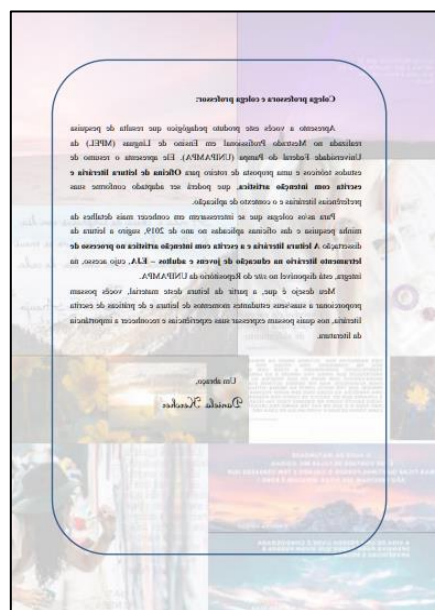
O Roteiro sugere atividades, reelaboradas a partir das reflexões das práticas que ocorreram durante o projeto e, depois, informa como as estratégias de leitura e escrita foram executadas, permitindo que as/os professoras/professores possam fazer suas escolhas, mas também acompanhem o trabalho já realizado.

Figura 55 – Capa.



Fonte: A autora (2020).

Figura 56 – Apresentação.



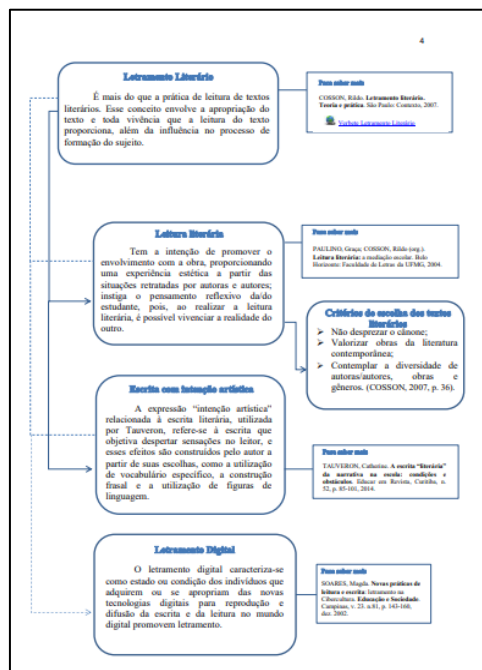
Fonte: A autora (2020).

Figura 57 – Sumário.

SUMÁRIO	
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	04
2. ROTEIRO PARA OFICINA.....	05
PRIMEIRA ETAPA.....	07
SEGUNDA ETAPA.....	09
TERCEIRA ETAPA.....	12
QUARTA ETAPA.....	15
QUINTA ETAPA.....	17
SEXTA ETAPA.....	20
7. REFERÊNCIAS.....	24

Fonte: A autora (2020).

Figura 58 – Mapa conceitual.



Fonte: A autora (2020).

Figura 59 – Página 5.

5

ROTEIRO PARA OFICINA DE LECTURA LITERÁRIA E ESCRITA COM INTENÇÃO ARTÍSTICA

Colega professora/professor, lhe convidamos a acompanhar as etapas para a implementação da **Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística**. A oficina divide-se em seis etapas, assim distribuídas:

- 1) Introdução da proposta;
- 2) Roda de leitura de narrativas;
- 3) Leitura de narrativas curtas e longas;
- 4) Leitura de narrativa longa e construção de personagens;
- 5) Atividade de escrita colaborativa;
- 6) Construção e socialização de e-book.

A sugestão é que a oficina seja complemento às aulas de língua portuguesa e/ou literatura, de modo que torne dinâmica a prática docente. Sugere-se que sua carga horária seja de aproximadamente 20 horas/aulas.

Originalmente a proposta foi realizada em turma de Totalidade 6, da modalidade EJA, mas poderá ser adequada de acordo com o seu contexto de aplicação.

PARA COMEÇAR

Carga horária sugerida: 2 horas/aula.

Objetivos:

- Reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes;
- Reconhecer o nível de letramento literário;
- Reconhecer o nível de letramento digital.

O que fazer?

Professora/professor, para iniciar a oficina, sugere-se a realização de uma roda de conversa, onde você fará alguns questionamentos. A partir das respostas da turma, será possível adequar este material ao contexto de aplicação.

Fonte: A autora (2020).

Figura 60 – Página 6.

6

Algumas questões de questionamento:

- Sobre quais assuntos você gosta de ler?
- Quais são seus hábitos de leitura?
- Quais são seus hábitos de escrita?
- Como é seu contato com internet?
- O que você sabe sobre novas tecnologias?

Vem contar como aconteceu na Oficina:

Foi realizada uma roda de conversa com as/os estudantes a partir de questões sobre seus temas de interesse, hábitos de leitura e escrita, contato com internet, conhecimento das novas tecnologias. A roda de conversa teve o propósito de reconhecer hábitos e preferências das/os estudantes.

A maioria das/os estudantes disse que não costumava ler obras literárias e que as leituras realizadas com certa frequência eram as publicações nas redes sociais. Elas/eles visualizavam alguma publicação que despertasse interesse, clicavam no link e realizavam a leitura.

Fonte: A autora (2020).

Figura 61 – Página 7.

7

PRIMEIRA ETAPA

Carga horária sugerida: 2 horas/aula.

Objetivos:

- Promover a leitura de textos literários curtos;
- Identificar a linguagem simbólica contida nos textos;
- Apresentar textos com linguagem literária.

O que fazer?

A sugestão é que seja realizada roda de leitura de textos literários curtos e que apresentem linguagem simbólica e literária, como as fábulas.

Na sequência, sugere-se conversar com a turma sobre as características e os elementos dos textos literários, para explorar a compreensão da leitura e identificar as impressões de alunas e alunos sobre os textos e promover a construção de sentidos do que foi lido.

Sugestões de questionamentos para dar início às reflexões:

- Já leram alguma fábula?
- Quais fábulas conhecem?
- O que é fábula?
- Quais características das fábulas?
- Quais os personagens fazem parte das narrativas lidas?
- Os personagens participaram da história ou apenas contaram os fatos?
- Onde ocorreram os fatos narrados?
- Quando aconteceram os fatos narrados?
- Qual sua opinião sobre o final das fábulas?

Fonte: A autora (2020).


Figura 62 – Página 8.

8

Vou contar como aconteceu na Oficina:

Na primeira etapa, foi realizada roda de leitura com textos curtos selecionados do livro 50 fábulas da China fabulosa, de Capparelli e Schmalz (2007). Nesse momento, as/os estudantes puderam identificar as características e os elementos das fábulas, como personagens, narrador, enredo, tempo e espaço, além de explorar sua compreensão e impressões de leituras.

Abaixo, encontra-se o link com os textos lidos na roda de leitura desta etapa.



Fonte: A autora (2019).

Textos selecionados

- O pássaro de nove cabeças;
- O amor pelos dragões;
- Amolando a barra de ferro;
- O estojo e as pérolas;
- O sonho de Zhuangzi;
- A coruja que queria mudar de casa.

Fonte: A autora (2020).

Figura 63 – Página 9.

9

SEGUNDA ETAPA

Carga horária sugerida: 2 horas/aula.

Objetivos:

- Promover a leitura de narrativas curtas;
- Promover escrita com intenção artística.

O que fazer?

A sugestão é que seja realizada roda de leitura com narrativas curtas, onde cada participante receberá um texto para ler oralmente, compartilhar suas impressões de leitura e expor suas interpretações.

Também sugere-se a criação de um grupo em aplicativos de conversas pelo celular, para facilitar a interação entre estudantes e professores e o envio de textos construídos no decorrer da oficina.

Atividade de escrita

Sugere-se que a/o professor/professora solicite a primeira produção textual, momento em que as/os estudantes poderão elaborar uma narrativa curta, baseada nas leituras realizadas no encontro.

Fonte: A autora (2020).

Figura 64 – Página 10.


10

Vou contar como aconteceu na Oficina:

No primeiro momento, foi realizada roda de leitura com textos da obra Os cem minicontos brasileiros do século, organizada por Freire (2004). Cada participante recebeu um miniconto, realizou a leitura oralizada e compartilhou suas impressões de leitura, a partir de questões como:

- Conhecem e/ou já leram algum miniconto? Se conhecerem, o que é miniconto e quais as características que vocês identificam?
- Sobre os textos lidos, quais os personagens são identificados na narrativa?
- Os personagens participam da história ou apenas contam os fatos?
- Onde ocorreram e quando aconteceram os fatos narrados?

A obra foi escolhida porque reúne textos curtos que tratam de temas de interesse da turma.



Fonte: A autora (2019).

Algumas sugestões de minicontos selecionados para a roda de leitura.

Uma vela inteira pela freira.
O tiro veio por trás.
Cão de merda
e tá para a andar de cima.
SUSPINHO
Cobras que nem desovam
que é pra fazer amor.

Ao término do encontro, foi criado um grupo no WhatsApp para facilitar a interação entre a professora e as/os estudantes, solicitar e enviar as atividades desenvolvidas durante a Oficina. Nesse grupo, solicitei que as/os estudantes elaborassem um miniconto a partir das leituras feitas na aula.

Fonte: A autora (2020).

Figura 65 – Página 11.

11

Textos elaborados na primeira proposta de escrita:

Colega professora/professor, neste espaço eu apresento alguns exemplos de textos construídos pelas/pelos estudantes e enviados pelo aplicativo de conversa, atendendo a primeira proposta de produção textual.

Observe que, nos textos, as autoras-estudantes/ou autores-estudantes expressaram suas experiências pessoais, o que indica a manifestação de subjetividade. Outra constatação é que as leituras realizadas em aula influenciaram na escrita artística.

No momento da escrita, houve "intenção artística" por parte das/dos estudantes, que dialogaram com as leituras literárias e com suas experiências pessoais.

Texto 1.

Sou cuidadora de idosos e trabalho durante o dia, tenho uma filha de 8 anos, final de semana gosto de fazer caminhada e andar de bicicleta. Assim se resume a minha vida!

Fonte: A autora (2019).

Texto 2.

Realmente não há porque se desesperar se a gente tem consciência crítica dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente.

Fonte: A autora (2019).

Fonte: A autora (2020).

Figura 66 – Página 12.

12

TERCEIRA ETAPA

Carga horária sugerida: dois encontros de 2 horas/aula, totalizando 4 horas/aula.

Objetivos:

- Promover a leitura de narrativas curtas;
- Promover a leitura de narrativas longas;
- Oportunizar contato com autoras/autores do contexto das/dos estudantes;
- Promover a escrita de narrativas.

O que fazer?

Primeiro encontro

Professora/professor, a sugestão é que encontro inicie com a leitura oralizada das narrativas produzidas pelas/pelos estudantes e enviados pelo grupo no aplicativo de celular. Depois da leitura, as/os participantes poderão relatar suas experiências com a produção escrita.

No segundo momento, sugere-se que seja feita a leitura oralizada de textos literários de autores locais.

Recomendo que as/os estudantes tenham contato com autoras e/ou autores do contexto local por meio de roda de conversa e/ou de modo virtual.

Fonte: A autora (2020).

Figura 67 – Página 13.

13

Segundo encontro

Momento da leitura coletiva de narrativa longa, preferencialmente de autores locais. Cada participante poderá ler um trecho do texto e, ao término da leitura, poderá expor suas impressões sobre a leitura.

Atividade de escrita

No grupo de conversa por aplicativo de celular, a/o professora/professor solicita a segunda produção textual, uma narrativa, que deve considerar as leituras feitas durante o encontro.

Vou contar como aconteceu na Oficina:

Primeiro encontro

Iniciei com a leitura dos minicontos produzidos pelas/pelos estudantes e enviados no grupo de conversas. Depois realizamos roda de conversa para apresentação de relatos sobre a prática da escrita.

