



Instituto Federal de Brasília
Campus Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

JADIR VIANA COSTA

**A INTEGRAÇÃO DA BIBLIOTECA AO FAZER PEDAGÓGICO POR MEIO DA
LITERATURA E DA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Brasília
2025



JADIR VIANA COSTA

**A INTEGRAÇÃO DA BIBLIOTECA AO FAZER PEDAGÓGICO POR MEIO DA
LITERATURA E DA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele dos Santos Rosa.

Brasília
2025

C837 Costa, Jadir Viana.

A integração da biblioteca ao fazer pedagógico por meio da literatura e da formação de leitores. / Jadir Viana Costa. – Brasília, 2025.

175 f. : il. color.

Orientador: Daniele dos Santos Rosa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Biblioteca. 2. Letramento literário. 3. Letramento crítico e político. 4. Clube de leitura. I. Rosa, Daniele dos Santos. (orient.). II. Título.

CDU 808.1:377

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

Entre uma página e outra, descobri que o que nos salva não é apenas o que lemos, mas o que passamos a enxergar depois que as palavras nos atravessam.

AGRADECIMENTOS

A jornada de escrever esta dissertação não se fez apenas de palavras e ideias, mas de pessoas, afetos e presenças que, de diferentes maneiras, cruzaram o meu caminho.

Aos colegas de mestrado, agradeço pela travessia compartilhada. Entre leituras, debates, incertezas e descobertas, aprendi que o conhecimento floresce melhor quando é cultivado em comunidade. Foram vocês que, com suas perguntas e respostas, ampliaram o meu horizonte e me ensinaram a ver mais longe.

Aos professores, minha gratidão por cada aula que se transformou em farol. Vocês apontaram direções e acenderam luzes quando o caminho parecia enevoado. E à banca avaliadora, pelo olhar atento e cuidadoso, pela escuta respeitosa e pelas contribuições que enriquecem e transformam este trabalho em algo maior do que eu poderia fazer sozinho.

À minha família, pelo apoio irrestrito, por acreditarem antes mesmo que eu acreditasse e por compreenderem as ausências que a dedicação ao estudo impôs.

E, de forma especial, à minha esposa e ao meu filho. Vocês foram minha âncora e meu porto. Obrigado por compartilharem cada passo desta jornada tão de perto, nas manhãs apressadas, nos momentos de dúvida e nas pequenas vitórias que se tornaram nossas. Cada página aqui escrita carrega o sopro do amor e o calor da presença de vocês.

Este trabalho é, também, de vocês.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no IFB – *Campus Brasília* com turmas do Ensino Médio Integrado em Eventos, investiga modos de integrar a biblioteca ao trabalho pedagógico por meio da literatura, articulando letramentos literário, crítico e político com foco no gênero conto. Teve como objetivo ressignificar a biblioteca como espaço pedagógico extraclasse, materializando-se em um Produto Educacional (PE) composto por sequência didática em um e-book com produções estudantis. Metodologicamente, a pesquisa estruturou, aplicou e avaliou o PE em três etapas, realizadas na biblioteca e no Laboratório de Leitura e Produção Textual (LabTexto), com mediação dialógica inspirada nos “círculos de cultura” e avaliação por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes, docentes e profissionais de biblioteca. Os resultados evidenciam a biblioteca como organismo vivo e território de encontro, escuta e expressão cultural; a consolidação de um clube de leitura que promoveu pertencimento, autoria e trocas horizontais; e o fortalecimento do papel dos técnico-administrativos como mediadores culturais. As narrativas estudantis abordaram temas como mudanças climáticas, desigualdade de gênero, opressões relacionadas à orientação sexual e violência psicológica, revelando a transposição da experiência em elaboração estética e reflexão social.

Palavras-chave: biblioteca; letramento literário; letramento crítico e político; clube de leitura; conto.

ABSTRACT

This dissertation, conducted at the IFB – Brasília Campus with cohorts of the Integrated High School “Events” program, examines ways to embed the school library into pedagogical practice through literature by aligning literary, critical, and political literacies around the short story. It aims to reframe the library as an extra-class pedagogical space, materialized in an Educational Product (EP) featuring a didactic sequence presented in an e-book that curates students’ productions. Methodologically, the EP was designed, implemented, and evaluated in three stages across the library and the Laboratory for Reading and Text Production (LabTexto). The intervention relied on dialogic mediation inspired by Freirean “culture circles” and was assessed through semi-structured interviews with students, teachers, and library professionals. Results evidence the library’s repositioning as a living organism and a locus of encounter, listening, and cultural expression; the consolidation of a reading club that nurtured belonging, authorship, and horizontal exchange; and the strengthening of technical-administrative staff as cultural mediators. Students’ narratives engaged themes such as climate change, gender inequality, oppression related to sexual orientation, and psychological violence, revealing the transformation of lived experience into aesthetic elaboration and social reflection.

Keywords: library; literary literacy; critical and political literacy; reading club; short story.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 INTRODUÇÃO	10
1.1 A leitura e a escrita como ferramentas de emancipação social	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Retratos da leitura no Brasil.....	22
2.1.1 Panorama geral.....	23
2.1.2 Perfil do leitor	23
2.1.3 Motivações e obstáculos para a leitura.....	24
2.1.4 Gêneros literários preferidos	24
2.1.5 Os impactos da pesquisa	24
2.2 A necessidade de classificar as bibliotecas dos Institutos Federais.....	25
2.3 O conto como ferramenta de ensino-aprendizagem.....	28
2.5 A <i>escrevivência</i> como metodologia	34
2.6 Oficina literária de escrita criativa	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Plano de desenvolvimento do produto educacional.....	44
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
4.1 Contexto da pesquisa.....	47
4.2 Análise dos resultados	48
4.2.1 Práticas de mediação da leitura na Biblioteca do IFB – Campus Brasília	48
4.2.2 Formação de um clube de leitura focado em contos.....	50
4.2.3 Espaços e orientações para a escrita de contos.....	51
4.2.4 Visão ampliada sobre o papel dos agentes técnico-administrativos.....	51
4.2.5 Biblioteca como espaço de múltiplas leituras e expressão cultural.....	52
4.2 O produto educacional	53
4.2.1 Descrição do produto educacional	54
4.2.1.1 A sequência didática	54
4.2.1.2 O e-book	55
4.3 Análise dos contos produzidos pelos estudantes	55
4.3.1 <i>Horizonte vendado</i>.....	56

4.3.2 <i>Ela percebeu</i>	57
4.3.3 <i>Volume baixo</i>	58
4.3.4 <i>Eu sou o cachorro debaixo do sofá</i>	59
4.3.5 <i>A orquestração dos fenômenos</i>	60
4.3.6 <i>Acima das nuvens</i>	61
4.3.7 <i>O silêncio de Clara</i>	62
4.3.8 <i>O que você toma ao sonhar?</i>	63
4.3.9 <i>Inconsciente</i>	64
4.3.10 <i>Os reis</i>	65
4.4 Montando um quebra-cabeça literário.....	66
4.5 Avaliação dos encontros.....	67
4.5.1 <i>A percepção dos estudantes sobre o clube de leitura</i>	69
4.6 Avaliação do produto educacional	70
4.6.1 <i>Análise comparativa das avaliações</i>	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	83
APÊNDICE B – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AVALIAÇÃO DO PE – ALUNOS	86
APÊNDICE C – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AVALIAÇÃO DO PE – DOCENTES E PROFISSIONAIS DE BIBLIOTECA	87
APÊNDICE D – E-BOOK	88

APRESENTAÇÃO

Leio e estou liberto. Adquiro objetividade. Deixei de ser eu e disperso. E o que leio, em vez de ser um trajo meu que mal vejo e por vezes me pesa, é a grande clareza do mundo externo. [...] Leio como quem passa. E é nos clássicos, nos calmos, nos que, se sofrem, não o dizem, que me sinto sagrado transeunte, ungido peregrino, contemplador sem razão do mundo sem propósito, Príncipe do Grande Exílio, que deu, partindo-se, ao último mendigo, a esmola extrema da sua desolação (Pessoa, 1995, p. 78).

Textos literários sempre me cativaram, sobretudo os contos, que estiveram presentes na minha vida durante toda a adolescência. As visitas às estantes de livros das bibliotecas onde estudava eram sempre um momento mágico. Quando comecei a trabalhar como profissional de biblioteca em um Instituto Federal localizado em Águas Lindas de Goiás, me chamou atenção o interesse dos estudantes do ensino médio por crônicas narrativas e contos de mistérios.

Essa percepção ficou mais evidente quando fui redistribuído para o Instituto Federal de Brasília (IFB) e passei a ter contato mais estreito com os estudantes do *Campus Brasília*, ficando responsável pelos projetos literários da Biblioteca daquele local. No início, percebi grande resistência dos alunos às atividades de leitura. De forma estratégica, testei vários formatos, gêneros e temáticas, tentando chegar em uma narrativa comum pela qual todos se interessassem. Entretanto, durante as rodas de leitura, os alunos abandonavam o projeto, ficavam dispersos ou apenas não liam o que era proposto. Só voltaram, timidamente, a atender aos objetivos das oficinas de leitura quando os contos foram propostos como suporte didático. A maioria dos educandos respondeu positivamente a esse gênero. Após a leitura da primeira história, percebi que se envolveram com a narrativa e debateram com paixão a temática e o enredo das obras.

Desde então, penso na importância de contribuir com os profissionais de biblioteca nessa tarefa tão importante: o letramento literário, crítico e político.

Regina Zilberman (2007), ao discutir o letramento literário nas escolas, defende que:

há uma gama variada de pesquisas sobre o assunto, que começam com as questões de aquisição da escrita, estendem-se à psicolinguística e à sociolinguística e chegam à teoria da literatura, que desenvolveu uma ampla área de investigação relacionada aos processos de leitura e de formação do leitor. A escola, nesse caso, pode ser entendida tanto como o local onde se dá a aprendizagem da leitura e a preparação para o consumo de obras impressas quanto como o espaço do desencantamento e da perda da magia trazida da infância, já que impede o contato direto com o mundo da oralidade, onde se fazia a transmissão original de histórias (contos de fadas, poemas, cantigas de ninar, etc.). A leitura na escola constitui um amplo campo de investigação porque, nas atuais condições de aprendizagem e ensino, é o lugar onde o indivíduo pode amadurecer intelectualmente ou retrair-se, evitando (ou minimizando) seus intercâmbios com o universo da cultura (Zilberman, 2007).

Portanto, os textos literários não devem ser utilizados apenas como uma ferramenta para ensinar gramática, ignorando um de seus aspectos mais importantes: encantar o leitor. Reduzir a literatura a um conjunto de palavras e frases usadas em exercícios de gramática é um erro.

Segundo Lucas (1989), a comunicação literária “[...] está ligada à mais palpável e indefinida das realidades. Há quem sustente que a literatura vem a ser a mais confessional das artes” (Lucas, 1989, p. 14). A literatura se relaciona ainda “[...] à ancestral procura de sentido para a vida, quando se prende à infatigável capacidade realizadora do homem, que inclui a autorrealização através da linguagem” (Lucas, 1989, p. 16).

Em minha trajetória profissional, percebi a importância de estimular o interesse dos alunos pela literatura, incentivando-os a desfrutar da leitura e a desenvolver habilidades leitoras. Apesar das grandes dificuldades enfrentadas pelos educadores nas atividades propostas, os educandos são curiosos e desejam aprender. Despertar essa curiosidade pela leitura é, portanto, um desafio para o educador, o qual deve utilizar estratégias didáticas que ofereçam uma variedade de gêneros literários. Conhecendo esses gêneros, o aluno pode se identificar com algum (ou vários) e ser cativado.

O texto literário precisa ser envolvente; no entanto, por diversos motivos, a escola muitas vezes não consegue provocar o interesse dos estudantes em relação à literatura. Em vez disso, à medida que os anos escolares avançam, os alunos se afastam dos livros. Uma forma de tentar modificar essa realidade seria propor atividades que pudessem instigar ou renovar o interesse dos estudantes pela leitura literária. Diante disso, a inclusão de contos nas atividades da biblioteca pode favorecer o surgimento de novos leitores de literatura.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Schwarcz (2002), a palavra “biblioteca” tem origem grega e deriva da união de outras duas palavras, *biblio* e *tēke*, que significam um conjunto de prateleiras ou depósito para armazenagem de livros, escritos, rolos de papiro e pergaminhos. Por sua vez, Ferreira (2001) define a biblioteca como uma coleção pública ou privada de livros e documentos destinados a estudo, leitura e consulta.