No segundo momento, aconteceu a leitura oral de dois contos de um autor local. Foram selecionados "Casarão de Pedra" e "Estrada do Jaguarão", do livro Mistério da noite, de Lopes (2014).

Neste mesmo dia, as/os estudantes conversaram com o escritor, que contou vários contos, sua trajetória e suas motivações para a escrita.

Deste modo, as/os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o processo de escrita literária de um autor, o que levou-os a demonstrarem mais interesse pelos textos nas atividades seguintes.

Fonte: A autora (2020).

Figura 68 – Página 14.

14

Segundo encontro

Nesse dia, aconteceu a leitura coletiva do conto "Entologia dos Vampiros", do livro A escrita que falava aramaica, de Botelho (2014), que conta a história de um homem que convive com várias vozes. Na narrativa, o personagem dá detalhes da personalidade de cada voz, de como se comportam, seus nomes e relata os diálogos que mantêm no cotidiano.

Na ocasião, cada participante leu um trecho do conto e, ao término da leitura, puderam expor suas impressões.

No grupo de WhatsApp criado para a oficina, solicitou-se que as/os estudantes elaborassem um miniconto a partir da leitura e das discussões realizadas no encontro.



Fonte: A autora (2019).

Fonte: A autora (2020).

Figura 69 – Página 15.

15


QUARTA ETAPA

Carga horária sugerida: 2 horas/aula.

Objetivos:

- Promover a leitura de narrativas longas;
- Construir personagens.

O que fazer?

 Colega professora/professor, para o primeiro momento desta etapa, sugere-se roda de leitura coletiva de narrativa longa, tendo início com a apresentação das especificidades da obra e informações sobre o autor/autor.

Após a leitura, a sugestão é que haja discussões sobre a narrativa, para que as/os estudantes exponham suas interpretações e impressões de leitura.


O segundo momento do encontro será dedicado à construção de personagens utilizando recursos tecnológicos, como, por exemplo, aplicativos ou sites para criação de avatares. Nessa atividade, as/os estudantes poderão escolher nome, características físicas, características de personalidade e contexto do personagem.

Fonte: A autora (2020).

Figura 70 – Página 16.

16

Vou contar como aconteceu na Oficina:

 Nessa etapa, ocorreu a leitura coletiva do conto "A moça social", de Colasanti (2004). Antes da roda de leitura, foram apresentadas as especificidades da obra e informações sobre a autora, chamando a atenção para a imagem da tectil na capa do livro. Ao término da leitura, aconteceu a discussão sobre o conto.


Tarefa

O segundo momento do encontro foi dedicado à construção de personagens utilizando TICs, em aplicativos no celular ou sites de criação de avatares, como *Daliji*, *Mirror* e *Bimaji*. Para a atividade, as/os estudantes escolheram nome, características físicas, características de personalidade e contexto da do personagem.

Baixe os aplicativos no celular:

- ▶ [Daliji](#)
- ▶ [Mirror](#)
- ▶ [Bimaji](#)

Personagem criado por estudante no aplicativo *Mirror*.



Fonte: A autora (2020).

Figura 71 – Página 17.

17

QUINTA ETAPA

Carga horária sugerida: 2 horas/aula.

Objetivos:

- Promover a escrita de texto colaborativo.

O que fazer?

Professora e professor, a sugestão é que a quinta etapa inicie com a retomada da atividade do encontro anterior, a apresentação dos personagens construídos.

Atividade de escrita

Ao término das apresentações, sugere-se que a/o professora/professor solicite que as/os estudantes elaborem, de maneira colaborativa, um miniconto utilizando o *Google Drive*.

As/os estudantes poderão formar duplas e/ou trios para construírem os textos e, se necessário, será explicado o funcionamento da ferramenta. No segundo momento do encontro, sugere-se que os textos colaborativos sejam compartilhados pelos participantes através de links gerados na própria ferramenta, para que sejam expostas as impressões de leituras para a construção de sentidos.

Fonte: A autora (2020).

Figura 72 – Página 18.

18


Vou contar como aconteceu na Oficina:

A etapa iniciou com a apresentação dos personagens construídos para atender proposta de trabalho solicitada no encontro anterior. Ao término das apresentações, solicitou-se que as/os estudantes elaborassem um miniconto colaborativo utilizando o *Google Drive*.


No começo, a turma estranhou a proposta e afirmou que o texto ficaria sem sentido, que não seria possível escrever minicontos desta forma, mas apresentei exemplos de textos colaborativos, levando-os a perceber que seria possível realizar a atividade.

As/os estudantes formaram duplas e/ou trios, e expliquei o funcionamento da ferramenta. A maioria preferiu escrever nos cadernos e depois criar o arquivo no *Google Drive*. Ao final deste encontro, os textos colaborativos foram compartilhados.

Estudantes realizando a proposta de escrita colaborativa.

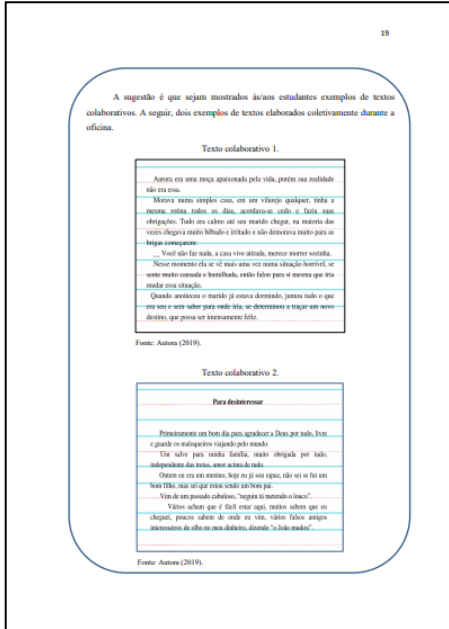


Fonte: A autora (2019).

 Colega professora/professor, para assistir o tutorial de como utilizar a ferramenta *Google Drive*, clique [aqui](#).

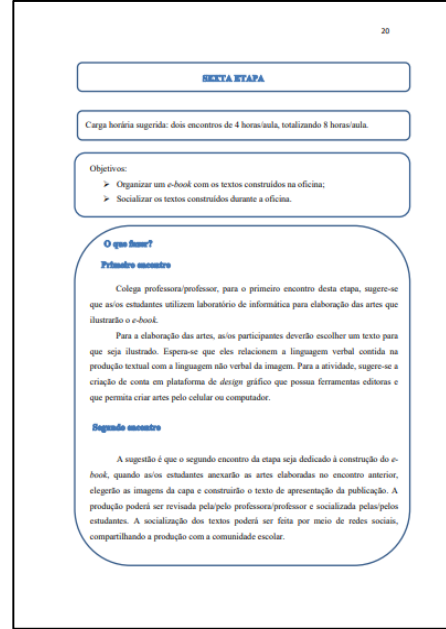
Fonte: A autora (2020).

Figura 73 – Página 19.



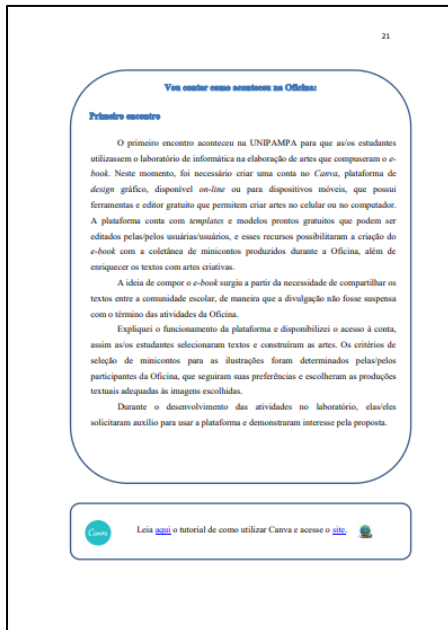
Fonte: A autora (2020).

Figura 74 – Página 20.



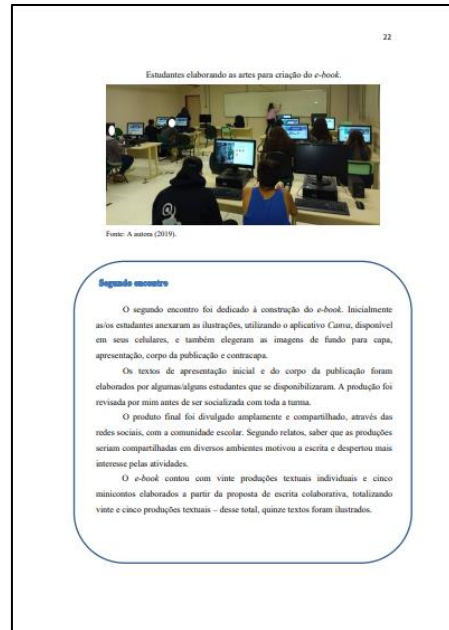
Fonte: A autora (2020).

Figura 75 – Página 21.



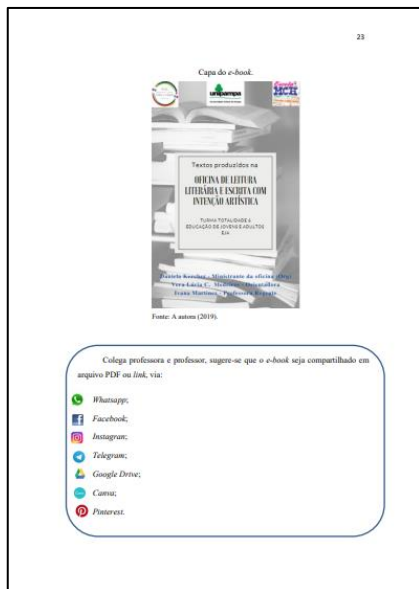
Fonte: A autora (2020).

Figura 76 – Página 22.



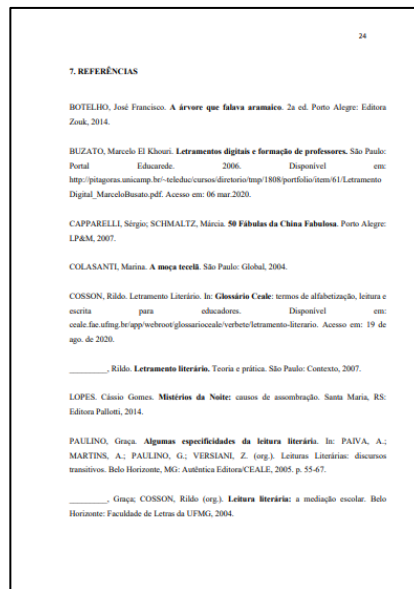
Fonte: A autora (2020).

Figura 77 – Página 23.



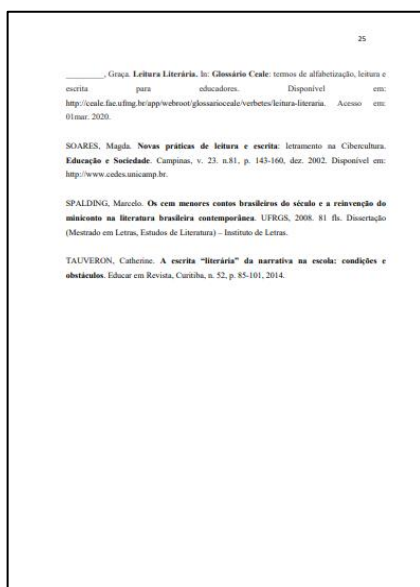
Fonte: A autora (2020).

Figura 78 – Referências.



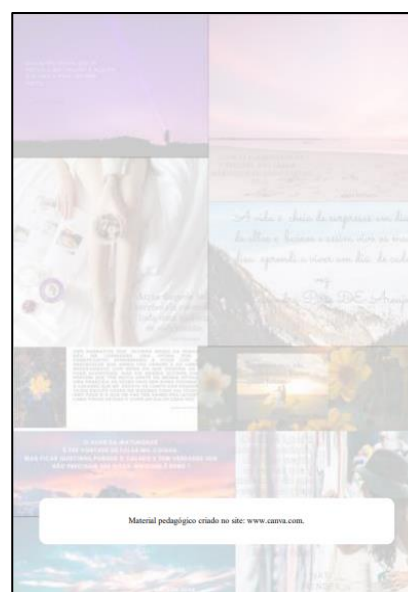
Fonte: A autora (2020).

Figura 79 – Referências.



Fonte: A autora (2020).

Figura 80 – Contracapa.



Fonte: A autora (2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, mencionei inquietações presentes em minha trajetória profissional, como as reclamações dos/das estudantes pela falta de tempo para se dedicarem às práticas de leitura e de escrita ou pelo cansaço e desmotivação para concluírem as atividades propostas em sala de aula. Por isso, interessei-me em pesquisar alternativas que oportunizassem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita literária.

Ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, na UNIPAMPA, em 2019, onde desenvolvi a pesquisa que originou esta dissertação, que teve como objetivo analisar em que medida foi promovido letramento literário de turma T6, da EJA, a partir de atividades associadas à leitura e às práticas de escrita com intenção artística, utilizando como suporte as TICs, bem como examinar as manifestações das/dos estudantes quanto às atividades desenvolvidas. Os objetivos específicos foram promover a leitura de textos literários; desenvolver práticas de escrita literária, do gênero miniconto, com turma de EJA; mobilizar as/os estudantes para escrita com intenção artística, em projeto paralelo com as aulas; promover reflexão sobre as práticas docente e introduzir, a partir de atividades de escrita que utilizem como suporte as TICs, noções de letramento digital. Por meio da pesquisa, pude aprimorar os estudos relativos ao letramento literário, à leitura literária, à escolha de textos literários, à escrita e ao letramento digital.

A proposta de Oficina de leitura literária e escrita com intenção artística foi executada em duas horas/aula semanais, durante um encontro semanal. Criei um grupo de *Whatsapp* para ficar em contato com a turma em outros momentos, além dos períodos de aula, de modo que as/os estudantes expusessem sua realidade e visão de mundo.

Durante a Oficina, as/os estudantes elaboraram vinte e cinco textos, dos quais foram transcritos e examinados dezessete produções textuais.

Nas análises, observei que houve intenção artística por parte das/dos estudantes, que elaboraram textos com marcas autorais e expuseram suas experiências socioculturais. Segundo Tauveron (2014), a intenção artística relacionada à escrita literária se refere à escrita que tem como objetivo despertar sensações no leitor, esse efeito é construído pela/pelo autora/autor-estudante a partir de suas escolhas, como o emprego do vocabulário, marcas do discurso, a construção das frases e/ou figuras de linguagem.

As análises confirmam que as atividades de leitura e escrita, que fizeram parte da Oficina, colaboram para a construção do letramento literário, considerando que as/os

estudantes leram textos literários e participaram de práticas de escrita que promoveram a expressão de suas vivências e do contexto sociocultural que estão inseridos, ou seja, o objetivo de promover o letramento literário foi alcançado. Também, pelas interações no grupo de envio de mensagens e pelos textos produzidos, comprova que a partir da leitura de textos literário de diversos gêneros, as/os estudantes manifestaram suas impressões de leituras, o que colaborou para a criação de sentido nos textos.

As práticas, como as que foram desenvolvidas durante a Oficina, oportunizam às/aos estudantes contato com a literatura e experiências literárias, dentro de uma proposta que demanda mais tempo e continuidade, promovem o desenvolvimento do letramento literário. Porém, só é possível a construção de tal letramento a partir de práticas docentes adequadas, em que professoras/professores são mediadoras/mediadores do processo e oferecem espaços de leitura e escrita, onde as/os estudantes possam compartilhar suas impressões de leituras e seus textos.

Dentro da proposta de Oficina, foi garantido o espaço para que a/o estudante expusesse suas impressões de leitura e expressasse suas experiências por meio da escrita com intenção artística, além de promover discussões acerca dos textos, a elaboração e divulgação do *e-book* possibilitou que os textos fossem lidos por leitores reais. Neste cenário, em que foram atribuídas tarefas aos participantes da Oficina, em que puderam construir a publicação digital e compartilhá-la por meio de suas redes sociais, as/os estudantes foram protagonistas na construção do letramento literário.

Dentro dessa perspectiva, através desta pesquisa, foi oportunizada às/aos estudantes a apropriação da escrita como prática social que implica a existência de um leitor externo, e ao elaborar o texto não apenas para si, mas para o outro, apropriou-se, então, da escrita como prática social. Na proposta pedagógica, a apropriação da escrita como prática social foi favorecida, uma vez que os textos circularam através de ferramentas de envio de mensagens e pelas redes sociais, com os textos enviados por *Whatsapp* e a construção do *e-book*.

Desta maneira, a Oficina oportunizou a construção da postura autoral através de atividades didáticas apropriadas, já que, desde o primeiro momento, estiveram cientes de que seus textos seriam apreciados por leitores reais.

O trabalho ainda destaca a importância de incorporar atividades com textos literários às práticas em sala de aula, visto que trata-se de uma forma específica de conhecimento. A construção das experiências das/dos estudantes deve ser exposta, discutida e considerada durante as atividades de leituras e escritas literárias (BRASIL, 1998, p.29-30).

Também observei, durante as atividades da Oficina, que algumas/alguns estudantes procuraram de forma espontânea obras literárias para lerem fora da aula e relataram-me esse fato. Ainda, outras/outros estudantes manifestaram o quanto apreciaram as atividades que contemplaram a leitura e a escrita literária, além de verbalizarem o desejo de que práticas como aquelas tivessem continuidade.

Então, percebi que a Oficina, além de promover a leitura e a escrita de textos prática sociocultural, permitiu que as/os estudantes também fossem inseridos no contexto literário, o que tornou possível desenvolver o letramento literário com turmas da modalidade EJA.

As atividades levaram à reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas que oportunizassem a leitura literária e a escrita com intenção artística, para que a/o estudante desenvolvesse o trabalho de elaboração do material da sua experiência.

Para que atividade como as da Oficina sejam desenvolvidas em outros contextos escolares elaborei o produto pedagógico, com a intenção de colaborar com professoras e professores que pretendem implementar atividades que favoreçam o desenvolvimento do letramento literário, por meio de atividades de leitura literária e escrita com intenção artística. O material foi elaborado a partir dos resultados da oficina e da análise do material que foi produzido pelas/pelos estudantes, e pode ser adaptado de acordo com as especificidades da aplicação.

Neste momento, também considero necessário revelar algumas dificuldades que encontrei na aplicação do projeto, como o fato de eu não ser a professora regente da turma. Embora essa situação não tenha impedido a realização da proposta, ela motivou o receio de comprometer as atividades da professora regente, pois, conhecendo a realidade do ambiente escolar, compreendo que ela tinha a responsabilidade de cumprir horas e desenvolver conteúdos específicos. Outra dificuldade foi a paralisação das atividades nas escolas estaduais, o que levou ao atraso no início das atividades do projeto. No entanto, não considero que esses fatos tenham afetado de maneira significativa os resultados da pesquisa.

Outro episódio que deve ser considerado é o cancelamento das aulas presenciais no ano de 2020 por causa da pandemia causada pelo vírus Covid-19. Essa situação impediu que fosse aplicada uma segunda versão da Oficina em outra turma, além de impedir que fossem realizadas outras atividades de socialização com *e-book* produzido pela turma.

No entanto, se a necessidade do afastamento social impossibilitou as atividades no ambiente escolar, também contribuiu para que estudantes permanecessem mais tempo em seus lares e, deste modo, dedicassem mais momentos à leitura de textos literários. Ao término

da Oficina, em 2019, alguns participantes enviavam mensagens solicitando sugestões de leituras e o envio de livros em arquivo PDF. Em 2020, com o afastamento social, essas mensagens se intensificaram, inclusive há duas estudantes que não mantinham o hábito da leitura e da escrita, mas atualmente compartilham comigo seus *fanfics* em páginas de rede social dedicadas ao gênero.

E assim, percebo que mais do que promover a leitura e a escrita de textos, o projeto colaborou para que estudantes participassem de atividades que lhes aproximassem da literatura. E, por fim, ressalto a importância das práticas mediadoras da/do professora/professor, que conduzem a/o estudante a perceber no texto literário um espaço de troca de saberes.

7 REFERÊNCIAS

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. **Escrita Criativa** – e reflexiva, ma non troppo. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-5, jul.-dez. 2015.

_____, Luiz Antonio et al. **Percepções e perspectivas discentes nos cursos de pós-graduação em Escrita Criativa da PUCRS**. *Navegações*, v. 10, n. 2, p. 149-155, jul.-dez. 2017.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOTELHO, José Francisco. **A árvore que falava aramaico**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017-2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. In: Anais do III Congresso Ibero-Americano Educarede. São Paulo: CENPEC, 2006, 81-86. Disponível em:

[http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento Digital_MarceloBusato.pdf](http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento_Digital_MarceloBusato.pdf). Acesso em: 06 mar.2020.

CAPPARELLI, Sérgio; SCHMALTZ, Márcia. **50 Fábulas da China Fabulosa**. Porto Alegre: LP&M, 2007.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **Histórico, função social e formação do educador da EJA**. In: SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Vilela de. EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural. Uberlândia: Edufu, 2010. p. 27-47.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbete/letramento-literario. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

_____, Rildo. **Letramento literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. CARVALHO, A. M. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANDO, Diego. **A escrita criativa no contexto do ensino de literatura:** inovação pela prática. In: X CIDU - Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária: o envolvimento estudantil, 2019, Porto Alegre. Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira.** Porto Alegre: PG em Letras, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994. 528p. (Tese de Doutorado).

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130.

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

_____, Mary. **O Aprendizado da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LOPES. Cássio Gomes. **Mistérios da Noite:** causos de assombração. Santa Maria, RS: Editora Pallotti, 2014.

MORAN, José Manuel; MORAN, J. M. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora.** Contrapontos (UNIVALI), Itajaí – SC, v. 4, n.2, 2004. p. 347-356.

_____, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005. p. 55-67.

_____, Graça; COSSON, Rildo (org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

_____, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

_____, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 1, 2004. p. 47-62. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf374/37417104>. Acesso em: 09 abr. 2020.

_____, Graça. **Leitura Literária**. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 01mar. 2020.

PINHEIRO, Petrilson. Alan. **A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar**. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). *Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 248 - 281.

REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**. *ESTUDOS AVANÇADOS*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. p. 93-105.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor leitor**. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (org.). *Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-26.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23. n.81, dez. 2002. p. 143-160. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. UFRGS, 2008. 81 fls. Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos de Literatura) – Instituto de Letras.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, 2014. p. 85-101.

_____, Catherine. **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant**. *REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle*, Lyon, n. 19, 1999. p. 9-38.

_____, Catherine. **Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision: quelle place pour l'écriture littéraire**. *Repères*, Lyon, n. 13, 1996. p. 191-210.

_____, Catherine. **L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique**. *Repères*, Lyon, n. 26-27, 2002-2003. p. 203-215.