Com o passar do tempo, esses espaços – para além do que descreve a etimologia da palavra “biblioteca” – passaram por diversas transformações, impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais e inteligências artificiais. Essas mudanças envolvem não só questões estruturais, como a transição dos suportes utilizados para registrar o conhecimento, mas também algumas transformações mais subjetivas, como as relativas às funções atribuídas aos profissionais da área de biblioteconomia. Nos dias atuais, especialmente após a pandemia, as bibliotecas não desempenham apenas as funções tradicionais de reunir, catalogar, disponibilizar, organizar e preservar documentos e informações, mas também se constituem como espaços de convivência e lazer, sendo utilizadas como base para encontros, reuniões e atividades culturais.

Nessa perspectiva, é importante elucidar que a biblioteca deve ser vista como um organismo vivo e em constante crescimento, como bem pontuou Ranganathan (2009) ao estabelecer as cinco leis da biblioteconomia, quais sejam: os livros existem para ser usados; a cada leitor, seu livro; para cada livro, seu leitor; economize o tempo do leitor; a biblioteca é um organismo em crescimento. Aqueles que não conhecem ou entendem esse ponto de vista correm o risco de reduzir o espaço e a função social da biblioteca a um mero “depósito morto de livros” (Ranganathan, 2009, p. 23).

A transformação das bibliotecas em ambientes pedagógicos extraclasse envolve uma mudança de olhar, de modo que esses espaços deixem de ser vistos como meros locais de consulta e pesquisa para se tornarem cenários ativos de aprendizagem. Nesse contexto, a biblioteca se torna um espaço de interação, diálogo e descoberta, no qual os estudantes podem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira integrada.

Essa abordagem amplia o conceito de biblioteca ao configurá-la como um local de apoio à formação omnilateral¹, abrindo possibilidades para uma educação mais holística. Além disso,

¹ Frigotto (2012, p. 265) explica que “omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. O autor ainda pontua que a educação omnilateral é “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser

ao integrar as atividades da biblioteca ao currículo escolar, cria-se uma sinergia entre as disciplinas e reforça-se a importância desse espaço como complemento ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos as leis de Ranganathan (2009) mencionadas anteriormente, percebemos a necessidade de ampliar o papel social da biblioteca, especialmente a pública, para que ela rompa as barreiras da exclusão e expanda suas funções, tornando-se um centro produtor e disseminador de cultura.

As leis propostas pelo autor desafiam uma concepção ultrapassada de biblioteca, pois concebem esse lugar como verdadeiramente democrático e inclusivo. Em sua segunda lei – “a cada leitor seu livro” – Ranganathan (2009) deixa clara a função social que as bibliotecas devem assumir perante a sociedade:

[...] não terá descanso enquanto não houver reunido todos – ricos e pobres, homens e mulheres, quem mora em terra firme e quem navega os mares, jovens e idosos, surdos e mudos, alfabetizados e analfabetos – a todos, de todos os cantos da Terra, até que os tenha conduzido para o templo do saber e até que lhes tenha garantido aquela salvação que emana do culto de Sarasvati, a deusa do saber (Ranganathan, 2009, p. 92).

O segundo princípio questiona, então, a ideia de que os livros existem apenas para serem preservados, enfatizando a importância do uso efetivo e dinâmico da informação. Esse princípio também destaca a necessidade de considerar a pluralidade de usuários, indo além dos suportes impressos e digitais, para garantir igualdade de acesso à informação.

Já o terceiro princípio de Ranganathan (2009), “a cada livro seu leitor”, está alinhado com o esforço em destacar o papel social da biblioteca na redução das desigualdades sociais por meio da disseminação da informação e, sobretudo, da cultura e do lazer. Podemos, assim, estabelecer uma conexão entre o que o autor defende e a visão de Candido (2011) em seu texto “O direito à literatura”:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é mola da literatura em todos os seus níveis e modalidade, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2011, p. 176).

Após nos mostrar, de maneira extremamente didática, que a literatura se constitui como um direito fundamental e como uma ponte de acesso à produção cultural da humanidade, Candido (2011) enfatiza a importância daquela como ferramenta de emancipação popular: “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Candido, 2011, p. 112).

Desde que iniciei meu trabalho como profissional de biblioteca no Instituto Federal de Brasília, mais especificamente no *Campus* Brasília, em 2016, pude observar, por meio de conversas informais com alunos do ensino médio integrado, que a leitura literária como ferramenta de emancipação do indivíduo poderia não estar sendo explorada de forma significativa pelos profissionais de educação daquele *Campus*, tanto dentro de sala de aula como em ambientes educacionais não formais. Partindo dessa lacuna identificada a princípio, propus alguns eventos dentro do ambiente da Biblioteca, a fim de aproximar os educandos do espaço e mostrar-lhes que, de fato, poderíamos encará-lo como um organismo vivo, em constante mudança e crescimento.

Portanto, acreditamos que é fundamental reconhecer o potencial das bibliotecas como ambientes pedagógicos extraclasse e promover parcerias entre os agentes educacionais para explorar esse potencial. Ao fazê-lo, valorizamos a diversidade dos recursos disponíveis e maximizamos seus impactos na formação dos estudantes, proporcionando-lhes uma educação mais rica, envolvente e significativa. Dentro dessa abordagem, desenvolvemos o tema: literatura e formação de leitores na Biblioteca do Instituto Federal de Brasília: uma proposta de aproximação dos estudantes do ensino médio integrado ao espaço da Biblioteca do IFB – *Campus* Brasília como parte integrante do fazer pedagógico.

A pesquisa em questão tem sua origem em inquietações que surgiram desde meu ingresso como profissional de biblioteca no Instituto Federal de Goiás – *Campus* Águas Lindas e que persistiram ao longo da minha trajetória no Instituto Federal de Brasília. Tenho alimentado uma percepção sobre a falta de integração da Biblioteca às práticas de leitura e suas diversas formas de expressão. Infelizmente, a integração pedagógica entre as demais áreas do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Brasília e a respectiva Biblioteca ainda não é uma realidade consolidada. Embora haja um reconhecimento superficial do papel relevante da biblioteca na promoção da leitura, essa percepção não parece se refletir no cotidiano das práticas pedagógicas do *Campus*.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente no ensino médio integrado, levando em consideração as contribuições e as influências da biblioteca na promoção de práticas de leitura, surge a seguinte indagação: a Biblioteca do IFB – *Campus*

Brasília é utilizada pela comunidade escolar como um recurso de apoio pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a formação de leitores, com base em uma integração real e efetiva entre a instituição de ensino, os docentes e os profissionais de biblioteca?

Para que a biblioteca cumpra seu papel primordial de apoio, incremento e fortalecimento do projeto pedagógico nos ambientes educacionais, além de valorizar a leitura e proporcionar que educando e educador façam uso coletivo do texto escrito, é imprescindível que assuma uma posição de protagonismo dentro da instituição de ensino e seja reconhecida pela comunidade escolar como um instrumento indispensável no processo de aprendizagem, constituindo-se em um espaço que procura desenvolver de forma continuada e autônoma as competências dos estudantes para a busca, o uso e a reprodução da informação.

Com esse objetivo em mente, deve-se superar a visão tradicionalista que enxerga a biblioteca apenas como um lugar de guarda, manutenção e gestão de empréstimos de livros, sendo necessário que esse espaço seja transformado em um ambiente dinâmico e participativo, que atua ativamente no processo de aprendizagem dos educandos. Os profissionais de bibliotecas devem se envolver, assim, nas etapas de planejamento das atividades pedagógicas adotadas pela instituição de ensino, com o intuito de promover a integração desse setor ao fazer pedagógico e ao processo educacional.

Freire (1987) explicita a necessidade urgente de garantir a emancipação aos indivíduos por meio de práticas educativas que os aproximem dos diversos usos do sistema de escrita, com o intuito de mitigar as desigualdades sociais. Nessa perspectiva crítica, um dos objetivos desta pesquisa é propor, por meio de parcerias com docentes do Instituto dispostos a apoiar o projeto, a criação de um clube de leitura dentro do ambiente da Biblioteca, focado em contos, como forma de estabelecer vínculos institucionais entre a Biblioteca do IFB – *Campus Brasília*, os discentes do ensino médio integrado e os setores pedagógicos do Instituto Federal de Brasília. Além disso, objetiva-se promover a formação de leitores, a fim de atingir uma das principais funções da biblioteca: disseminar a informação.

1.1 A leitura e a escrita como ferramentas de emancipação social

Apostamos na leitura como uma ferramenta que promove conhecimento, amplia visões e auxilia no processo de escrita. Consideramos, ainda, a importância da escrita como um dos processos simbólicos que proporcionam à humanidade a transmissão do conhecimento acumulado ao longo do tempo, sendo um potente meio de comunicação e expressão.

A prática da leitura e da escrita ocupa um lugar central no trabalho educativo e desempenha um papel essencial na criação, no registro, na preservação e no acesso ao conhecimento ao longo do tempo e do espaço. O ensino e aprendizado dessas habilidades vão além das políticas educacionais e devem receber atenção de diferentes setores nas instituições. Nesse contexto, os clubes de leitura encontram-se na intersecção das políticas educacionais e culturais e têm ganhado destaque nas iniciativas de promoção da leitura e de formação de leitores.

Acreditamos que o contato mais intenso com obras literárias não apenas amplia a visão crítica do mundo, mas também motiva os estudantes a se tornarem autores de suas próprias criações ficcionais. No entanto, nos confrontamos com dados extraídos do sistema de empréstimos da Biblioteca do *Campus Brasília* que mostram que o livro literário mais solicitado entre janeiro a junho de 2023, *1984*, escrito por George Orwell, ocupava a 58^a posição entre os títulos mais emprestados pelo setor, representando apenas 0,17% dos empréstimos realizados nesse período. Nas primeiras posições, encontramos predominantemente materiais didáticos, jogos, chaves de salas de estudo e fones de ouvido. Esse panorama é extremamente preocupante.

Embora esse cenário seja inquietante, ele já foi previamente discutido por outros estudos. De acordo com a pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2024 e lançada em 2025 pelo Instituto Pró-Livro, apenas 26% da população pesquisada admite que desfruta do ato de ler como uma atividade prazerosa e, mesmo assim, pouco mais da metade desses indivíduos afirma fazê-lo com regularidade. Em um cenário de baixa frequência de leitura no Brasil, a literatura é ainda menos explorada. A maioria das obras lidas tem caráter didático. Quando as pessoas se dedicam à leitura literária, preferem principalmente *best-sellers*, seguidos dos materiais recomendados pela escola, geralmente através das orientações dos professores. Além disso, ainda de acordo com a pesquisa mencionada, a população em geral frequenta bibliotecas principalmente para fins de estudo, sendo que apenas 18% dos brasileiros as veem como um local para emprestar livros.

A partir dessa reflexão e acreditando que os profissionais da educação devem buscar formas de revitalizar e resgatar a presença da literatura no ambiente escolar, este trabalho pretende explorar a relevância da leitura e da escrita literária, ao mesmo tempo em que busca promover a biblioteca como um espaço pedagógico e cultural capaz de contribuir para a formação humana e intelectual dos discentes. Pretendemos, ainda, integrar a leitura de diferentes gêneros literários à produção de textos, desmistificando a ideia de que apenas escritores consagrados podem ser autores de textos literários e buscando tornar essa atividade

acessível aos estudantes. Para isso, propomos a realização de oficinas de escrita criativa no âmbito de um clube de leitura, com o intuito de estimular, também, a prática da escrita literária.

Partimos das ideias de que os alunos precisam ampliar seus repertórios para criar suas próprias narrativas e de que leituras prévias podem servir como referência e/ou contraponto no momento da criação. Acreditamos, assim, que, ao produzir textos ficcionais, o aluno se torna autor, pois passa a compreender o poder criativo da linguagem.

Cabe ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é transformar os alunos em escritores profissionais, mas sim possibilitar que cada indivíduo perceba sua capacidade de autoria, estimulando os estudantes a se enxergarem como autores, editores e criadores de suas próprias narrativas literárias. Essa percepção pode se tornar uma ferramenta poderosa de emancipação social.

Esta pesquisa reconhece, assim, a importância da escrita no processo de letramento literário, crítico e político, uma vez que os estudantes serão responsáveis por produzir seus próprios contos. A valorização da escrita possibilita o desenvolvimento de habilidades de expressão criativa, estimulando a exploração da imaginação e o desenvolvimento de uma voz autoral. Ao assumirem o papel de protagonistas na criação de suas narrativas, os discentes se engajam ativamente no processo de aprendizagem, fortalecendo sua relação com a literatura e aprimorando suas competências linguísticas, segundo o que Silva (2016) sugere:

Assim como a leitura é uma questão de investimento, a escrita também é e precisa de condições adequadas para se realizar, a começar pela motivação, pela autoconfiança na capacidade criativa e (re)criadora, na habilidade de expor ideias. [...] para desenvolver a última etapa de um processo de leitura em bases dialógicas no que se refere à produção escrita – momento em que o leitor se torna concreta e socialmente um (re)criador da obra literária –, é necessário que todo o processo de leitura conduza para a necessidade de escrever, momento que pode ser revelador da catarse atingida pela leitura do texto. O mediador deve, ao realizar perguntas, estimular a produção de sentidos para a produção escrita (Silva, 2016, p. 132).

Ao final dos processos de leitura das obras literárias e de escrita dos textos pelos alunos, todo o material produzido será reunido em um e-book, em formato digital e acesso aberto, de modo que os discentes participarão de todas as etapas de concepção de um livro. O objetivo é mostrar que todos têm capacidade de se tornar um autor e que não existe uma única maneira de fazer literatura, assim como não existe uma única forma de a biblioteca existir dentro de uma unidade de ensino.

Visto que, em geral, a formação do leitor se constitui como um processo ininterrupto de aprendizado, o projeto proposto deve ser tratado como uma parceria contínua e inconclusa entre todos os agentes (técnico-administrativos e docentes), como um percurso dialético de construção, desconstrução e reconstrução constante, atualizando-se ao longo do tempo.

Além disso, esta pesquisa busca gerar reflexões sobre a viabilidade de implementar ações semelhantes em outras instituições, levando em consideração a diversidade dos estudantes e as potencialidades do ambiente da biblioteca como um espaço multicultural. O modo como o clube de leitura será conduzido pode servir como um estímulo para a prática de atividades similares em diferentes contextos educacionais.

Diante da complexidade do processo de formação de leitores e da grandiosidade do impacto social provocado pela formação de indivíduos capazes de entender e transformar a sociedade em que estão inseridos, sobretudo em países que se encontram na periferia do capitalismo, como o Brasil, a proposta de formação de leitores em um espaço público e democrático pode ser caracterizada como um movimento de resistência e transformação.

A promoção de ações pedagógicas desse tipo redefine a biblioteca como um espaço vivo de socialização do conhecimento, ao passo que rompe com a tradição de centralizar a aprendizagem do estudante na figura do docente, levando a leitura e o fazer pedagógico para fora da sala de aula. Pensando nisso, objetiva-se contribuir com a construção de uma visão amplificada dos diversos papéis desempenhados pelos agentes docentes e técnicos-administrativo dentro do IFB, além de explorar os espaços extraclasse, dentro do que argumenta Macedo (2005):

ao professor e também ao bibliotecário caberá aproveitar todos os momentos para conduzir o aprendiz a praticar leituras nos diversos aspectos, cuidando do despertar das capacidades básicas e dos sentidos reais e figurados, do apurar a sensibilidade e a imaginação, para “ler a vida” ao seu derredor, para entender o social e o cultural; enfim, não só ficar sentado na carteira escolar ouvindo o professor (Macedo, 2005, p. 174).

Portanto, a pesquisa se justifica ao reconhecer e demonstrar que a biblioteca deve ser considerada indispensável no ambiente educacional, sendo vista pela comunidade escolar como um espaço que estimula o desenvolvimento pessoal e a ampliação do conhecimento. Para tanto, é crucial que esteja plenamente integrada às práticas pedagógicas e que ofereça as condições necessárias para promover profundas transformações sociais. Deve fomentar a leitura e priorizar o leitor, contribuindo, assim, para a formação crítica dos seus usuários e, consequentemente, para a construção de uma sociedade mais democrática.

Ao descrever uma fotografia tirada em 1940 durante o bombardeio de Londres na Segunda Guerra Mundial, na qual os destroços de uma biblioteca em ruínas são evidentes, mas as estantes permanecem firmes e os livros, intactos, Manguel (2004) proporciona uma narrativa profundamente impactante em seu livro *Uma história da leitura*. Ele destaca o poder da literatura em criar mundos paralelos, apresentando realidades alternativas às vividas pelas pessoas e revelando a beleza, mesmo em meio ao caos. Dessa forma, ao resgatar o indivíduo da

alienação, a leitura literária frequentemente o e-book na exploração de mundos inimagináveis. O autor assim narra a situação da imagem:

três homens encontram-se no meio dos destroços: um, como se hesitasse sobre qual livro escolher, está aparentemente lendo os títulos nas lombadas; outro, de óculos, está pegando um volume; o terceiro está lendo, segurando um livro aberto nas mãos. Eles não estão dando as costas para a guerra, nem ignorando a destruição. Não estão escolhendo os livros em vez da vida lá fora. Estão tentando persistir contra as adversidades óbvias; estão afirmado um direito comum de perguntar; estão tentando encontrar uma vez mais – entre as ruínas, no reconhecimento surpreendente que a leitura às vezes concede – uma compreensão (Manguel, 2004, p. 133).

Seguindo o que defende Manguel (2004), partimos da premissa de que a leitura de obras literárias serve como uma forma de escape da realidade ou de adaptação à estrutura social e também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Por meio de um ambiente inclusivo, a leitura compartilhada contribui para a construção da sensibilidade e do pensamento analítico, permitindo-nos adotar uma postura crítica diante das imposições sociais.

Diante disso, a formação de leitores na Biblioteca do Instituto Federal de Brasília – *Campus Brasília* se apresenta como uma proposta para potencializar o papel da literatura na vida dos estudantes do ensino médio integrado. Por meio da criação de um ambiente acolhedor, com um acervo diversificado e atividades de promoção de leitura, busca-se aproximar os estudantes do universo literário, estimulando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, ampliando o repertório cultural e promovendo a formação de uma consciência crítica.

Propor, no âmbito da Rede Federal, mais especificamente no *Campus Brasília*, a ressignificação do papel das bibliotecas e dos profissionais que nelas atuam na formação do leitor, com enfoque no letramento literário, crítico e político, torna-se, assim, o objetivo geral deste trabalho. A partir dele, derivam os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas de mediação da leitura realizadas na Biblioteca do IFB – *Campus Brasília*, a fim de compreender o papel desse setor como espaço pedagógico extraclasse na formação de leitores; promover a formação de um clube de leitura focado em contos na Biblioteca do IFB – *Campus Brasília*, expandindo o compartilhamento de conhecimentos, experiências e referenciais de leitura e escrita entre os estudantes; promover espaços e orientações para o exercício da escrita e para a produção de textos literários do gênero conto; contribuir com a construção de uma visão amplificada dos diversos papéis desempenhados pelos agentes técnico-administrativos dentro do Instituto Federal de Brasília – *Campus Brasília*; e, finalmente, promover a Biblioteca como local de múltiplas leituras e descobertas, de disseminação da informação, de formação de leitores e de expressão cultural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É desafiador imaginar a própria existência contemporânea da humanidade sem a possibilidade da leitura. A escrita está presente na vida das pessoas em diversos meios, suportes, formatos e funções, tornando-se quase onipresente. A influência da cultura escrita na sociedade é tão significativa que a habilidade de leitura se torna uma ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo.

Com isso, observa-se uma valorização generalizada da leitura. Existe uma ampla convicção de que esta é uma prática relevante a ser buscada e cultivada por todos (Ferreira; Scorsi; Silva, 2009). É crucial reconhecer que vivemos em uma sociedade letrada, na qual a leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos.

No entanto, no Brasil, a situação da leitura ainda é contraditória. Apesar de o ato de ler ser valorizado como essencial, uma parcela significativa da população permanece analfabeta, e mesmo aqueles que frequentam a escola regularmente têm um desempenho insatisfatório quando se avalia a capacidade de leitura.

De acordo com a última edição do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)² publicada pelo Instituto Paulo Montenegro em 2018, houve uma redução significativa na porcentagem de adultos analfabetos no país na última década (de 12% em 2001 para 8% em 2018), juntamente com um aumento nos anos de escolarização, especialmente entre a população de 15 a 34 anos. No entanto, o número de pessoas capazes de compreender e interpretar textos em situações usuais, o que é conhecido como alfabetismo pleno, permaneceu praticamente inalterado ao longo dos anos pesquisados. Na primeira versão da pesquisa, em 2001, apenas 12% da população adulta brasileira foi considerada capaz de ler textos mais extensos, comparar informações e fazer inferências e sínteses, índice que se manteve na pesquisa de 2018 (Inaf, 2018).

O estudo também revelou que o aumento da escolarização não resultou em avanços nos níveis de alfabetismo, mostrando-se insuficiente para garantir a plena capacidade de leitura e escrita da população. Entre aqueles que frequentaram a escola na segunda etapa do ensino fundamental, 34% ainda são analfabetos, sendo incapazes de realizar tarefas simples de leitura de palavras e frases. Outros 45% contam apenas com um nível rudimentar de alfabetismo, ou seja, são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares, como

² Cf. <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

anúncios ou pequenas cartas. Dos que concluíram o ensino fundamental II, apenas 21% podem ser considerados plenamente alfabetizados (Inaf, 2018).

Diante disso, podemos concluir que um dos principais desafios do sistema educacional está na alfabetização, que engloba a aprendizagem da leitura e da escrita. A maioria dos professores alfabetizadores considera esse processo como o ponto de partida para que os indivíduos possam dominar plenamente o sistema linguístico em todas as suas complexidades. Em geral, a formação de leitores é o objetivo que se busca a partir da alfabetização.

No entanto, como já discutido anteriormente, a realidade difere do ideal. Uma vez que muitos indivíduos alfabetizados, embora tenham habilidades de leitura e escrita, raramente se tornam leitores plenos, sua compreensão crítica do contexto e da realidade social fica limitada. Esse cenário afeta especialmente aqueles com menos privilégios econômicos.

Dessa forma, indivíduos pertencentes a diferentes estratos sociais terão uma relação distinta com a escrita (com uma clara desvantagem para aqueles das classes economicamente menos privilegiadas), considerando que essa relação está sempre condicionada ao contexto em que essas pessoas estão inseridas. Em outras palavras, aqueles que estão mais imersos no mundo da escrita apresentarão um desempenho melhor; por outro lado, aqueles que têm menos exposição aos ambientes de leitura/escrita e à linguagem escrita da cultura dominante terão um desempenho inferior nessas habilidades.

De acordo com a perspectiva crítica defendida por Freire (1987), é necessário assegurar a emancipação dos indivíduos economicamente desfavorecidos no contexto social, através de práticas educativas que proporcionem conhecimentos que os aproximem dos diversos usos do sistema de escrita. Esse processo influencia diretamente as relações de poder em uma sociedade. Segundo Kleiman (1995), o conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire está relacionado ao processo em que o indivíduo organiza reflexivamente seu pensamento e desenvolve uma consciência crítica da sociedade e das relações estabelecidas entre os indivíduos, indo além da noção restrita que abrange apenas as habilidades individuais de leitura e escrita.

A partir das reflexões de Freire e Kleiman, emerge o conceito de letramento, que assume uma grande relevância nos dias atuais. O letramento destaca não apenas o aprendizado do código linguístico, ou seja, a alfabetização, mas também o uso desse conhecimento em diferentes situações sociais em que a linguagem escrita está presente, indo além das atividades desenvolvidas apenas no ambiente escolar. Conforme argumenta Kleiman (2005, p. 19), “o letramento não se limita à alfabetização, mas a engloba”.

Para a maioria das pessoas, a escola é o principal meio de contato com textos e com a cultura letrada. Aqueles que não têm acesso à escola ou são incapazes de frequentá-la enfrentam dificuldades para se envolver com o mundo da escrita. O afastamento gradual do ambiente escolar e/ou letrado pode comprometer ainda mais as chances de formação de leitores e de acesso ao conhecimento.

Em um contexto desfavorável, como é o caso do Brasil, conforme dados da pesquisa realizada pelo Inaf em 2018, é importante promover iniciativas que valorizem a busca pela plena consciência dos indivíduos em relação às estruturas que sustentam o *status quo* existente, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Essas ações podem representar uma alternativa de resistência.

Para que essa resistência aconteça de forma concreta, propomos o letramento literário, crítico e político de jovens estudantes por meio da leitura e da interpretação de texto literários. Um texto literário é identificado por um conjunto de características, conhecido como literariedade, a qual diferencia um texto literário de um texto não literário. Para que um texto seja considerado literário, deve envolver uma elaboração especial da linguagem, empregando elementos de ficção e da imaginação do autor. Essa elaboração peculiar separa a linguagem literária da linguagem não literária (Cerrillo, 2016). Segundo Cerrillo (2016, p. 38), a realização da literatura como ato de comunicação somente se dá graças a essa linguagem especial. A linguagem literária garante uma perspectiva original, sugestiva, plurissignificativa do uso da língua, que amplia o conhecimento pela experiência estética (Cerrillo, 2017, p. 240).