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

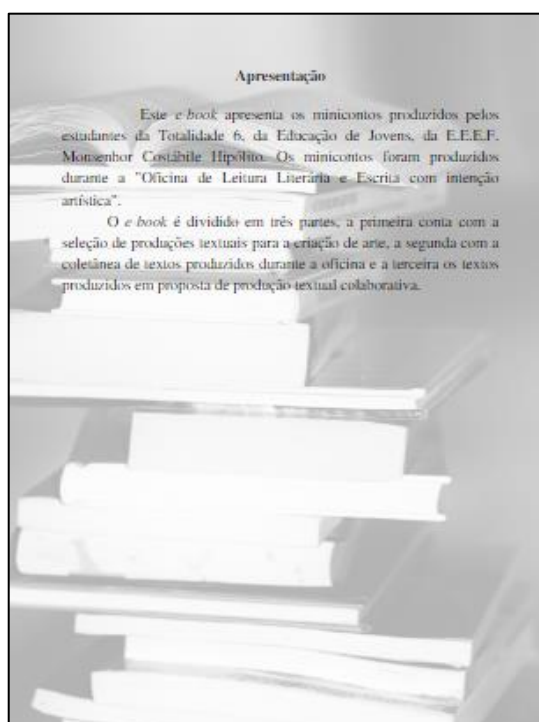
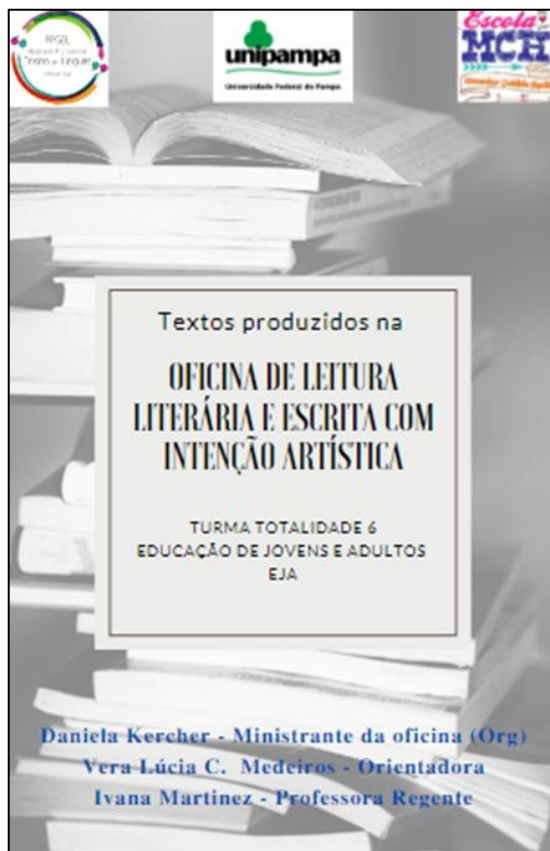
UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos (I) e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (II)**. Jomtien, mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 set. 2020.

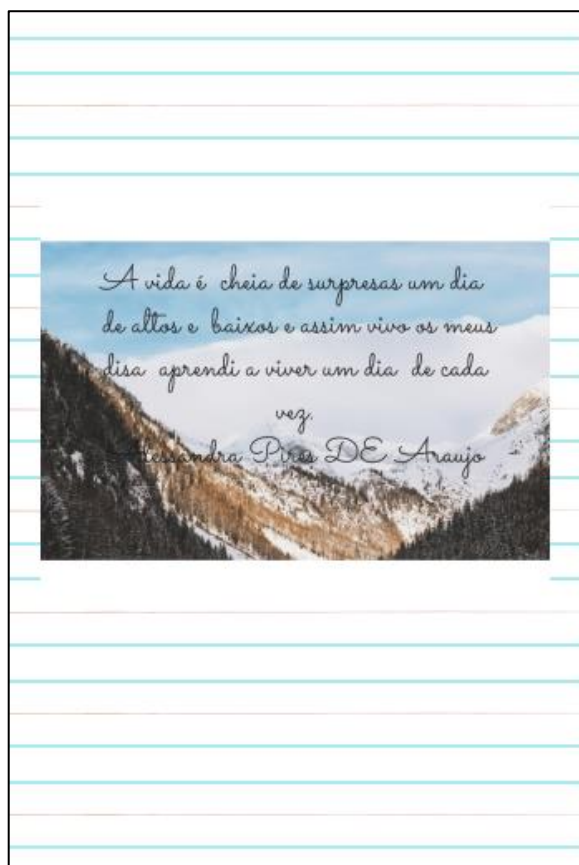
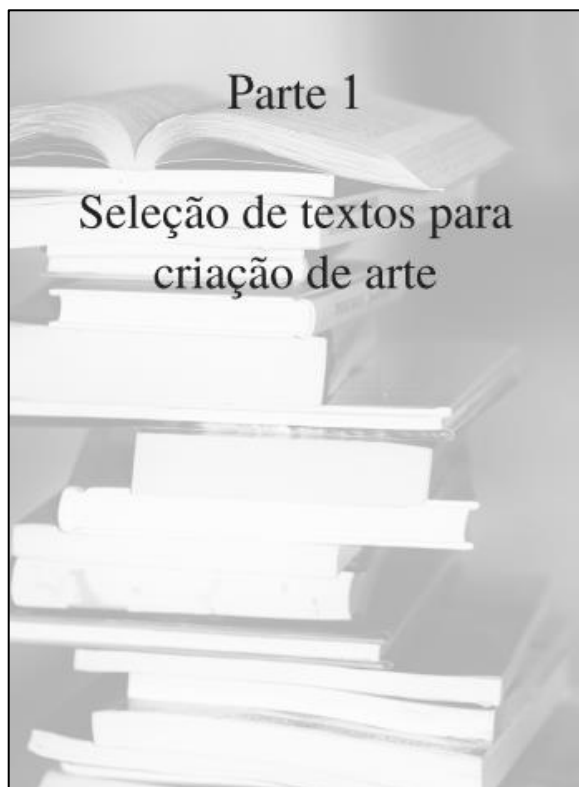
_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Julho de 1997.
Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html>. Acesso em: 02 set. 2020.

WHATSAPP. **Mensagens simples**. Pessoais. Em tempo real. Disponível em:
<https://web.whatsapp.com/>. Acesso em: 27 Out. 2019.


8 APÊNDICE

APÊNDICE A: *E-book* produzido na Oficina






A VIDA DE UMA PESSOA LIVRE É CONSIDERADA
OPENSIVA PARA TODOS QUE VIVEM PRESOS A
APARÊNCIAS E REGRAS.

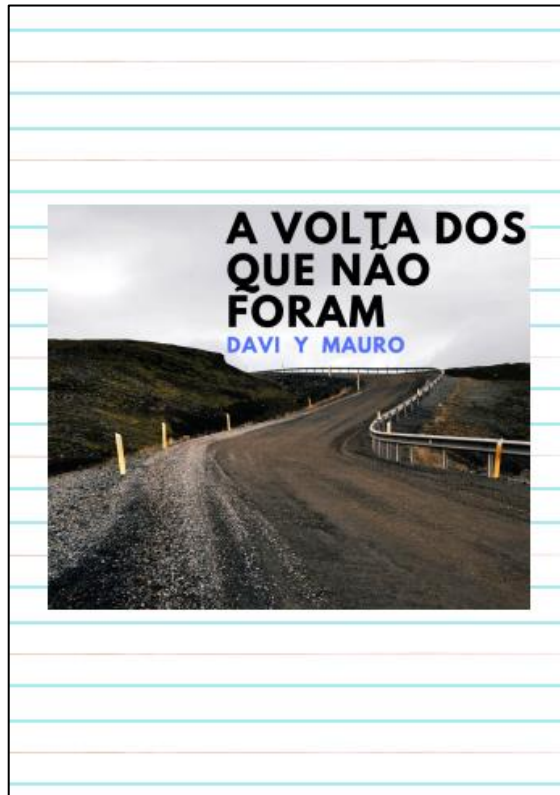


LAUREN DIAS



Atrás daquele belo
sorriso ela escondia
toda uma história
de sofrimento.

Nail Mendes



UMA NARRATIVA DOS ÚLTIMOS MESES DA MINHA VIDA. NÃO ME CONSIDERO UMA VITIMA POR ESTAR DOENTE. ESTOU APRENDENDO A VIVER COM ALGUNS OBSTÁCULOS QUE AINDA VOU VENCER E AO LONGO DOS MESES. CONVIVI COM MEDO DO QUE PODERIA OU AINDA PODE ACONTECER, MAS FOI NESSES ÚLTIMOS DIAS QUE PERCEBI QUE TEM MUITA GENTE NA MESMA SITUAÇÃO OU UMA PARECIDA AS VEZES SAIO SEM RUMO SOZINHA E VOU À LUGARES QUE SÓ ESCUTO OS CANTO DOS PÁSSAROS. AS VEZES ESCUTO VOZES ME DIZENDO TUDO VAI FICAR BEM E ISSO TUDO É O QUE ME FAZ TER ÂNIMO PRA LEVANTAR DA CAMA TODOS OS DIAS E VIVER UM DIA DE CADA VEZ.

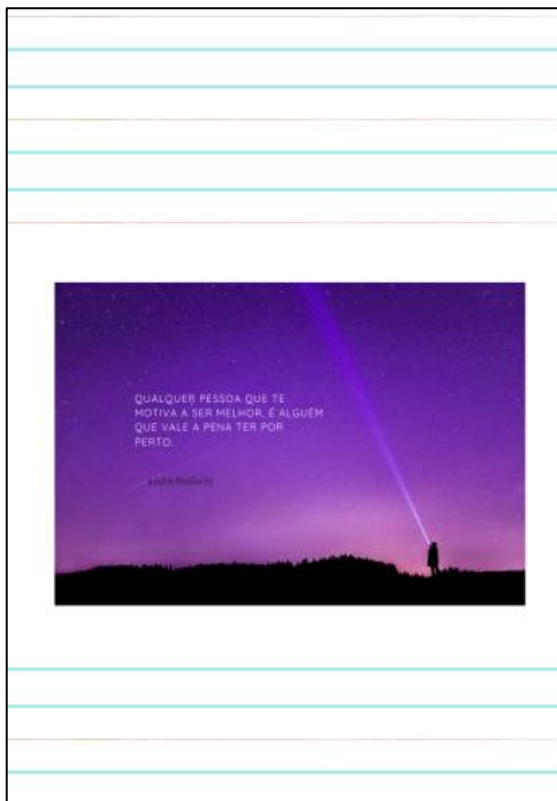
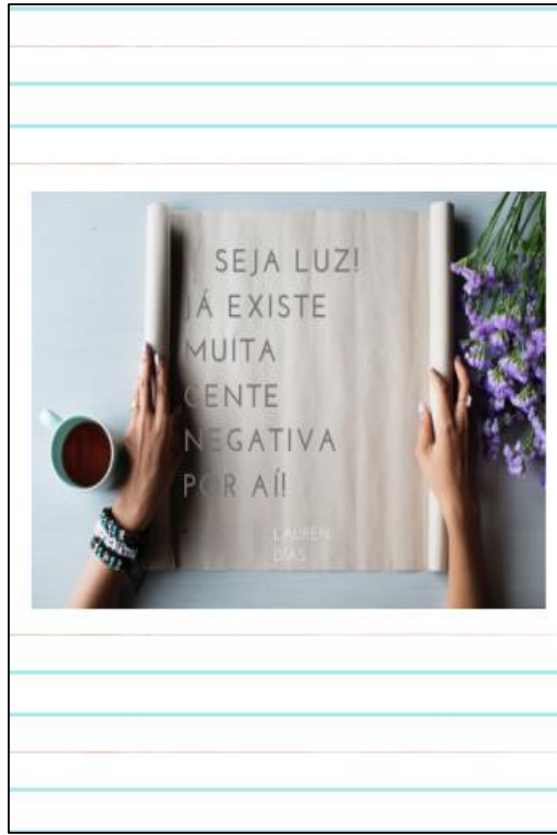
Alessandra Pires De Araújo.