A literatura é fundamental na formação do indivíduo (Candido, 2011) e desempenha um papel crucial no desenvolvimento crítico, mas muitas vezes a escola não cumpre seu papel de criar condições para formar leitores proficientes. Em muitas instituições de ensino, o foco é pouco direcionado à leitura de obras literárias e a prioridade geralmente é o ensino de gramática, de aspectos históricos e de escolas literárias.

Essa abordagem compromete o reconhecimento da leitura literária como um elemento essencial para o desenvolvimento crítico do indivíduo. É notável como a literatura promove esse desenvolvimento de maneira peculiar, não ensinando intencionalmente ou impondo uma única verdade, como aponta Candido (2011), mas possibilitando uma pluralidade de interpretações e reflexões críticas, levando o leitor a questionar, imaginar e construir seu próprio entendimento de mundo.

Candido (2011) argumenta que a literatura, em sua ampla diversidade, abrange todas as criações com elementos poéticos, ficcionais ou dramáticos, desde o folclore e as lendas até as

formas mais complexas de escrita. Encontramos manifestações literárias em diversos aspectos do cotidiano, como novelas, filmes e romances.

Além disso, o autor postula que a literatura é considerada um direito humano, pois é um desejo e uma necessidade intrínseca à condição humana, devendo ser acessível a todos (Candido, 2011). Ele enfatiza que a literatura está diretamente ligada à humanização, um processo que reafirma nos seres humanos traços essenciais como a capacidade de reflexão, a aquisição de conhecimento, o cultivo do humor, a solidariedade, entre outros. Assim, defende que deve ser vista como um direito universal, sendo necessário ampliar seu acesso, em busca de uma sociedade mais igualitária. Dentro dessa discussão, deve-se então considerar os problemas sociais de nossa realidade, pensando em como estão relacionados à falta de alcance da literatura, especialmente no que diz respeito à presença desta nas escolas, para que seja possível vislumbrar formas de garantir a todos o acesso efetivo aos livros.

Tendo em vista que a leitura na escola é, reconhecidamente, um fator significativo no combate à alienação e na promoção do pensamento crítico, é importante ponderar sobre a prática de formação de leitores no contexto educacional, abrangendo diversos espaços, tanto formais quanto não formais, como é o caso da biblioteca.

A relação entre escola e biblioteca muitas vezes é caracterizada por uma dicotomia, sobre a qual é necessário refletir. A biblioteca é tida como um local de acesso à informação, de desenvolvimento de atividades pedagógicas e de estímulo à criticidade e à criatividade, como ressaltado por Moro e Estabel (2011). Por outro lado, algumas vezes é vista como um espaço estático, associado a imposições, proibições e punições para aqueles que não obedecem às normas disciplinares exigidas pelo sistema, conforme Maroto (2012) argumenta. Essa associação da biblioteca com normas rígidas e proibições tem origem em práticas que ainda persistem na maioria das escolas brasileiras.

Contudo, é importante elucidar que as bibliotecas são espaços plurais e são constituídas de formas diversas. Por um lado, é possível identificar ambientes de silêncio absoluto, propícios à concentração e à imersão na leitura. Por outro, também existem espaços vibrantes, que se destacam como locais de resistência popular e disseminação de cultura. Essa diversidade de abordagens reflete a adaptabilidade das bibliotecas às necessidades e aos interesses de suas comunidades. Independentemente da configuração adotada, esses espaços têm em comum a missão de proporcionar um ambiente acolhedor para o acesso ao conhecimento, a descoberta de novas ideias e o encontro com diversas manifestações artísticas. Assim, as bibliotecas desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem, na ampliação de horizontes e no enriquecimento cultural de seus usuários.

Nessa perspectiva, esses espaços devem assumir seu papel social e atender às necessidades da comunidade, proporcionando acessos e criando espaços de convivência. Sobre a função social das bibliotecas públicas, Castrillón (2011) afirma:

um país precisa de bibliotecas que vão além do mínimo esperado. Bibliotecas que, acima de tudo, sejam instrumentos contra a exclusão social, ou seja, espaços de encontro e debate sobre temas relevantes para a maioria e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, com e sem formação escolar, possam encontrar respostas para seus problemas e interesses, abertas a novas perspectivas (Castrillón, 2011, p. 36).

Assim como é importante criar espaços de discussão e reflexão sobre questões sociais nas bibliotecas, também deve-se reconhecer a relevância do bibliotecário na promoção de formas de disseminação da informação e do conhecimento como uma maneira de combater a exclusão social e alcançar aqueles que ainda não utilizam a biblioteca como aliada na construção do conhecimento, na melhoria da qualidade de vida e na transformação social.

Torna-se necessário ampliar as ações das bibliotecas, contribuindo para a inclusão de todos na vida social e política e, consequentemente, para o pleno exercício da democracia, promovendo a cidadania. Esse deve ser o objetivo de todas as bibliotecas e de todos os bibliotecários (Castrillón, 2011).

Nesse contexto, evidencia-se a importância do profissional de biblioteca como mediador do conhecimento. A visão de que se trata de um profissional meramente técnico, cuja função se restringe à organização e à catalogação de livros em um ambiente limitado, precisa ser superada, e o bibliotecário deve assumir um compromisso ético e político na democratização do conhecimento.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir com uma nova perspectiva sobre o papel desempenhado pela biblioteca, compreendendo que suas ações vão além da simples formação de coleções de livros e incluem a promoção de uma abordagem mais humanizada e pedagógica no que diz respeito à valorização da leitura como uma prática cultural. Essa abordagem proporciona a formação de leitores e seu reconhecimento como indivíduos que utilizam e se apropriam da leitura para construir conhecimentos e exercer sua cidadania.

2.1 Retratos da leitura no Brasil

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, em sua última edição, realizada entre 30 de abril e 31 de julho de 2024 com 5.504 entrevistados em 208 municípios, publicada em 2024 pelo Instituto Pró-Livro, fornece um panorama bem detalhado sobre os hábitos de leitura da população brasileira. Esta seção tem como objetivo interpretar os principais dados divulgados

pela pesquisa, analisando tendências e mudanças em relação às edições anteriores, além de identificar desafios e oportunidades para a promoção da leitura no Brasil.

2.1.1 Panorama geral

A pesquisa revela que houve uma redução no número de leitores (pessoas que leram, total ou parcialmente, pelo menos um livro nos três meses anteriores) no Brasil em comparação com a edição de 2019. Em 2024, 47% da população brasileira foi classificada como leitora, um decréscimo em relação aos 52% registrados na edição anterior. Os 53% restantes, que não são leitores, representam um desafio para políticas públicas e iniciativas de incentivo à leitura.

2.1.2 Perfil do leitor

Os dados mostram que a maioria dos leitores de livros está concentrada nas faixas etárias mais jovens, especialmente entre 11 e 13 anos (76%) e 14 a 17 anos (61%), indicando que as escolas têm desempenhado um papel importante na formação de novos leitores, visto que a maioria está em idade escolar. Destaca-se também maior prevalência de leitores entre as mulheres (52%).

Quando se trata apenas de leitores de livros literários (quem leu um livro ou mais de literatura por vontade própria nos últimos 3 meses), verifica-se que 45% estão frequentando a escola. Esses dados indicam que, embora a escola seja apontada como a instituição que mais estimula e forma leitores, a maioria destes se concentra no grupo dos que não frequentam mais o ambiente escolar: 55% dos entrevistados. Esse fenômeno pode ser explicado pelos dados da pesquisa que indicam que a média de livros didáticos recomendados pela escola nos últimos três meses da coleta é de 0,38, enquanto a média de livros literários recomendados é de apenas 0,21.

Tabela 1 – Perfil do leitor: faixa etária

Faixa etária	Percentual de leitores
11-13 anos	76%
14-17 anos	61%
30-39 anos	48%
70+ anos	22%

Fonte: Adaptado de Instituto Pró-Livro (2024).

2.1.3 Motivações e obstáculos para a leitura

Dentre as principais motivações para a leitura de literatura destaca-se o gosto (24%). Esse dado indica que, embora a leitura ainda seja vista como uma atividade prazerosa por uma parcela significativa da população, há um espaço para aumentar o interesse por meio de iniciativas que relacionem a leitura a outras áreas de interesse pessoal.

Entre os gêneros preferidos, a *Bíblia* ocupa o primeiro lugar, sendo lida por 38% dos entrevistados, enquanto o gênero conto ocupa o segundo lugar, lido por 22% dos entrevistados.

Os principais obstáculos identificados para a leitura incluem a falta de tempo (46%) e a falta de interesse (15%). A falta de tempo é particularmente destacada entre os adultos, o que sugere a necessidade de políticas que promovam a leitura em ambientes de trabalho e incentivem a prática da leitura como um hábito diário.

2.1.4 Gêneros literários preferidos

Segundo a pesquisa, considerando apenas os gêneros literários, entre os mais lidos pelos brasileiros, os contos ocupam o primeiro lugar (55%), seguidos por poesias (47%) e crônicas (44%). A preferência por contos nos aponta a possibilidade de estimular a leitura utilizando esse tipo de narrativa, de forma envolvente e acessível, para atrair novos leitores.

Tabela 2 – Gêneros literários mais lidos

Gênero	Percentual de leitores
Conto	55%
Poesia	47%
Crônica	44%
Romance	39%

Fonte: Adaptado de Instituto Pró-livro (2024).

2.1.5 Os impactos da pesquisa

Os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* revelam tanto progressos quanto desafios na promoção da leitura no país. O aumento no número de leitores jovens e a crescente adoção de novos formatos são sinais positivos. No entanto, a alta taxa de não leitores sugere a

necessidade de esforços contínuos e coordenados entre governo, iniciativa privada e sociedade civil. Investir em políticas públicas eficazes e em iniciativas inovadoras pode transformar o panorama da leitura no Brasil, contribuindo para uma sociedade mais informada e culturalmente diversa.

Os programas governamentais, como o projeto PNLD literário, têm um papel muito importante na distribuição de livros literários em escolas públicas, mas enfrentam desafios relacionados à logística e ao acompanhamento do uso desses recursos. Da mesma forma como esta pesquisa propõe uma união de esforços entre docentes, estudantes e profissionais de biblioteca, no âmbito nacional é necessária maior integração entre as políticas de leitura e as de outras áreas, como cultura e educação, para um trabalho mais eficiente.

Iniciativas privadas e públicas, como bibliotecas comunitárias e clubes de leitura, têm se mostrado eficazes na criação de ambientes propícios à leitura. Esta pesquisa destaca o sucesso de projetos que envolvem a população e promovem a leitura como uma atividade coletiva e social.

2.2 A necessidade de classificar as bibliotecas dos Institutos Federais

A sociedade estabeleceu, no ato de nomear, uma prática fundamental pela qual as coisas podem ser categorizadas. De acordo com Souza e Dargel (2020), essa prática é conhecida desde os primeiros registros da existência humana organizada em sociedade.

Na prática, é importante nomear lugares para se ter uma referência, permitindo a localização posterior ou uma indicação quando for necessário. A atribuição de nomes pode ocorrer com base nas características do local, na sua tipologia, na sua localização, entre outros critérios.

Quando tratamos do batismo e da classificação das bibliotecas, devemos considerar que estamos lidando com um bem cultural de valor histórico e social. Ao considerarmos as bibliotecas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como objetos de estudo desta pesquisa, reconhecemos seu potencial como integrantes do patrimônio cultural brasileiro. Isso se deve ao fato de que essas bibliotecas não apenas abrigam manifestações artístico-culturais, mas também têm valor histórico, arquitetônico, artístico e científico. Nesse contexto, a busca por denominações e classificações para esses espaços torna-se fundamental.

Com a promulgação da Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) foram transformados em Institutos Federais (IFs), resultando na introdução de uma nova modalidade de biblioteca (Moutinho; Lustosa, 2010). A constituição

das bibliotecas nessas instituições se torna ainda mais complexa dada a diversidade de cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: ensino médio integrado ao técnico, técnico subsequente, cursos superiores (tecnológicos, de bacharelado e de licenciatura), pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), bem como cursos profissionalizantes de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Diante disso, é necessário repensar, reinventar ou até criar uma nova identidade para essas bibliotecas. Classificá-las é essencial para situá-las dentro de um campo científico e para guiar o trabalho dos profissionais que nelas atuam, estabelecendo práticas e regulamentos aplicáveis aos diversos públicos.

O Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) apresenta diferentes classificações para as bibliotecas com base em suas finalidades como mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Tipos de bibliotecas quanto à finalidade

Tipo de biblioteca	Finalidade
Nacional	A principal função é a preservação da memória nacional, isto é, de toda a produção bibliográfica e documental de uma nação. Elas existem em vários países que têm uma política de preservação da cultura, da arte e da produção intelectual.
Pública	Surgiram como missão de atender às necessidades de estudo, consulta e recreação de determinada comunidade, independentemente de classe social, cor, religião ou profissão.
Universitária	Atende a comunidade universitária, tanto alunos como professores, em estudos e pesquisas.
Escolar	Fornecem material bibliográfico para as atividades de uma escola.
Especializada	São dedicadas à reunião e organização de acervo relativo a uma área do conhecimento específica – por exemplo: biologia, medicina, geografia etc.
Comunitária ou popular	É mantida pela comunidade e não tem vínculo com o poder público.
Biblioteca-ambulante ou carro-biblioteca	São bibliotecas ambulantes e objetivam a extensão dos serviços dos bibliotecários, que atendem áreas isoladas, rurais etc.

Fonte: Adaptado de Conselho Federal de Biblioteconomia ([2021]).

Conforme o quadro 1, observa-se que as bibliotecas dos Institutos Federais não se enquadram como bibliotecas nacionais, visto que sua principal função não é a preservação da memória nacional. Também não se caracterizam como bibliotecas comunitárias ou populares, visto que são mantidas pelo poder público; tampouco são bibliotecas-ambulantes ou carros-bibliotecas, pois contam com estrutura física imóvel. Restam, assim, três classificações para designar as bibliotecas do IF:

Biblioteca pública: os Institutos Federais são autarquias mantidas pelo poder público, pensadas para atuarem como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam (Brasil, 2008, p. 22). Sendo assim, devemos considerar que suas respectivas bibliotecas devem atender, também, à comunidade em que estão inseridas.

Biblioteca universitária e biblioteca escolar: tendo em vista a proposta de verticalização do ensino nos Institutos Federais, podemos observar a oferta de cursos desde o ensino médio integrado (EMI) até a pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), perpassando diversas outras modalidades de ensino. Portanto, quando nos referimos ao atendimento dos estudantes do EMI, podemos categorizar as bibliotecas como escolares. Por outro lado, quando esses espaços oferecem suporte aos estudantes de graduação e pós-graduação, essas bibliotecas devem ser enquadradas como universitárias.

Portanto, após a promulgação da Lei nº 11.982/2008, as bibliotecas das instituições federais de ensino profissional e tecnológico passaram a ser categorizadas em uma intersecção de classificações: como escolares, universitárias e especializadas, a depender das demandas dos seus respectivos públicos.

Apesar de a Lei nº 14.837, de 23 de janeiro de 2024, estabelecer diretrizes para a universalização das bibliotecas escolares no Brasil, a discussão acerca da noção de biblioteca multinível permanece relevante neste trabalho. A lei não contempla a complexidade estrutural e pedagógica característica dos IFs, que atendem simultaneamente estudantes do ensino médio integrado, de cursos técnicos subsequentes, de graduação, pós-graduação e formação continuada. Assim, a categoria proposta por Moutinho (2014) continua necessária para compreender a multifuncionalidade desses ambientes, que operam em diferentes níveis de ensino e demandam práticas diversificadas de mediação da informação. Em outras palavras, a noção de biblioteca multinível revela dimensões que a legislação não alcança, justificando sua pertinência analítica nesta pesquisa ao evidenciar as particularidades pedagógicas e informacionais da Rede Federal.

Considerando que as bibliotecas que fazem parte dos IFs ainda carecem de uma classificação adequada aos seus serviços e tipos de usuários, e atentando para o fato de que a

literatura da área de ciência da informação ainda não oferece uma classificação que englobe a complexidade dessas instituições, Moutinho (2014) introduziu o conceito de “biblioteca multinível” para esses espaços. De acordo com essa autora, o termo engloba organizações que atendem a públicos com diferentes trajetórias educacionais.

Embora essa seja uma temática em constante discussão, nossa abordagem adotará a classificação “biblioteca multinível” para se referir às bibliotecas da rede federal de ensino tecnológico. Essa designação é respaldada na literatura científica mais atual e, além disso, a consideramos como a mais abrangente, já que contempla o atendimento aos diversos níveis de educação da rede.

2.3 O conto como ferramenta de ensino-aprendizagem

Muito tempo e esforço são dedicados aos estudos que exploram a origem do conto, suas características gerais e os elementos que o definem como narrativa, inclusive sua extensão. Conforme observado por Gotlib (1990), a história do conto remonta a uma antiguidade muito maior do que a necessidade de explicá-lo.

Por muito tempo, o ser humano tem buscado aprimorar sua capacidade de comunicação, estabelecendo tradições que abrangem a comunicação verbal, a reprodução de imagens e todas as formas de escrita. Inicialmente, no contexto da comunicação oral, a prática de contar histórias se destaca como uma das atividades mais antigas da humanidade, persistindo até os dias de hoje. A arte de narrar oralmente, transmitida de geração em geração, tornou-se uma maneira de preservar valores, opiniões e memórias de grupos sociais. Cosson (2014) ratifica a antiguidade dessa arte ao afirmar que

a literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemoriais são testemunhos os mitos cosmogônicos. As histórias que relatavam como surgiu o mundo, como nasceu o primeiro homem e como ele recebeu o castigo da morte ofereciam identidade cultural, assinalavam normas comportamentais, garantiam transcendência e, acima de tudo, davam um sentido à vida. Essas múltiplas funções dos mitos e de outros relatos exemplares serviram de base para a expansão da literatura em diversas manifestações, gerando uma plethora de gêneros inicialmente orais, depois escritos, como as gestas, as adivinhas, as lendas, as canções, os ditados, as sagas, as anedotas, as epopeias, as tragédias, as comédias, os contos, os provérbios e outros tantos modos de usar a palavra para ser apenas palavra antes ou depois de ser mundo – o uso que faz essa palavra se tornar literária (Cosson, 2014, p. 11).

Seria uma tarefa árdua tecer uma linha do tempo fidedigna, que nos mostrasse exatamente o surgimento da literatura e do conto na história da humanidade. Gotlib (1990), assim como Cosson (2014), reforçam a complexidade e a longevidade desse gênero narrativo:

embora o início de contar estória seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios [...] são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam (Gotlib, 1990, p. 5).

Gotlib (1990) sugere, em sua discussão, uma analogia envolvendo a obra *As Mil e Uma Noites* – um dos títulos mais renomados da literatura árabe, que consiste em uma coleção de contos escritos entre os séculos XIII e XVI. Relacionamos essa analogia à escolha, nesta pesquisa, do gênero conto como uma ferramenta de ensino-aprendizagem para promover o letramento literário e político, ampliando a capacidade analítica dos estudantes.

Nessa história, há um rei que objetiva desposar uma virgem a cada noite, com a condição de que ela morra no dia seguinte, a fim de evitar uma traição como a cometida por sua ex-esposa. Quando chega a vez de Sheherazade ser desposada, ela elabora uma estratégia de contar histórias ao rei, instigando a curiosidade do monarca e deixando a conclusão para a noite seguinte. Dessa forma, narrando as histórias, a virgem adia sua própria morte.

É importante ressaltar que os contos que serão analisados em conjunto com os discentes participantes da pesquisa evidenciarão a construção, no âmbito literário, de uma análise social e política, com o intuito de estimular um olhar crítico para questões latentes. Assim como Candido (2011), reforçamos a necessidade de difundir a literatura como parte fundamental da vida, uma necessidade básica de sobrevivência do indivíduo. Da mesma forma que aconteceu com Sheherazade, acreditamos que a contação de histórias pode ser uma maneira de disseminar cultura, compartilhar vivências, ampliar conhecimentos e prolongar a história e a vida de um povo. Sendo assim, esperamos que, por meio da literatura, assim como a protagonista da história de *As Mil e Uma Noites*, os discentes consigam criar elementos que os permitam ampliar as possibilidades de compreender, questionar e alterar as estruturas sociais vigentes.

Benjamin, em seu ensaio “O Narrador” (1994), e Candido, em seu texto “O Direito à Literatura” (2011), destacam a importância da ficção para a humanidade. Candido (2011) enfatiza que a arte literária representa um direito fundamental do ser humano, uma vez que a capacidade de criar histórias está intrinsecamente ligada à natureza e à formação das pessoas. Ele questiona se a literatura não deveria ser considerada, em termos de necessidade, tão essencial quanto os bens que garantem a integridade física do indivíduo, incluindo também o aspecto espiritual.

Ambos os autores enfatizam a importância da ficção na vida das pessoas. Aprofundando essa discussão, Calligaris (2007) compara a literatura à “escola da vida” em seu artigo “Para

que servem as ficções?”. Segundo o estudioso, ela nos apresenta as diversidades do mundo e constitui um “repertório do possível” (Calligaris, 2007). A ausência de ficção limita a capacidade de realizar sonhos e de imaginar. A ficção oferece uma fuga das restrições da realidade, explorando situações inimagináveis e contrapondo as limitações impostas pela ciência e pela religião, entre outros fatores.

Ainda que haja um amplo consenso de que o gênero conto tem raízes históricas na transmissão oral antes do advento da escrita, os estudiosos dedicados à análise do gênero enfatizam a complexidade de sua definição, uma vez que ele envolve uma série de particularidades que precisam ser consideradas para uma compreensão mais completa. O escritor e contista Cortázar (1998, p. 149) observa que o conto é “um gênero de difícil definição, esquivo em seus aspectos múltiplos e antagônicos”.

Se não tivermos uma ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa própria batalha é o conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada (Cortázar, 1998, p. 150).

No livro *Teoria do conto*, Nádia Battella Gotlib (1995) oferece uma visão abrangente das características do gênero, compilando diversas teorias e pesquisas sobre o tema, e apresenta um estudo detalhado com exemplos, incluindo a discussão suscitada por Júlio Cortázar (1998).

O conto pode ser resumido como uma narrativa que oferece um vislumbre da vida por meio de um episódio ou um momento marcante ou representativo. Ele se caracteriza por ser breve, simples, pela economia de recursos e pela concentração da ação, do tempo e do espaço. Em outras palavras, a narrativa do conto é composta por “ação-tempo-espacó”, o que o confere uma estrutura muito bem definida.

Moisés (1973) traça um histórico da origem do conto e sugere que a prática de contar histórias pode ter acompanhado a humanidade desde seus primórdios, possivelmente antes mesmo do registro escrito. Gotlib (1995) acrescenta que existem evidências de transições marcantes na evolução desse tipo de narrativa, que passou por diversas modificações, alternando entre momentos de transmissão oral e escrita, o que simboliza, assim, uma ruptura com os modelos clássicos que prevaleceram por séculos.

No entanto, a importância do conto se consolidou no século XIX, quando foi reconhecido como uma forma literária legítima. Durante a expansão da imprensa, houve uma proliferação de publicações no estilo folhetim em revistas e jornais, período em que o “conto moderno” emergiu, com figuras como Grimm, que registraram contos e iniciaram seu estudo comparativo, e Edgar Allan Poe, que se destacou como contista e teórico.

Ao escolher esse gênero narrativo para esta pesquisa, temos como principal objetivo demonstrar como ele pode ser uma ferramenta eficaz para envolver o leitor. Acreditamos que aqueles que exploram o mundo do conto podem experimentar um processo de subjetivação, mesmo quando a leitura ocorre em um ambiente escolar (Cruvinel, 2007). Para apoiar essa ideia, nos valemos dos estudos de Silva (1999), que destaca que a técnica de produção do conto, com tensão, espaço e tempo reduzidos e, particularmente, um número limitado de personagens, favorece a leitura em grupos escolares, em especial porque o tempo das aulas de literatura muitas vezes é escasso.

O conto se destaca por ser uma narrativa compacta, que permite a leitura de um texto completo em pouco tempo, que pode ser feita durante o período de aula, deixando espaço para a discussão do conteúdo e das relações com outros textos, tornando-se um instrumento facilitador do letramento literário entre os jovens leitores. Além de oferecer a partilha de experiências de leitura, o conto é um gênero diversificado, que abrange diversas categorias (policial, mistério, terror, fantasia, maravilha etc.) e aborda uma ampla gama de tópicos.

Ademais, trabalhar com o gênero conto possibilita entrar em contato com uma variedade maior de produções e ler textos de diferentes autores, épocas, estilos e temas, o que ajuda os discentes a desenvolver um amplo conhecimento sobre o gênero. A variedade de temas abordados pelo conto também permite ao educador organizar atividades com base em temas específicos, facilitando o trabalho interdisciplinar.