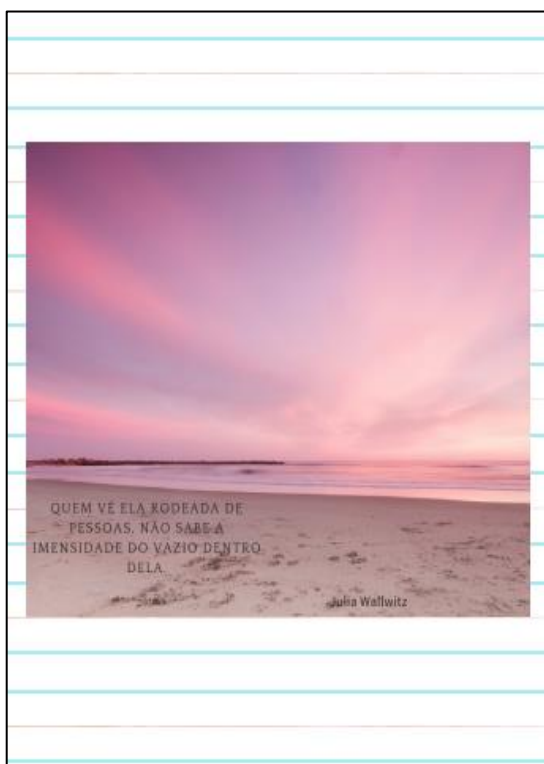
Ele quase rico, ela, quase bonita. Foram quase felizes.

Marcelly Pires











Autora: Alessandra Pires de Araújo
Miniconto 1
Sou cuidadora de idosos e trabalho durante o dia, tenho uma filha de 8 anos, final de semana gosto de fazer caminhada e andar de bicicleta. Assim se resume a minha vida!
Miniconto 2
A vida é cheia de surpresas, um dia de altos e baixos, e assim vivo os meus dias, aprendi a viver um dia de cada vez.
Miniconto 3
Uma narrativa dos últimos meses da minha vida. Não me considero uma vítima por estar doente, pelo contrário estou aprendendo a viver com alguns obstáculos, que ainda vou vencer. Ao longo desses meses convivi com medo do que poderia acontecer ou ainda pode acontecer, mas foi nesses últimos dias que percebi que o mundo esta povoado de pessoas na mesma situação que eu. Às vezes saio sozinha sem rumo para a rua e vou a lugares que só escuto o canto dos pássaro, às vezes escuto vozes me dizendo tudo vai ficar bem e isso é o que me faz ter ânimo de levantar da cama todos os dias! Viver um dia de cada vez!

Autor: Antônio Cesar Bicca Costa

Miniconto 1

Realmente não há porque se desesperar se a gente tem consciência crítica dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente.

Miniconto 2

O SAPO E A FLOR

A flor era tão bela que era impossível não atrair os olhares de todos. Ao lado dela vivia um sapo enorme. Não se podia falar o mesmo do sapo. Ainda que os padrões de beleza se manifestem de forma subjetiva, ninguém admirava um sapo pela sua beleza. A flor, inclusive, deixou de ser admirada pela proximidade frequente do sapo. Certo dia, ela mandou o sapo ir embora. E ele assim o fez. A flor deixou de ser tão bela, atacada pelas formigas e insetos que o sapo comia.

Miniconto 3

Ele era um jovem sonhador, enfrentava muitos obstáculos na infância e saiu cedo de casa para ser independente, ter tudo que sonhava e imaginava. Ele gostava de dançar e participar de eventos, mas ninguém imaginava que um trágico acidente acabaria com suas possibilidades.

Miniconto 4

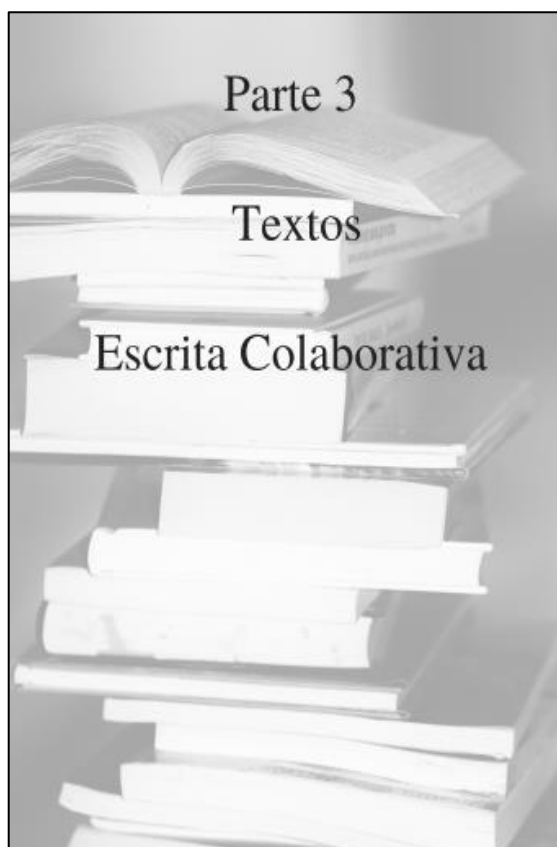
O passarinho

Era uma vez um passarinho solitário.
 Ele talvez tenha caído de um ninho, ele vivia pelas berradas da calçada, pelos cantos da parede e por ser um filhote ele não voava. Ele vivia se arriscando no meio das pessoas, para não ser esmagado.
 Certo dia, um rapaz o pegou com muita dificuldade, pois ele era muito arisco. E daí o rapaz o ajudou, levou para casa, deu água e comida e o criou em um viveiro em seu quintal.
 O passarinho foi crescendo e aprendendo a voar, assim o rapaz viu que ele estava pronto para voar e viver na natureza.
 Ele o soltou e o passarinho ficou feliz, tão feliz que saiu cantando, assim que pegou voo pelos ares.

Autor: Ronald Padilha Vasconcelos

Miniconto 1

Romeu era um menino desengonçado que vivia aprontando pra todos da região aonde ele morava, até que um dia ele descobriu que em uma casa velha tinha vindo uma senhora para morar no tal lugar. Muitos dias se passaram, aquela senhora era muito estranha, dava até medo em todos os garotos dali. Até que um dia Romeu descobriu uma forma de entrar na tal casa e se arrependeu, pois ele nunca mais voltou de lá.



O jardineiro

Todas as manhãs o jardineiro cuidava das flores. Um dia o patrão, chamado José, achou estranho que o jardineiro não apareceu para cuidar do jardim. O pai do jardineiro foi até a casa do seu José lhe avisar que o jardineiro que se chamava Diogo, tinha se espetado com uma planta venenosa do jardim da sua casa e que estava muito mal, que não tinha como trabalhar no jardim do seu José. Passando alguns dias, Diogo se recuperou e voltou ao seu serviço de jardineiro, mas antes ele passou numa floricultura e comprou um vaso de rosas para dar de presente para a esposa do seu José que também estava doente. Ele recebeu um presente de boas vindas do seu José.

Alessandra e Alisson

Para desinteressar

Primeiramente um bom dia para agradecer a Deus por tudo, livre e guarde os maloqueiros viajando pelo mundo.

Um salve para minha família, muito obrigada por tudo, independente das tretas, amor acima de tudo.

Ontem eu era um menino, hoje eu já sou rapaz, não sei se fui um bom filho, mas sei que estou sendo um bom pai.

Vim de um passado cabuloso, "neguin tá metendo o louco".

Vários acham que é fácil estar aqui, muitos sabem que eu cheguei, poucos sabem de onde eu vim, vários falsos amigos interesseiros de olho no meu dinheiro, dizendo "o João mudou".

Mauro Netto e Kaiky Vigil

Há um tesouro no interior, na floresta, e cada uma delas para sua vida, para protegê-lo dos bárbaros.

Davi e Luana

Aurora era uma moça apaixonada pela vida, porém sua realidade não era essa.

Morava numa simples casa, em um vilarejo qualquer, tinha a mesma rotina todos os dias, acordava-se cedo e fazia suas obrigações. Tudo era calmo até seu marido chegar, na maioria das vezes chegava muito bêbado e irritado e não demorava muito para as brigas começarem:

— Você não faz nada, a casa vive atirada, merece morrer sozinha.

Nesse momento ela se vê mais uma vez numa situação horrível, se sente muito cansada e humilhada, então falou para si mesma que iria mudar essa situação.

Quando anoiteceu o marido já estava dormindo, juntou tudo o que era seu e sem saber para onde iria, se determinou a traçar um novo destino, que possa ser imensamente feliz.

Andriéli, Iris e Lauren

9 ANEXOS

ANEXO A: O pássaro de nove cabeças

O PÁSSARO DE NOVE CABEÇAS

Liu Ji

No monte Nieyao* existia um pássaro de nove cabeças. Quando uma cabeça queria comer, as oito restantes disputavam com ela a comida. Elas lutavam, bicando-se mutuamente e ensopando de sangue as penas. No fim, as nove cabeças estavam machucadas e o pássaro não havia conseguido comer nada.

Um pássaro marinho, assistindo à cena, começou a rir.

– Não percebem que a comida que entra pelas nove bocas enche a mesma barriga? Não há razão para que nove cabeças vivam brigando umas com as outras!

ANEXO B: O amor pelos dragões



O AMOR PELOS DRAGÕES

Shen Buhai

Zigao, o Senhor de Ye, gostava tanto de dragões que havia mandado esculpir e pintar vários deles na sua casa e nas louças e só vestia roupas que tinham dragões bordados.

O dragão do céu, sabendo disso, desceu à Terra, entrou com a cabeça pela porta da casa e enfiou a cauda na janela. Ao perceber o que estava acontecendo, o Senhor de Ye fugiu, morrendo de medo.

Isso mostra que o Senhor de Ye não gostava verdadeiramente de dragões. Ele gostava daquilo que parecia ser um dragão, mas não dos dragões de verdade.

ANEXO C: Amolando a barra de ferro



AMOLANDO UMA BARRA DE FERRO

Chen Renxi

Quando era pequeno, o grande poeta Li Bai* não gostava de estudar. Um dia encontrou uma senhora idosa na calçada, amolando uma barra de ferro. Ele ficou curioso e perguntou o que ela pretendia fazer.

– Pretendo amolar essa barra de ferro até que ela vire uma agulha bem fina, para que eu possa costurar um vestido – respondeu ela.

Após isso, Li Bai compreendeu o que ela estava querendo dizer e, mais tarde, tornou-se um grande poeta.

ANEXO D: O estojo e as pérolas**O ESTOJO E AS PÉROLAS***Han Feizi*

Um joalheiro do reino de Chu decidiu vender pérolas no reino de Zheng. Ele fez um estojo especial para guardar as pérolas. Era um estojo muito bonito, de madeira perfumada e cravejado de pedras preciosas.

Um homem do reino de Zheng ficou encantado com o estojo. Comprou-o, mas devolveu as pérolas que estavam dentro dele.

Esse homem disse que o vendedor de pérolas do reino de Chu devia se especializar na venda de estojos, e não de pérolas.

ANEXO E: O sonho de Zhuangzi



O SONHO DE ZHUANGZI

Zhuangzi

Uma vez, ao pôr do sol, Zhuangzi cochilava debaixo de uma árvore quando sonhou que havia se transformado numa borboleta.

Ele bateu asas, certo de que era uma borboleta...

Esvoaçou aqui e ali com tal regozijo que logo se esqueceu de que era Zhuangzi. E ficou confuso: era essa a magnífica borboleta que Zhuangzi havia sonhado, ou era essa borboleta que havia sonhado ser Zhuangzi?

Talvez Zhuangzi fosse a borboleta! Ou talvez a borboleta fosse Zhuangzi! É esse o resultado da transformação das coisas.

ANEXO F: A coruja que queria mudar de casa**A CORUJA QUE QUERIA MUDAR DE CASA***Liu Xiang*

A coruja encontrou uma pombinha.

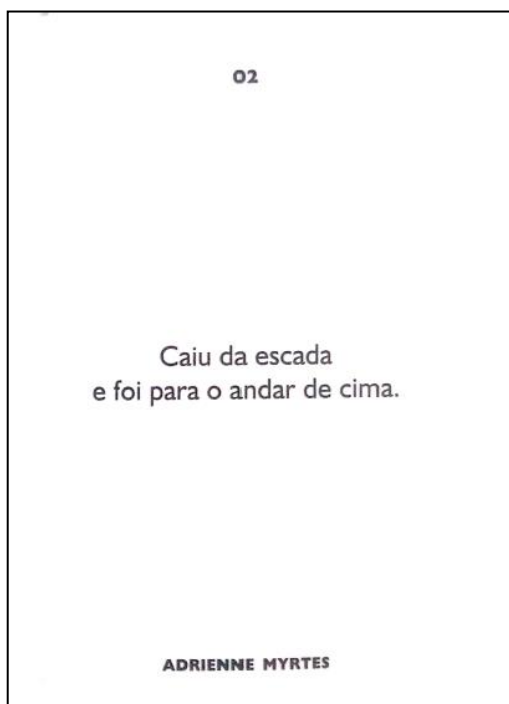
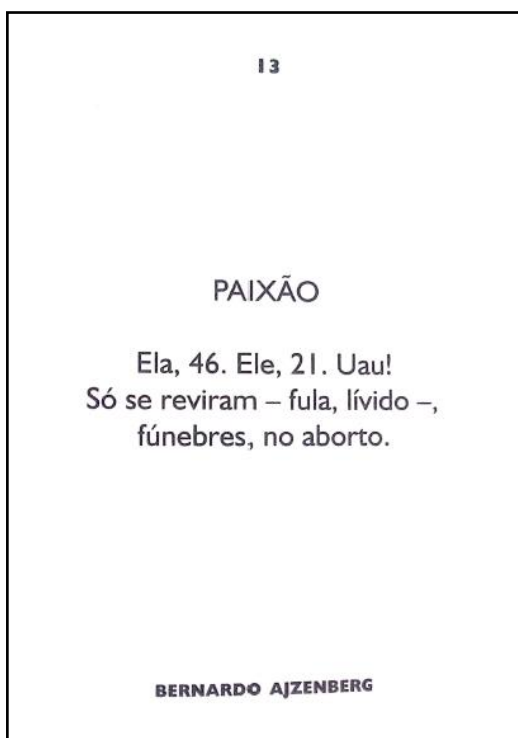
– Aonde vai? – perguntou a pombinha.

– Estou de mudança para bem longe – respondeu a coruja.

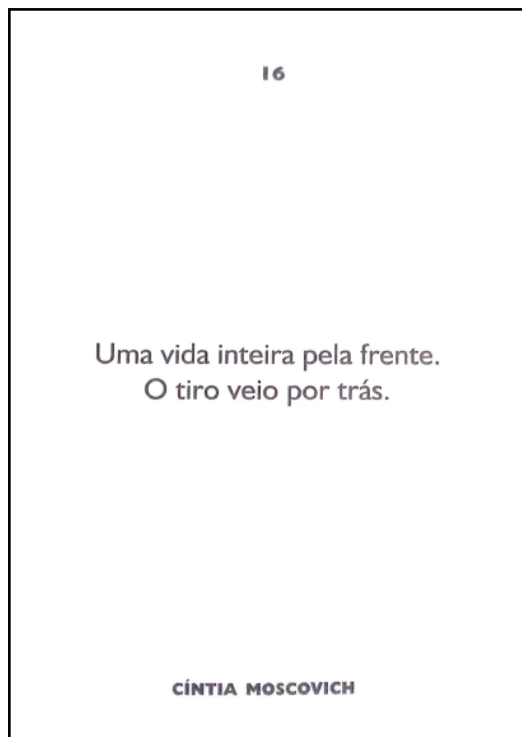
– E por quê? – quis saber a pombinha.

– Todo mundo aqui detesta o meu pio – respondeu a coruja. – Por isso estou indo embora.

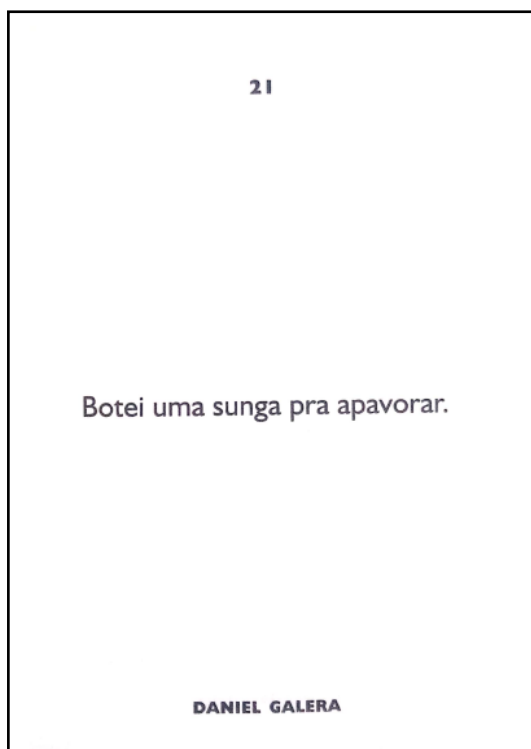
– Se mudar de voz, tudo bem – disse a pombinha. – Mas se não mudar, mesmo indo para longe as pessoas continuarão a não gostar de você.

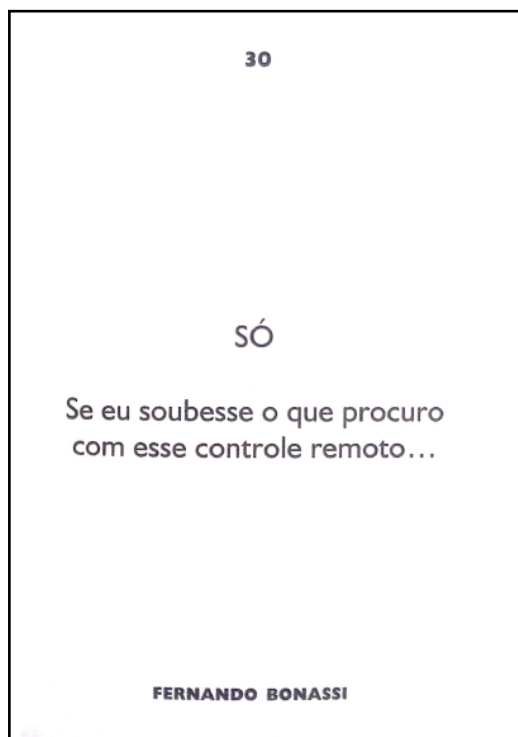
ANEXO G: Miniconto, de Adrienne Myrtes**ANEXO H:** Miniconto “Paixão”, de Bernardo Ajzenberg

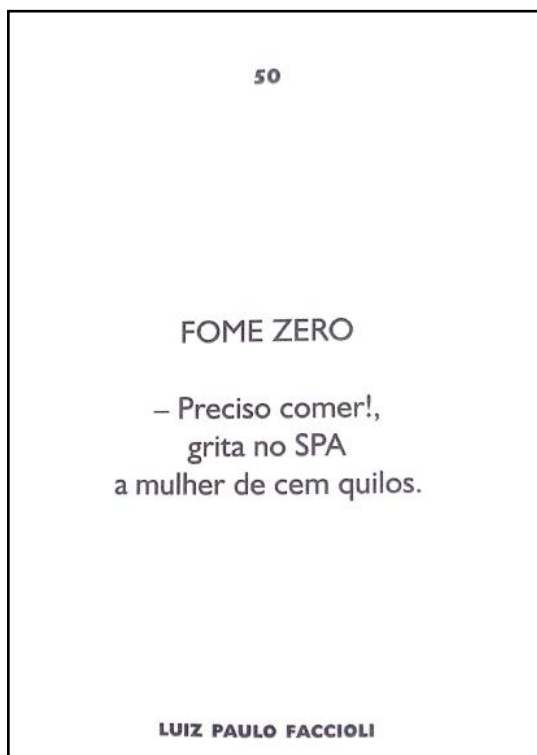
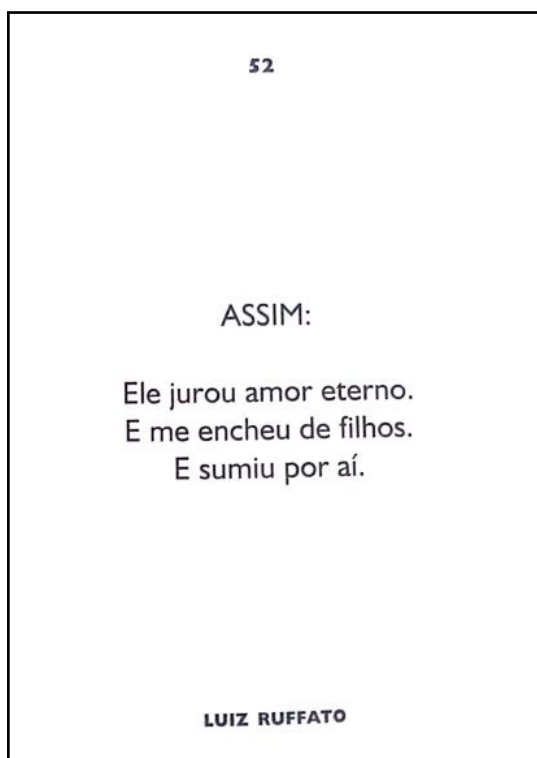
ANEXO I: Miniconto, de Cíntia Moscovich

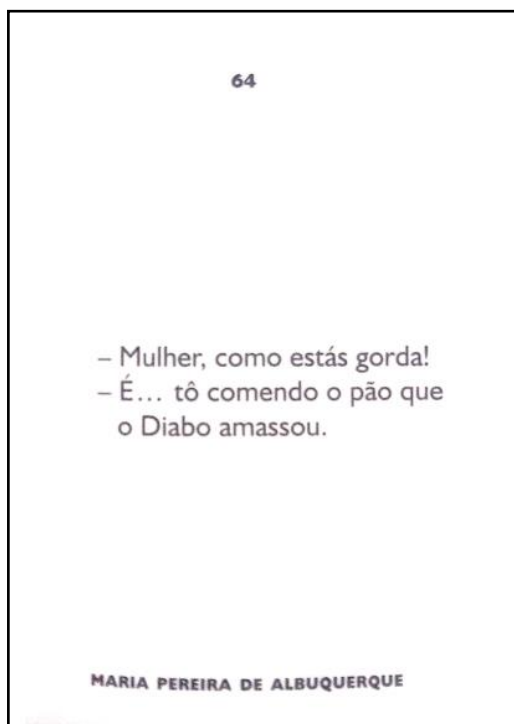
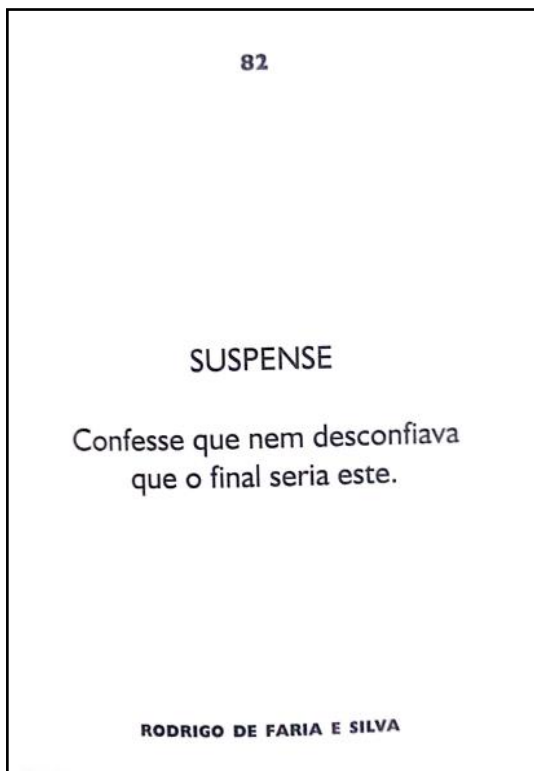