Outra razão para a escolha do gênero a ser explorado é que suas características estão presentes em outros tipos de narrativas. Os estudos sobre narradores, narratividade, personagens, tempo e espaço podem ser aplicados a romances, novelas e até mesmo a textos não fictícios, como notícias e relatos, bem como a textos cuja expressão se manifesta em outras formas semióticas, como novelas, tiras e filmes. Isso significa que os alunos podem aplicar os conceitos aprendidos em diferentes gêneros narrativos.

2.4 O clube de leitura como ferramenta de integração social

As práticas de leitura destinadas aos participantes desta pesquisa têm como finalidade promover uma compreensão que lhes permita analisar os textos de forma crítica, objetivando a ampliação de sua compreensão das relações estabelecidas na sociedade. Entendemos que a noção de “leitura do mundo”, apresentada por Paulo Freire (2011), enfatiza que compreender o contexto em que os indivíduos estão inseridos é uma parte fundamental para conseguir interpretá-lo. Isso implica que a interpretação do que é escrito ou falado deve considerar a

compreensão do ambiente que nos cerca, nossas interações com os outros, nossa história pessoal e nossas experiências de vida. Sendo assim, a leitura literária se configura como uma ferramenta poderosa para a análise ampliada das conjunturas sociais.

Acreditamos que as práticas de leituras, se bem orientadas e dirigidas, considerando as relações entre os indivíduos e o ambiente sociocultural em que estão inseridos, podem contribuir para a formação de leitores críticos, permitindo-lhes construir significados de forma analítica. Para isso, é fundamental sempre considerar o conhecimento prévio do discente, valorizando também aqueles saberes que não são necessariamente adquiridos pela leitura, mas que formam a compreensão de mundo e fazem parte do capital cultural do estudante (Bourdieu; Chartier, 2011).

Portanto, quando se dá a devida importância às experiências e histórias de vida do leitor, pode-se promover o engajamento político e social nas obras estudadas por meio das próprias vivências dos alunos, possibilitando que alcancem interpretações de forma colaborativa e mais complexa.

Levando em consideração todo o exposto, optamos por instituir o clube de leitura como uma ferramenta para promover o letramento literário, partindo do pressuposto de Cosson (2014), que trata o processo do letramento literário como um fenômeno colaborativo por natureza.

[...] ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio (Cosson, 2014, p. 25).

Baseado na afirmação de Alberto Manguel (2004, p. 127), que destacou que “somos o que lemos”, e levando em consideração a necessidade de constituir um paralelo entre os conhecimentos prévios dos estudantes com as obras que serão estudadas, serão selecionados contos alinhados com a realidade dos alunos participantes, adequando as escolhas das obras à faixa etária, ao capital cultural (Bourdieu; Passeron, 1975) e aos interesses externalizados pelos discentes.

Considerando a partilha das leituras como uma construção dialética e dialógica, será criada uma comunidade segura de leitores para compartilhamento de experiências e aprofundamento de interpretações das obras lidas. Dessa forma, todas as contribuições serão valorizadas, sem que se busque uma interpretação superior ou um consenso.

Conceitualmente, clube de leitura é uma reunião de pessoas com interesses comuns em desenvolver suas habilidades de leitura, em que os membros expõem suas interpretações sobre

as obras lidas. Assim, pretende-se utilizar o clube de leitura como ferramenta para promover o ato de ler como uma atividade democrática – que consideramos essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania –, além de buscar sensibilizar os jovens para o aprimoramento da compreensão da leitura e da capacidade de escrita.

Como disse Cosson (2023) ao mencionar a importância das comunidades de leitores,

[...] não se trata apenas de reconhecer que nós e nossos objetos são perpassados pelas convenções de uma comunidade interpretativa, que nossa percepção de mundo está relacionada aos nossos interesses e ao ambiente social em que vivemos. [...] não há nem leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, [...] só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir de dentro de uma comunidade interpretativa. Reconhecer, portanto, que toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade, que são as regras dessa comunidade que informam o que lemos e como lemos, não tem por objetivo superar essas regras e convenções em busca de uma definição objetiva ou mais adequada de leitor ou texto, mas sim compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores (Cosson, 2014, p. 104).

Ao promover o encontro entre diferentes sujeitos em torno da leitura, o clube contribui para a construção de vínculos que ultrapassam a experiência individual com o texto e alcançam a partilha do sentido, o reconhecimento da alteridade e a construção coletiva do conhecimento. Ao narrar suas impressões, os estudantes se colocam também em posição de escuta, permitindo-se afetar e ser afetados pelas interpretações do outro. Assim, o clube de leitura se estabelece como um território de encontro e escuta mútua, em que o exercício do diálogo é condição para a construção de sentidos.

Essa prática se mostra especial no contexto da educação profissional e tecnológica, em que muitas vezes o currículo é voltado para a formação técnica e o desenvolvimento de habilidades instrumentais. O clube de leitura, ao contrário, recupera e valoriza a dimensão simbólica da formação humana, abrindo espaço para a subjetividade, para a imaginação, para o pensamento crítico e para a elaboração de questões existenciais. A leitura literária, nesse sentido, se torna meio de aproximação entre os jovens e as suas inquietações, dúvidas, memórias, afetos e esperanças.

A formação de uma comunidade leitora dentro do espaço da biblioteca escolar, portanto, contribui não apenas para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, mas também para o fortalecimento de sua autonomia intelectual, da sua capacidade de análise e argumentação e do seu pertencimento institucional. O clube passa a ser, assim, mais do que um grupo de leitura: torna-se um espaço formativo, afetivo e político, em que o conto é o ponto de partida para a construção de novas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Além de promover a leitura como experiência estética e social, o clube de leitura, articulado às oficinas de escrita criativa, reforça a compreensão de que o ato de escrever não se limita à repetição de modelos ou à reprodução de estruturas fixas, mas envolve invenção, subjetividade e autoria. Do ponto de vista técnico, a escrita criativa implica o domínio progressivo de estratégias narrativas, como a construção de personagens, o desenvolvimento de conflitos e a manipulação da linguagem literária para produzir efeitos de sentido. Ao propor a leitura de contos seguida da produção de textos autorais, o projeto oportuniza a internalização dessas estratégias em um ambiente formativo e coletivo e permite que os estudantes exerçam a escrita como um modo de expressão crítica e sensível. Essa abordagem se alinha à concepção de que o desenvolvimento da competência narrativa é um processo formativo complexo, que envolve tanto a leitura de modelos quanto a experimentação pessoal e a mediação pedagógica.

2.5 A *escrevivência* como metodologia

Para aprofundar a discussão sobre a importância das experiências dos estudantes durante o processo de escrita criativa, fazemos menção à concepção de “escrevivência”, termo cunhado por Conceição Evaristo (2006). Integrada a diversas abordagens metodológicas de escrita, a escrevivência parte da vivência das autoras para construir narrativas que explorem a experiência coletiva de mulheres negras.

Esse termo resulta da combinação das palavras “escrever” e “vivência”, mas sua potência não se limita a essa fusão; ela reside na origem da ideia, em como e onde ela surge, e às experiências de gênero às quais está vinculada. Conforme a autora, a escrevivência não se resume à escrita de si, pois ela não se esgota no próprio sujeito, mas carrega em si mesma a vivência da coletividade (Evaristo, 2006).

A ideia de escrevivência surgiu entre os anos de 1994 e 1995, tendo como precursora uma autora negra brasileira. Inicialmente concebido no contexto da literatura, que serviu como pano de fundo para seu surgimento, o conceito tem como principal intenção questionar o papel atribuído às mulheres negras durante o período da escravidão no Brasil, além de desafiar o sistema que perpetua as violências de raça e classe e invisibiliza as produções literárias de mulheres pretas. No entanto, ao longo do tempo, essa expressão se expandiu e se popularizou, transformando-se em objeto de estudo para pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

No livro *Becos da Memória* (2017), Conceição Evaristo reflete sobre a escrevivência: “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas” (Evaristo, 2017, p. 12). Isso ocorre no processo em que a autora se posiciona entre a invenção e o fato, utilizando esse lugar

para construir uma narrativa própria, mas que aponta para uma coletividade. Escrever, nesse sentido, significa contar histórias absolutamente particulares que se remetem a diversas experiências coletivas, compartilhadas por características sociais ou vivências, mesmo que de posições diferentes.

Ao examinar a biografia de Conceição Evaristo, percebemos que esse processo de escrita se desenvolve na própria concepção de Evaristo como autora:

[...] a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! [...] escrevo como uma homenagem póstuma [...] Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela (Evaristo, 2006, p. 29-30).

Sueli Liebig (2016) observa que “é através da escrevivência desses personagens que a autora reconstrói e renegocia sua identidade de mulher negra e pobre”. A escrevivência carrega, portanto, uma dimensão ética, permitindo que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, ecoando, por meio de suas histórias, narrativas de todo um grupo social ou, por vezes, narrativas de diversos grupos sociais distintos.

A experiência de escrita conhecida como escrevivência representa um espaço de pertencimento e de denúncia intrinsecamente vinculado à consciência da “negritude”. Essa prática se insere em uma militância antirracista que se adentra ao cenário acadêmico, destacando o poder de expressão de mulheres negras que, ao longo dos séculos, foram silenciadas em suas narrativas. Nesse contexto, a escrevivência assume a responsabilidade de questionar normas, trazendo à tona histórias marginalizadas e subalternizadas.

Conceição Evaristo ressalta, em diversas conversas e entrevistas (Itaú Social, 2020), que o termo em questão pode ser utilizado por diferentes grupos sociais e sujeitos, desde que o reconheçam como uma ferramenta de luta e resistência no contexto do feminismo negro no Brasil. Portanto, no âmbito desta pesquisa, que tem como objetivo promover um letramento literário, crítico e político, optou-se por ampliar o alcance da metodologia em questão, incluindo participantes de diferentes gêneros, classes e raças. Essa escolha metodológica busca estimular a integração das experiências dos educandos com suas próprias produções literárias.

Apesar da diversidade social dos estudantes do IFB, nota-se que a maioria sofre diretamente os efeitos da precarização do Estado, que se agrava diante do intenso desmantelamento de diversos serviços socioassistenciais e da constante ameaça de privatização da educação pública. Sendo assim, os participantes deste projeto têm a oportunidade de expressar suas vozes por meio da escrita literária, formando grupos dissidentes e ocupando os espaços de ensino dentro da instituição à qual pertencem, se engajando em discussões sobre diversos temas contra-hegemônicos.

Com o propósito de estimular a capacidade crítica dos estudantes, propomos que suas escritas contemplem esse conceito evaristiano de escrevivência, emergindo como uma metodologia que situa a escrita como uma forma de resistência. Considerar e fomentar as vivências dos estudantes de uma instituição pública, não como objetos passivos de pesquisa, mas como agentes artísticos e criativos, por meio da escrita literária, permite que sejam protagonistas de suas próprias histórias, a partir da valorização e do estímulo de suas produções.

Quando Evaristo (2006) apresenta o termo aqui estudado em seu livro *Becos da Memória*, ela nos mostra um Brasil pela perspectiva de uma comunidade muito específica, a de mulheres negras. A autora utiliza esta metodologia com a intenção literária de subverter a ordem e de tornar protagonistas aquelas que por muito tempo foram marginalizadas. Por meio das escrevivências, o clube de leitura proposto nesta pesquisa tem, então, a intenção de subverter a ordem estabelecida em sala de aula, debruçando-se sobre as narrativas dos alunos para dialogar a respeito de diferentes temáticas.

Com o propósito de estimular a capacidade crítica dos estudantes, propomos que suas escritas contemplem também as experiências cotidianas, os sentimentos, os afetos, as inquietações e as contradições do mundo em que estão inseridos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escrevivência se afasta da dimensão exclusivamente autobiográfica, ela também acolhe o íntimo como parte indissociável do coletivo. É essa ponte entre o individual e o social que fortalece a proposta metodológica deste trabalho, ao promover o exercício da escrita como forma de elaboração do pensamento, de construção de memória e de resistência.

Ao deslocar a escrevivência de seu campo originário – marcado pela questão racial e de gênero – para o espaço da educação profissional, não desconsideramos sua força política, mas ampliamos sua aplicabilidade. Trata-se, portanto, de um uso ético e crítico do conceito, com vistas a possibilitar que estudantes, mesmo que não se identifiquem com os marcadores sociais mobilizados por Evaristo (2005), possam experimentar o poder de narrar suas próprias existências. Esse gesto metodológico se justifica, sobretudo, pelo reconhecimento de que, independentemente do pertencimento racial ou de gênero, todo sujeito é atravessado por vivências que merecem ser narradas, acolhidas e reconhecidas como potência formadora e transformadora.