ANEXO J: Miniconto, de Daniel Galera



ANEXO K: Miniconto “Só”, de Fernando Bonassi**ANEXO L:** Miniconto “Atriz no Divã”, de Livia Garcia-Roza

ANEXO M: Miniconto “Fome Zero”, de Luiz Paulo Faccioli**ANEXO N:** Miniconto “Assim”, de Luiz Ruffato

ANEXO O: Miniconto, de Maria Pereira de Albuquerque**ANEXO P:** Miniconto “Suspense”, de Rodrigo de Faria e Silva

ANEXO Q: Conto “Ontologia das Vozes”, de José Francisco Botelho

Ontologia das Vozes



De saída, quero alertar que essa narrativa terá algo de convencional, de *déjà vu*. Não me considero vítima de um fenómeno inusitado e extraordinário; pelo contrário: ao longo dos anos, me convenci de que o mundo está povoado de casos semelhantes ao meu. A História oferece diversos exemplos ilustrativos: o leitor aplicado poderá consultar, na enciclopédia mais próxima, os verbetes relativos a Sócrates, Caedmon, Joana D'Arc, Santo Inácio de Loyola, Emanuel Swedenborg, William Blake, Robert Schumann, Charles Dickens, Winston Churchill e Freud. Todos eles, em algum momento de suas vidas, foram abordados por entidades semelhantes às que habitam minha casa e participam de minha rotina. Logo, posso afirmar seguramente que hoje (“em pleno século XXI”, como se diz) deveria causar pouco ou nenhum espanto a história de um sujeito que escuta Vozes.

Essas, sem dúvida, são reflexões *a posteriori*. Confesso que naquela distante tarde de domingo, quando as Vozes me interpelaram pela primeira vez, meu instinto inicial, ainda que momentâneo, foi o de gritar, implorar misericórdia ou encolher-me num canto, em posição fetal. Tudo aconteceu enquanto eu bebia chá na sala de estar, desfrutando um pouco de ócio

contemplativo. A televisão e o rádio estavam desligados, nenhum carro passava lá fora. Ao meu redor, o domingo era uma sobreposição de silêncios: o silêncio da rua, da sala, dos quartos, dos corredores. Pus a colherzinha no pires, provocando um pipilar de metal contra porcelana e então escutei um vago sussurro junto ao ouvido. E foi como se o próprio elemento do silêncio começasse a se mexer, roçando com garras suaves o limite da audição. O sussurro não vinha de dentro de minha cabeça, nem da rua, mas de algum ponto entre o teto e o assoalho.

Olhei ao redor, não vi nada, senti medo. Em alguns segundos, o murmúrio passou do quase inaudível ao retumbante. Primeiro, articularam-se frases incompreensíveis, que soavam como latim ao avesso. Gradualmente, a diabólica algaravia se converteu em gargalhada e, por fim, desandou num misto de apupos, gorgolejos, gemidos e assovios. Minha xícara tremia, prestes a cair. Eu oscilava naquele tênue instante, o instante do desequilíbrio metafísico, quando pendemos entre duas quedas. Se tombarmos para o lado de cá, rolaremos montanha abaixo por penedos conhecidos e afundaremos no prosaico abismo dos diagnósticos psiquiátricos. Se cairmos para o outro lado, despencaremos por nossa própria conta e risco em interessantes precipícios de subversão, perfeitamente conscientes da rachadura que se abre na superfície da realidade, porém teimosos demais para gritar "desisto!".

Quase por acaso, escolhi o contraforte da rebeldia. Caí para o lado de lá. Estendi o braço, depus a xícara sobre a mesa, olhei para os lados, devorei o medo e, com voz claríssima, me dirigi às Vozes: "O que vocês querem?".

E Elas imediatamente se calaram; afrontadas, suponho, por minha afetada serenidade. Alguma tradição milenar de certo exigia que eu me assombrasse, que me achasse louco, possuído ou iluminado; mas, naquele instante, ponderei: "Estou ouvindo Vozes. Muito bem, e daí?". Pigarreei e continuei falando. Calmamente. Expliquei-lhes que aceitava sua essência, substância, existência e mesmo sua *presença* no meu apartamento como algo natural. Asseverei que não chamaria um padre exorcista, tampouco encomendaria mandingas, macumbas, desencostos, passes ou esconjuros, pois não sou desses que molham as calças ante a mínima manifestação de forças obscuras, poderes transcendentais e entidades em geral (eu estava exagerando minha valentia, é claro; mas não existe diálogo civilizado sem uma pitada de dissimulação). Esperei resposta, mas a tarde era de novo puro mutismo. Fiquei decepcionado, pois o pânico inicial se transformava em interesse científico: agradecer-me-ia uma frutífera troca de experiências entre eu, homem físico, e Elas, as Vozes incorpóreas. Mas meus inquilinos etéreos (*inquilinos*, pois passaram a viver comigo a partir de então) mantiveram-se por vários dias num ofendido silêncio.

Voltaram na sexta-feira. De manhãzinha, tomando banho antes de ir para a redação do Correio, escutei uma suave vibração de sussurros na sala de estar. Eram Elas resmungando, melindradas. Fui trabalhar; voltei à tarde. Aquecia água para o chimarrão quando uma das Vozes me abordou – dessa vez, em tom alto, claro, confiante. Veio sozinha, ou pelo menos soou sozinha (é possível que as outras estivessem por ali, escutando). Era uma Voz bonita, de entonação melíflua, cheia de sílabas curvilíneas. Apelidei-a de Letícia.

– Tu és muito esperto – disse ela.

Estranhei a magnanimidade. Esse elogio, de certo, fazia parte de algum stratagem. Talvez as Vozes planejassem me sondar, me estudar, me ganhar a confiança. Eu começava a entender sua psicologia e seus truques. Nosso primeiro contato as deixara em desvantagem; não conseguiram me assustar e isso era um escândalo. Por sua própria natureza, eram incapazes de aceitar a derrota. Logo, precisavam me domar, nem que fosse a golpes de pétala. Decidi batê-las definitivamente na arena das civilidades. Respondi, polidíssimo:

– Obrigado! – E improvisei um toque de fidalguia:
– Tuas vogais são muito delicadas. Tens ótima impostação. Doce, porém firme. Suavemente soprano.

Funcionou: percebi uma hesitação em Letícia, uma agradável mistura de surpresa, lisonja e embaraço. Se ela tivesse um rosto, sei que teria corado. Mudou de

assunto, elogiou a decoração de meu apartamento, disse que tenho bom gosto. Ficamos algum tempo nesse flerte, que era também um duelo. Cada palavra era um naipe que tirávamos do baralho. Confesso que o jogo era prazeroso, mas meus objetivos eram mais investigativos que românticos. Tentava coletar informações. Queria entender a fisiologia das Vozes, sua inteligência sensível, seus métodos de reprodução, suas doutrinas políticas, suas inconcebíveis dores e prazeres. Como pensavam, moviam-se, amavam, dormiam, choravam, nasciam e morriam aquelas criaturas puramente sonoras? É claro que não perguntei tudo isso a Letícia, mas fiz a conversa derivar sutilmente por veredas filosóficas. Ela deve ter adivinhado minhas intenções, pois logo se mostrou ofendida. Talvez se sentisse enganada em seu orgulho de fêmea (ou talvez exista um antigo tabu na cultura das Vozes, proibindo discussões ontológicas com seres humanos). O fato é que Letícia se esquivou, negaceou, dilatou-se em algumas oitavas e por fim avisou:

– É bom saberes que podemos aparecer na tua frente, se quisermos.

Era uma ameaça, claro. O *aparecer* de Letícia denotava chifres, escamas, rabos, dentuças, garras, membranas, olhos de fogo, todas essas coisas que geralmente aparecem nas aparições. Mas não mordeu a isca. Eu já desconfiava de algo que a experiência, nos anos seguintes, confirmou: as Vozes são incorpóreas por condição e não por escolha. Não são fantasmas, espíritos

ou demônios. São apenas sonoridades descarnadas, palavras que se combinam e depois calam. Criaturas feitas de sons e silêncios. Jamais habitaram um corpo visível e estão presas ao ar, à vibração de ondas, incapazes de existir em outro sentido além da audição. Talvez sejam imortais, mas essa imortalidade é inútil, pois precisam da efêmera atenção humana para que suas vidas tenham algum sentido. Carecem de outra ocupação além de vagar *per saecula saeculorum*, procurando ouvidos que as escutem, tentando impor-se à realidade por meio de aleatórios cicios e zombarias, risos, murmúrios, imprecações, discursos, epifanias e tediosos horrores. Não poderiam "aparecer" coisa nenhuma, nem que tentassem com toda a fibra de seus fonemas – essa conclusão eu intuía, e saboreava.

Mas preferi não confrontar Letícia. Não agora. Deixei que se envolvesse em seu próprio jogo: o jogo das palavras, que é sempre uma armadilha.

Nas semanas seguintes, outros *inquilinos* me abordaram, oscilando entre a cortesia e a intimidação. Nem todos tinham o talento, a diplomacia e os atrativos de Letícia. Havia um – dei-lhe o apelido de Calibã – que mal conseguia esconder seu ódio. Tentava ser sutil, mas logo se empinava em agudos, engordava em ecos graves, dava cambalhotas e gorgolejos, subia rugindo ao teto, zunia e serpenteava à altura do chão. Queria me assustar, perdia a paciência, esperneava e então desaparecia.

Por outro lado, havia também Cerulário (tirei o nome de um livro sobre a Igreja Ortodoxa, que andava lendo naquela época). Era uma Voz gentil e tristonha, que me fazia pensar em aplicados solteirões, estudiosos diletantes da Biblioteca de Obras Célebres, desses que nos fins de tarde ficam brincando com as tampas das canetas sobre a escrivaninha. Descobri, com surpresa, que Cerulário tinha uma vasta cultura. No início ele tentava soar perigoso como seus companheiros, mas, pouco a pouco, nossos diálogos se amaciaram. Certo dia, enquanto eu preparava macarrão, trocamos doudas opiniões sobre a questão dos universais na teologia escolástica. Fiquei me perguntando de onde viria sua erudição. De que maneira leu os livros que citava com tanta propriedade? E ressurgia a dúvida: como essas Vozes me veem e me escutam, se não têm olhos nem ouvidos?

Entre dois comentários da obra de São Tomás, deixei escapar uma pergunta dissimulada sobre o assunto proibido, a ontologia das Vozes. Cerulário hesitou, e senti seu nervosismo no ar. Ele estava prestes a me dizer algo importante, e esse querer falar de Cerulário era um comichão na atmosfera da cozinha, uma tensão que contaminava todos os sons ambientes, até o chiado do molho que fervia na panela. Nesse momento, escutei um grunhido áspero – certamente outra Voz, talvez Calibã, escondido em algum lugar do silêncio, reprovando Cerulário por sua fraqueza. Meu amigo pigarreou e calou-se. A partir daí, nossas conversas

ocorreram em códigos: quando queríamos debater a natureza das Vozes, falávamos por meio de citações. Por questões práticas, recorriamos quase sempre a Shakespeare. Um dia, por exemplo, citei Lear com estudada distração:

– Será o homem apenas isso?

A palavra “homem” significava o próprio Cerulário e seus congêneres. Ele captou a sutileza e respondeu via Hamlet:

– Palavras, palavras, palavras...

– E o resto é silêncio – completei. Ele assentiu com um suspiro e rematou o diálogo num toque galante:

– Mas eu poderia estar preso numa casca de noz e me acharia rei do espaço infinito...

Talvez eu tenha agido como um canalha, mas não me arrependo. Confesso: usei Cerulário e teria usado Letícia, não fosse ela tão deliciosamente astuta. Era preciso juntar informações sobre o campo inimigo, pois, a essas alturas, tornara-se óbvio que, não obstante eventuais galanteios e cortesias, esse apartamento era um campo de batalha. As Vozes e eu estávamos em guerra.

À noite, Elas confabulavam nos aposentos contíguos, discutindo estratégias. Eu me acostumei a dormir escutando seu burburinho conspiratório. Nesses debates, havia duas facções majoritárias. Uma delas era formada pelos seguidores de Calibã, brutos e irracionais. Apregoavam a tática de gritar sem parar em uníssono,

até me enlouquecer. Sua fúria era refreada pelo coro liderado por Letícia. Ela preferia uma guerra de atrito, marcada por eventuais tréguas, acordos ambíguos, investidas inesperadas, recuos táticos e outras ações de guerrilha. Cerulário, coitado, não participava das discussões. Notei que ele quase não conversava com seus congêneres, e, quando o fazia, ninguém lhe dava atenção.

De qualquer forma, esses conciliábulos noturnos eram inúteis. Sempre soube que as Vozes jamais poderiam (nem poderão) me derrotar. A guerra no apartamento já dura alguns anos e minha estratégia continua invencível: disponho as peças no tabuleiro, serenamente jogo e jamais sou pego de surpresa. Permaneço numa cortês indiferença. Não permito que as Vozes alterem minha rotina. Converso com Elas apenas quando tenho certeza de que nenhum ser humano poderá nos ouvir. Morando sozinho isso é relativamente fácil. Às vezes, Elas me seguem pela rua, no supermercado, no trabalho, tentando me desconcertar, me induzir ao erro, me fazer passar por doido. Berram ou sussurram enquanto escrevo os obituários para o Correio, fingem gargalhadas diabólicas enquanto compro as passagens do Trensurb, afetam balidos eróticos enquanto escolho frutas e vegetais na mercearia da esquina. Inútil. Vizinhos, conhecidos e colegas de trabalho me acham um sujeito regular,

equilibrado, talvez insignificante. Ninguém desconfia de que escuto Vozes.

Pensando em retrospectiva, percebo que me tornei invencível naquele momento crucial, anos atrás, quando impedi que a xícara escorregasse de minha mão e decidi combater as Vozes em seu próprio território. Depois disso, tornei-me fatalmente pirrônico. Em vez de duvidar do que não posso ver, em vez de questionar minha sanidade, hoje prefiro não acreditar nem desacreditar em nada, incluindo as circunstâncias e objetos rotineiros da vida. Os carros, as portas, as unhas e os plátanos certamente *parecem* existir de forma concreta, mas essa é a certeza dos sentidos e ninguém prova que minha visão, tato, paladar e audição sejam fiéis ao que está lá fora. Tão pouco, tão insuficiente é *parecer*! Quanto aos anjos, fadas e hipogrifos, assumo que nunca os vi, ouvi, cheirei, toquei ou lambi, mas nada nos garante que não existam em algum lugar remoto da criação e, se um dia *aparecerem*, não vou considerá-los mais ou menos espantosos que os automóveis, as portas, as unhas, os plátanos ou minhas já acostumadas adversárias de jogo.

Domingo passado, nosso primeiro encontro completou cinco anos. A data simbólica provocou um esgotamento nervoso em minhas rivais. De uma hora para outra, caíram num estado de histeria coletiva (todas menos Cerulário – a eterna exceção). A diplomacia de Letícia e suas seguidoras fraquejou. O time de Calibã arreganhou-se em ódios retumbantes. As Letícias

perderam as estribeiras e começaram a matraquear insultos e recriminações. Os Calibãs imitaram o bramido feroz de todos os animais ferozes do mundo; as Letícias me xingaram de crápula, de cachorro, de mentiroso, de hipócrita, de insensível; os Calibãs reproduziram estouros de trovão, estrupícios de ciclone, estrondos sísmicos, avalanches e vulcões. E, de repente, as Letícias começaram a chorar de desespero no meio do pandemônio. Por mais que durasse e retumbasse, contudo, o patético estardalhaço não poderia deslocar uma almofada ou desenroscar uma lâmpada, tampouco me comover. Daria na mesma se estivessem berrando no deserto. Continuei folheando a National Geographic, às vezes enfiando nos ouvidos uns chumaços de algodão. Preparei um mate, bebi, segui lendo. Por fim, as Vozes cansaram, diminuíram, se esvaneceram. No ar, restou apenas a tosse estrangida de Cerulário, e nada mais.

Confesso, no entanto, que ontem, no ônibus, as palavras de Letícia – ou melhor, a capitã das Letícias, pois todas elas já soam meio parecidas – me causaram certo abalo. Primeiro ela ameaçou desaparecer para sempre, levando consigo Cerulário, Calibã e todos os outros. Fiz-me de surdo e continuei sentado sem expressão, no banco do ônibus, olhando pela janela. Então ela disse – não gritou, apenas disse:

– Te achas invencível, invulnerável, grandioso, mas, e se o teu segredinho for o segredo da humanidade inteira? Talvez todos neste ônibus, nesta cidade, neste

planeta escutem Vozes iguaizinhas a nós. Talvez todos mantenham um segredo coletivo que apenas eventualmente algum fraco deixa escapar. E esse fraco vai parar no hospício ou nos contos fantásticos que gostas de ler e escrever. Nunca saberás se essa é a Verdade. Talvez agora mesmo uma voz igual a mim (quem sabe eu mesma, tua Letícia) esteja murmurando essas mesmas palavras a todas as pessoas neste ônibus. Quem sabe o olhar de peixe morto em tua cara e na cara dessa gente toda seja o mesmíssimo olhar de trancafiada tolice, de quem finge não escutar o que de fato todos escutam. Talvez meu sussurro esteja ecoando pelo Universo e jamais saberás disso. Talvez eu seja a voz de Deus.

Não respondi. Mais tarde, no apartamento, Letícia camuflou-se num silêncio retórico, enquanto eu despejava erva na cuia. Respirei, tomei uns goles. E relaxei. Pois a verdade ressurgiu simples e nítida, a única possível. Pouco me importa se vocês, que estão lendo, também escutam Vozes. Pouco importa se estão fingindo uns para os outros e para mim. O pensamento seria perturbador se meu jogo fosse o jogo das pessoas, mas não é. Só me interessa o outro jogo, o combate no tabuleiro do silêncio. E dele, não se escapa jamais: nem eu posso desertá-Las, nem Elas podem me abandonar. São minhas fiéis, eternas e inseparáveis inimigas. Ainda resta muito por dizer.

ANEXO R: Texto “Casarão de Pedra”, de Cássio Lopes

Mistérios da Noite
CAUSOS DE ASSOMBRACÕES

Casarão de Pedra

O casarão de pedra fica localizado na saída de Dario Lassance, ao lado direito da estrada do Jaguarão, sentido Dario Lassance/Jaguarão.

Atualmente, ninguém sabe precisar qual o período exato de sua construção, mas há relatos de que deva ser do final do século XIX ou início do século XX.

Com o passar dos anos, serviu de residência a várias famílias e, também, foi comércio de carnes. E uma das famílias foi os “Rodrigues Resende”, que habitou o casarão na década de 1980.

Conforme relato do Sr. Carlos Resende, conhecido popularmente como “Zurra”, durante sua infância e parte da adolescência, constatou vários acontecimentos estranhos no local, podendo citar: Luzes apagando e acendendo, barulho de correntes, etc... Próximo ao casarão, existe o CTG Luiz Chirivino, com a pista de rodeio em anexo. Certa noite, Francisco ao passar pela frente da pista, relatou que escutou sons de descarga nos banheiros, sendo que os mesmos não possuem vasos e, muito menos, água encanada e, quando se aproximou da frente do CTG, avistou o vulto de um homem sentado no degrau do porta-bandeira, tomando seu chimarrão a “despacito no mas”, e atado a um dos mastros, estava seu pingô de lei. E, quando menos Francisco esperava, o tal vulto lhe estendeu a mão, como lhe estivesse oferecendo um mate, dando lhe um tamanho susto, que fez Francisco perder o rumo, em

Mistérios da Noite

CAUSOS DE ASSOMBRAÇÕES

direção as casa.

Outro fato que chamava a atenção, é que volta e meia, na hora do almoço, escutava-se batida de palmas e voz de alguém dizendo: “oh de casa”. Quando o pessoal ia atender o chamado, ninguém encontrava.

No ano de 1985, uma família estava se deslocando de Dario Lassance para Jaguarão, quando seu caminhão virou, impossibilitando-os de prosseguir viagem. Não tendo alternativa, tiveram que pedir ajuda para Família Rodrigues Resende, que ofereceu pouso. Quando amanheceu, um hóspede relatou que, infelizmente, não conseguira dormir a noite inteira, devido a estranhos sons que escutava e, também, as luzes que a toda hora se acendiam e se apagavam.



*Causo Contado por Carlos Resende
Dario Lassance 15:00h, 05/05/2009*

ANEXO S: Texto “Estrada do Jaguarão”, de Cássio Lopes

Mistérios da Noite
CAUSOS DE ASSOMBRAÇÕES

Estrada do Jaguarão

A estrada do Jaguarão, localizada no interior do município de Candiota-RS.

Em dezembro de 1984, Antonio Duarte estava indo de Dario Lassance para à propriedade de seus pais, no Jaguarão. Era uma noite escura de lua minguante, e Toninho saiu da vila por volta das vinte horas. Já estava caminhando há mais de duas horas e, um pouco antes de chegar, à ponte da sanga QuebraJugo, notou que um pequeno foco de luz surgiu do lado esquerdo da estrada e, à medida que cruzava a estrada, aumentava sua luminosidade.

Toninho parou e ficou só observando: em questão de segundos, o foco cortou o horizonte e parou num capão de mato, ao lado do arroio, onde tinha uma cerca de pedra muito antiga. A luz foi tanta, que iluminou o capão de mato inteiro e tudo o que tinha em sua volta.

Anos após, o Sr. Jadir Neto Simões, conhecido como “Zeca Ferro”, estava plantando milho, numa propriedade, a qual arrendava, no Jaguarão Grande, interior de Candiota-



Mistérios da Noite

CAUSOS DE ASSOMBRAÇÕES

RS, acompanhado de seu Ronaldo Barreto Lopes, conhecido, popularmente, como “Ratão”; no meio do deslocamento de volta para sua residência, em direção a Dario Lassance, foram surpreendidos por um foco de luz azul, que surgiu de um capão de mato, na costa da sanga QuebraJugo e os acompanhou por dentro dos campos, por uma distância de mais ou menos dois quilômetros. Alguns metros, antes de passar pelo arroio Capoacá, notaram que o foco cruzou em frente ao veículo, no qual trafegavam e, lentamente, foi aumentando sua luminosidade, até formar um grande clarão, que cortou o horizonte e, em segundos, caiu em cima de uma tapera, que fica à margem esquerda do arroio.

Se for coincidência ou não, não cabe a nós julgarmos, mas pelas semelhanças dos acontecimentos, pode-se deduzir que esses dois locais guardavam um grande mistério que, até hoje, ninguém conseguiu desvendar.

*Causo contado por Toninho e Zeca Ferro
Dario Lassance, 21:00h, 25/04/2009*



ANEXO T: Conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti**A moça tecelã**

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos,

as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha.

E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASANTI, Marina. In: Contos brasileiros contemporâneos. São Paulo: Moderna