É nesse ponto que a metodologia da escrevivência encontra plena afinidade com os objetivos do clube de leitura proposto nesta pesquisa. Ao incentivar que os estudantes escrevam suas próprias narrativas a partir da leitura de contos literários, criamos um espaço de escuta e de elaboração sensível de suas realidades. O texto produzido pelo estudante passa a ser uma espécie de testemunho poético de si e do outro, um gesto de escrita que afirma sua existência e

seu pertencimento. O protagonismo juvenil encontra aqui sua expressão mais autêntica: contarse e contar o mundo como forma de resistência, expressão e transformação.

Logo, conceber pesquisas a partir de metodologias que primem pelas escrevivência (Evaristo, 2005) é confrontar os discursos que marginalizam e excluem certos indivíduos da sociedade. Esse movimento, que associa a literatura à biblioteca, amplifica as vozes dos estudantes e alimenta esperanças ao proporcionar um novo espaço de expressão, inovação e encontros: a biblioteca. Esse recurso metodológico sustenta e reitera a escrevivência como um contradiscorso ao levar a literatura para além da sala de aula e ao enfocar o aluno como agente do aprendizado.

Ao integrar a escrevivência à metodologia do clube de leitura, reforçamos a proposta de valorização das trajetórias individuais dos estudantes como eixo estruturante da prática pedagógica. As produções escritas geradas a partir das oficinas não se limitam ao campo estético: elas são também gestos políticos, espaços de enunciação, lugares de inscrição de subjetividades diversas que compõem o universo do IFB. Ao reconhecer que os estudantes podem e devem escrever a partir de si mesmos, estamos afirmando que suas histórias importam e que a biblioteca é o espaço legítimo para que essas histórias sejam contadas, escutadas e preservadas.

Assim, a escrevivência, dentro deste trabalho, é compreendida como uma metodologia que articula leitura e escrita com a vida, ressignificando a prática pedagógica no contexto da educação profissional. Ao provocar os alunos a se perceberem como sujeitos de suas narrativas e autores de suas histórias, buscamos promover, em última instância, a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel no mundo. O clube de leitura, nesse sentido, transforma-se em um território de narratividade e cidadania, onde a palavra do estudante é acolhida como saber legítimo e como caminho possível de emancipação.

2.6 Oficina literária de escrita criativa

O termo “escrita criativa” (EC) abrange uma variedade de formas de escrita, o que justifica a necessidade de uma definição precisa nesta pesquisa. Como apontado por Buchholz (2014), qualquer forma de escrita em que a criatividade predomina pode ser categorizada como EC, distinguindo-se claramente de outros estilos de escrita, como a escrita jurídica. A EC é geralmente praticada em oficinas nas quais são compartilhadas técnicas e motivações no campo dos estudos da criatividade, com o objetivo de resultar na produção de textos literários.

É importante ressaltar que, nesse contexto, adotamos o conceito de oficina proposto por Lamas e Hintz (2002), que a definem como qualquer encontro destinado a praticar e aperfeiçoar uma habilidade. Neste estudo, o foco está na leitura, discussão e escrita crítica e criativa.

Em 2010, o Departamento de Letras da PUC-Rio lançou o curso de graduação de Formação de Escritores, com duração de três anos. Esse curso pretende capacitar os estudantes para a escrita literária, abrangendo todos os tipos de narrativa, como poesias, textos técnicos, roteiros para cinema, televisão, dramaturgia, entre outros. Segundo o Departamento de Letras, o curso surgiu em resposta à crescente demanda de professores e alunos por profissionais da escrita em diversos segmentos do mercado.

Embora a prática da escrita criativa seja relativamente recente no Brasil, ela ganhou destaque no meio acadêmico, refletido na introdução de cursos de graduação nessa área. Neste estudo, adotamos a oficina literária (OL) como uma abordagem de ensino da escrita criativa.

Mancelos (2010, p. 156) descreve a OL como o “estudo crítico, [a] transmissão e [o] exercício de técnicas usadas por escritores e ensaístas de diferentes épocas, culturas e correntes, na criação de textos literários ou não literários”.

Ao relacionar o letramento crítico, político e literário à criação de contos pelos estudantes, adotamos o conceito de “pedagogia da criatividade”, segundo Cretton (1992). Esse conceito amplia o escopo das OL, explorando o processo criativo de escrita e reescrita, destacando os momentos em que a escrita literária assume uma abordagem artesanal e inspiradora. Assim como a autora, enfatizamos a natureza coletiva da experiência, que é fundamental para estimular a autonomia dos alunos. A criação e a capacidade crítica são elementos essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Portanto, é importante ressaltar que, nesta pesquisa, adotamos apenas alguns princípios explorados por Cretton (1992), como a noção de “criatividade”, e buscamos informações de autores contemporâneos e pesquisas recentes relacionadas ao tema das oficinas literárias.

Durante a produção de textos escritos pelos alunos, não nos aprofundaremos na análise do processo criativo individual nem realizaremos uma análise metalinguística das obras literárias. Em vez disso, examinaremos de forma geral como ocorre a escrita do gênero conto.

Encontramos, então, nos estudos realizados pelo escritor brasileiro Amilcar Bettega Barbosa (2012), uma tentativa de sintetizar as atividades e os objetivos de uma OL:

As oficinas literárias, também chamadas de Oficinas de Escrita Criativa, são grupos formados com a proposta clara e objetiva de discutir o processo de criação do texto literário, suas técnicas, suas dificuldades, suas particularidades, e isso a partir da troca de experiências, da leitura e da discussão tanto de textos de autores consagrados como dos próprios participantes da oficina, sempre na tentativa de olhar friamente para um

texto e tentar ver, por trás de sua fachada, os andaimes da criação literária (Barbosa, 2012, p. 10).

O objetivo da OL proposta neste estudo não é transmitir fórmulas para a produção de obras literárias, mas identificar os elementos fundamentais que definem uma narrativa. O foco principal é instruir os participantes sobre o que confere a um conto sua identidade, promovendo assim a formação de leitores críticos, com ênfase no processo de escrita.

Quanto à prática da escrita em si, consideramos as palavras de Castello (2012), que enfatiza a necessidade de “deformar” os alunos em vez de “formá-los” no sentido acadêmico tradicional. Castello (2012) busca estimular a audácia e valorizar os erros como parte do processo de escrita. Ele lista o que um aprendiz realmente precisa:

não de alguém que nos organize, mas de alguém que nos desorganize. Não de alguém que nos leve ao medo de errar, mas, ao contrário, que nos estimule a ser mais audaciosos e a valorizar os nossos erros. A literatura não é uma questão de “escrever bem”, mas de “errar bem”. Cada um “erra” à sua maneira, no seu estilo, no seu tom. Este “erro” não é qualquer coisa, mas algo que só com muita luta se conquista (Castello, 2012).

Portanto, para alcançar essa “deformação”, é essencial que o leitor compreenda os recursos e as técnicas de criação literária, bem como adquira conhecimento sobre a estrutura e a composição dos gêneros literários, permitindo-lhe, posteriormente, decidir se deve ou não abdicar dessa estrutura de uma maneira pessoal, adaptando sua escrita de acordo com sua visão.

Nesse tipo de grupo de trabalho, é fundamental envolver os participantes na leitura e na prática de escrita de textos literários. Ambos os processos desempenham um papel relevante ao promover a conscientização crítica dos envolvidos em relação às suas próprias criações, bem como em relação às críticas sociais destacadas nas narrativas lidas durante os encontros. No que se refere à escrita, a OL emprega técnicas destinadas não apenas a estimular a criatividade e a competência linguística dos participantes, mas também a aprofundar a compreensão das dinâmicas sociais vigentes.

Dessa forma, compreendemos a oficina literária como um conjunto de pessoas que se reúnem com o propósito de fomentar a leitura, a discussão e a criação de textos literários, evoluindo para a compreensão das técnicas de escrita. Embora haja várias interpretações de conceitos relacionados à literatura e suas técnicas, assim como diversas abordagens para ensiná-las aos estudantes, que vão desde métodos expositivos até a aplicação de exercícios e dinâmicas em grupo, torna-se evidente que, em uma oficina literária, a prática de escrever literatura pode ser cultivada e estimulada.

É importante destacar que, nesse percurso, a linguagem passa a ser compreendida não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de elaboração de si e do mundo.

Nesse sentido, a escrita criativa promove não apenas o domínio técnico da narrativa, mas o reconhecimento do sujeito como alguém capaz de dizer e significar aquilo que vive. A partir do momento em que o estudante comprehende que pode ser autor, ele passa a reorganizar a própria experiência, a interpretá-la e a reelaborá-la sob a forma de texto. Essa consciência do lugar de autor configura-se como uma das dimensões mais potentes do processo de letramento literário, pois implica responsabilização pela própria voz, pelas escolhas temáticas, estilísticas e ideológicas que o texto manifesta.

No contexto específico desta dissertação, a OL funciona como o espaço em que as experiências discutidas nas rodas de leitura são transformadas em matéria estética. Há, portanto, um elo entre a leitura dos contos, as discussões que se seguem e a produção escrita que se propõe: trata-se de um ciclo interpretativo-criativo que permite aos estudantes não apenas acessar obras literárias, mas responder a elas com suas próprias narrativas, inserindo-se na tradição da literatura de forma ativa.

Mais do que um espaço para exercitar estilos e estruturas narrativas, a oficina se torna, aqui, um território de expressão e escuta, em que a palavra do estudante é reconhecida como forma legítima de conhecimento. Nesse sentido, há um vínculo direto com o conceito de escrevivência (Evaristo, 2005) discutido anteriormente: as oficinas estimulam a inscrição de experiências singulares em textos literários e permitem que os jovens explorem suas memórias, percepções e afetos a partir da linguagem literária, mesmo que não dominem ainda suas técnicas de forma plena. O foco está no processo, no desejo de dizer e na capacidade de compartilhar.

A construção de um ambiente seguro, no qual a escrita dos estudantes seja valorizada e acolhida, é condição indispensável para o sucesso da oficina. Essa valorização se dá, também, pela materialização das produções: os contos produzidos pelos alunos farão parte de uma publicação digital, aberta ao público, o que amplia o alcance do projeto e reforça a ideia de que a literatura é, para todos, um espaço possível de ocupação e pertencimento. Ao participar da criação coletiva de um livro, o estudante experimenta não apenas o processo criativo, mas a circulação e recepção da sua obra, sentindo-se parte de uma comunidade de autores.

Assim, as oficinas literárias de escrita criativa, no contexto do clube de leitura desta pesquisa, se consolidam como estratégia metodológica que articula leitura crítica, subjetividade e autoria. Por meio delas, os estudantes se apropriam do poder simbólico da palavra, transformam-se em autores, e tornam a biblioteca um espaço de criação, experimentação e resistência.

Para concluir nossa compreensão acerca da escolha pela leitura e escrita colaborativa de contos, recorremos às palavras de Brasil (2011, p. 157), que descreve uma oficina literária como

“a experiência corajosa de ir, com a bagagem mais íntima, ao encontro de outros que, por sua vez, trazem e partilham a sua própria intimidade”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de estabelecer um percurso metodológico claro, apresentamos a abordagem que engloba desde a concepção até a implementação da pesquisa, abrangendo o campo de estudo e os participantes envolvidos.

A escolha do local para conduzir esta pesquisa levou em consideração os simbolismos e significados nela presentes. Nesse sentido, optamos por realizar o estudo em um ambiente escolar público que valoriza a formação integral do indivíduo. O Instituto Federal de Brasília – *Campus Brasília* foi selecionado como cenário para o projeto, que pretende promover a formação crítica, humana e cidadã de adolescentes por meio da criação de um clube de leitura dentro da biblioteca. Os participantes do projeto serão estudantes do ensino médio integrado com idade entre 14 e 18 anos.

Nosso objetivo é demonstrar a esses jovens que a leitura literária pode auxiliá-los na interpretação e na ação crítica diante de diversas situações e contextos, tanto individualmente quanto coletivamente. Durante os encontros, serão propostas atividades interventivas para construir, entre os participantes, um material que será posteriormente compilado e publicado em um e-book.

Tendo em vista que buscamos especificar as propriedades, características e perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno submetido à análise, esta pesquisa é classificada como descritiva (Sampieri, 2013).

Nesse contexto, não apenas compartilhamos as experiências e narrativas dos alunos participantes do clube de leitura, mas também destacamos a contribuição da biblioteca para a formação integral desses adolescentes ao promover a leitura literária para ampliar a visão de mundo desses discentes e ao permitir que eles se apropriem do espaço da biblioteca.

Esta pesquisa está inserida no campo da educação e é fundamentada nas bases conceituais do materialismo histórico dialético. Além disso, adotamos uma abordagem qualitativa, seguindo as orientações fornecidas por Creswell (2014):

a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (Creswell, 2014).

Assim, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica devido à proximidade e interação existentes entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, proporcionando a inclusão das vozes dos participantes e uma reflexão conjunta sobre as situações investigadas.

Por meio dessa interação e da possibilidade de agir sobre o ambiente pesquisado, utiliza-se o método da pesquisa-ação, com base nas ideias propostas por Thiollent (2022), que, dentre as diversas definições possíveis, considera que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2022).

Considerada essencial para essa investigação, a utilização da pesquisa-ação se dará ao longo de todo o processo da pesquisa de campo. No primeiro momento, os sujeitos serão observados e instigados pelo pesquisador no lócus do clube de leitura. Em um segundo momento, durante o desenvolvimento das práticas de mediação da leitura e da construção coletiva do produto educacional (PE), a escrita de contos autorais será estimulada e reunida em um e-book. Tal produção será composta por todos os contos produzidos pelos alunos e, também, pelo pesquisador. Em um terceiro momento, será formado um grupo focal com alguns profissionais da biblioteca, além dos professores que apoiaram o projeto, a fim de debatermos os resultados alcançados.

Todas as fases do projeto foram elaboradas levando em consideração a proposta metodológica da pesquisa-ação, sempre partindo da interação entre o pesquisador e os sujeitos, por meio da proposição de práticas e do compartilhamento de vivências de leitura em busca de uma ação reflexiva dos indivíduos.

A opção pela pesquisa-ação é motivada principalmente pelo fato de esta ser uma abordagem prática. Nesta pesquisa, o pesquisador participa ativamente do clube de leitura, realizando ações concretas que resultaram na criação de um produto educacional. Esse recurso tem como objetivo aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e também promover mudanças sociais e transformação dos indivíduos envolvidos, dialogando assim com o objetivo do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

No que diz respeito às etapas de pesquisa, o processo foi estruturado prevendo algumas questões práticas e outras subjetivas, listadas a seguir.

Meio físico: todas as reuniões foram realizadas no ambiente da biblioteca (ou ambiente similar); a estrutura foi cuidadosamente organizada para proporcionar aos estudantes um ambiente confortável e relaxante.

Relações interpessoais: o pesquisador buscará estabelecer relações interpessoais positivas entre os sujeitos da pesquisa, por meio de iniciativas e esforços mútuos.

Ambiente de aprendizagem: pensando na biblioteca como um possível espaço pedagógico de ensino-aprendizagem, os estudantes serão incentivados a procurar materiais literários no acervo tanto físico quanto virtual. Além disso, a criação de um clube de leitura bem constituído permitirá que os docentes percebam a biblioteca como um ambiente propício para a construção das subjetividades dos alunos.

3.1 Plano de desenvolvimento do produto educacional

De acordo com Moreira (2004), é fundamental que os produtos educacionais (PE) possibilitem a melhoria do ensino em uma área específica, recomendando-se que tais trabalhos sejam elaborados de maneira a permitir sua utilização por outros profissionais.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) classifica os produtos educacionais em diferentes categorias: a) mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, *blogs*, páginas de internet); b) protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; c) material textual (artigos, livros, manuais, guias, textos); d) propostas de ensino (experimentos, atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção); e) materiais interativos (jogos, *kits*); f) atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, exposições); e g) desenvolvimento de aplicativos (Capes, 2016, p. 44).

Considerando as categorias mencionadas, com a pretensão de contribuir para a formação de estudantes desenvolvendo interações entre conto e humanização, literatura e poder de criticidade, estabelecemos como metodologia a elaboração de um e-book, contendo uma proposta de sequência didática com orientações específicas para os profissionais da educação, objetivando a formação de círculos de leitura para o letramento crítico, político e literário de estudantes do ensino médio. Esse e-book servirá como um recurso para registrar as etapas da criação de um clube de leitura, além de conter as produções escritas dos estudantes. Portanto, no contexto da pesquisa em questão, esse recurso consistirá em um material de orientação destinado a jovens estudantes e a profissionais da educação que buscam promover a formação de leitores por meio de sua participação e envolvimento em clubes de leitura.

A escolha pelo formato do e-book se deu devido aos dados da quinta e da sexta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil – Brasília-DF*, realizada periodicamente pelo Instituto Pró-Livro (2020, 2024), que constatou a preferência pelo uso de livros digitais em detrimento

das obras físicas, especialmente entre as faixas etárias correspondentes ao público adolescente e de jovens adultos, com idade entre 14 e 39 anos. Além disso, a escolha do livro em formato digital como produto educacional também foi motivada pela necessidade de criar algo atraente para os participantes da pesquisa, com baixo custo de produção, facilidade de divulgação, alcance amplo e acessibilidade à leitura.

Cada seção do PE incluirá uma descrição minuciosa da atividade e a lista dos recursos utilizados na pesquisa. Os conteúdos do e-book serão reproduzidos repetidamente em algumas ocasiões, tendo em vista que se pretende elaborar um material que possa ser utilizado tanto de forma integral quanto isoladamente. Com isso, espera-se que as sugestões apresentadas no e-book possam auxiliar os profissionais da educação a promover entre os estudantes uma leitura mais dinâmica e prazerosa, além de facilitar o trabalho dos professores.

Com o objetivo de produzir um material de apoio para institutos federais e outras instituições de ensino, propõe-se a realização de clubes de leitura em conjunto com oficinas de mediação da leitura para a construção de um produto colaborativo. Após a leitura e discussão dos contos, os membros do clube serão estimulados a criar suas próprias narrativas com base em suas trajetórias.

É relevante ressaltar que o livro digital abrangerá não apenas os contos produzidos pelos participantes da pesquisa, mas também oferecerá orientações sobre o desenvolvimento do estudo, abordando a metodologia utilizada, com o objetivo de fornecer um material de suporte que sirva como legado para a formação de clubes de leitura em bibliotecas.

Além das narrativas dos jovens e das orientações para a formação de futuros clubes de leitura, o livro digital poderá conter *hiperlinks*, vídeos, fotos, ilustrações ou qualquer outro tipo de comunicação considerada relevante pelos educandos. Nessa perspectiva, espera-se que os participantes se reconheçam como sujeitos ativos do processo, por meio de suas próprias produções literárias.

Acredita-se, portanto, que, por meio da pesquisa proposta e da elaboração de um PE que prevê uma formação integral, associando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos com o conhecimento científico, será possível fomentar a ampliação da compreensão do mundo por meio da leitura literária, intervindo de forma significativa na realidade sociocultural dos sujeitos. Dessa forma, corrobora-se a visão dos produtos educacionais como recursos pedagógicos e elementos geradores de conhecimento tanto para seus criadores quanto para o público a que se destinam (Freire; Guerrini; Dutra, 2016).

Após a elaboração e aplicação do e-book, serão realizadas, por meio de entrevistas, a avaliação e validação pelos participantes da pesquisa, pelos profissionais da biblioteca envolvidos e pelos docentes que apoiaram o projeto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Contexto da pesquisa

Esta investigação foi desenvolvida no Instituto Federal de Brasília (IFB) – *Campus* Brasília, no âmbito de um projeto que se propôs a ressignificar o papel da biblioteca e dos profissionais que nela atuam no processo de formação do leitor. O trabalho teve como eixo central a constituição de um clube de leitura voltado para estudantes do curso técnico em Eventos integrado ao ensino médio, com ênfase no letramento literário, crítico e político, utilizando o conto como gênero literário principal.

A escolha do conto fundamentou-se em seu potencial de leitura integral em encontros presenciais, favorecendo a apreciação estética e a discussão imediata. Essa decisão dialoga com Cosson (2014), ao afirmar que o conto, por sua concisão e intensidade, permite ao leitor entrar rapidamente no universo narrativo, estimulando a reflexão e a construção de sentidos de maneira concentrada. A mediação, nesse contexto, assumiu caráter dialógico, inspirada nos princípios freirianos (Freire, 1987), valorizando a escuta e a participação ativa dos estudantes na produção de significados.

A pesquisa foi organizada em três etapas distintas. A primeira e a segunda ocorreram na biblioteca do *campus*. Embora o espaço fosse funcional e integrado à rotina escolar, constatou-se que o volume das interações durante as discussões literárias se propagava para outras áreas, gerando incômodo entre usuários externos, que buscavam um ambiente de estudo mais silencioso. Esse cenário não foi interpretado como uma inadequação do espaço, mas como evidência de que a biblioteca, enquanto organismo vivo (Ranganathan, 2009), abriga múltiplos usos e dinâmicas, nem sempre compatíveis com a imposição de um silêncio absoluto. Essa constatação reforça a necessidade de repensar políticas de uso que conciliem o direito à concentração com o direito à interação cultural e pedagógica.

Diante desse contexto, optou-se por realizar a terceira etapa no Laboratório de Leitura e Produção Textual (LabTexto), ambiente que simula as condições de uma biblioteca, mas é destinado exclusivamente a atividades pedagógicas. Essa mudança permitiu um melhor aproveitamento das discussões e maior liberdade de expressão oral, favorecendo a fluidez dos encontros. Entretanto, após o retorno das atividades presenciais, em virtude de alterações na política de acesso, a biblioteca deixou de receber a comunidade externa de forma irrestrita, o que viabilizou o retorno dos encontros a esse espaço. Tal mudança beneficiou diretamente o

público-alvo, pois ampliou a disponibilidade da biblioteca para atividades voltadas à comunidade estudantil.

O percurso da pesquisa foi impactado por fatores institucionais relevantes. Após a realização de seis aulas, houve uma paralisação das atividades devido à greve no IFB, o que interrompeu temporariamente a sequência planejada. Na retomada, a professora regente da turma foi contemplada com licença para cursar doutorado, o que novamente suspendeu o andamento da proposta. Esse episódio evidenciou a importância de parcerias sólidas no contexto escolar, uma vez que a continuidade de projetos pedagógicos demanda a colaboração entre diferentes profissionais e setores. A fala de um estudante ilustra como as mudanças de condução foram percebidas:

*“Eu senti falta da professora, mas foi bom continuar com você porque a gente não perdeu o que já tinha começado”.*³

Após três meses de pausa, a pesquisa foi retomada com os mesmos participantes, agora sem a presença da professora regente, mantendo-se o foco na leitura, na análise coletiva de contos e na produção textual. Essa continuidade, mesmo diante das adversidades, reafirma o compromisso institucional e profissional com a formação leitora e a consolidação de um espaço de expressão crítica e criativa.

4.2 Análise dos resultados

A análise dos resultados foi organizada a partir dos objetivos específicos e do objetivo geral da pesquisa, considerando o percurso realizado em três etapas distintas: as duas primeiras aulas ocorridas na biblioteca; a fase intermediária no LabTexto; e a fase final novamente na biblioteca, que já contava, nesse período, com restrição de acesso à comunidade externa. Cada etapa imprimiu características próprias às interações e à mediação, influenciando a forma como os objetivos se materializaram nas práticas e percepções dos participantes.

4.2.1 Práticas de mediação da leitura na Biblioteca do IFB – Campus Brasília

O acompanhamento sistemático das aulas permitiu identificar um conjunto de práticas de mediação da leitura que se distanciam do modelo transmissivo e se aproximam de uma

³ A partir daqui, todas as falas de estudantes serão sinalizadas nesse formato. Elas não foram identificadas por nomes ou pseudônimos tendo em vista que a intenção era apenas registrar as impressões da turma de modo geral, não individualmente.

concepção dialógica, na qual o estudante é sujeito ativo na construção do sentido. Essa mediação se deu tanto na biblioteca, nas fases inicial e final, quanto no LabTexto, durante a fase intermediária.

Desde os primeiros encontros, a roda de conversa após a leitura coletiva dos contos revelou-se central para engajar os estudantes. A leitura era seguida por uma troca aberta de percepções e interpretações, como evidenciado nesta fala:

“A gente lê junto, comenta, e aí todo mundo vai falando o que entendeu... não é só decorar o que tá escrito”.

Essa postura remete à perspectiva freireana de que o diálogo é constitutivo da educação emancipadora (Freire, 1987). Ao contrário da abordagem tradicional, aqui a mediação se construiu como troca horizontal, fortalecendo o senso de pertencimento ao processo.

O espaço físico teve influência direta. Nas primeiras aulas na biblioteca, a proximidade com usuários da comunidade externa gerou queixas quanto ao barulho, o que motivou a mudança para o LabTexto. Embora a troca tenha sido positiva em termos de concentração, é necessário problematizar a noção de silêncio absoluto como norma única. Ranganathan (2009) defende que a biblioteca é um “organismo vivo”, adaptável às necessidades dos usuários. O silêncio, quando imposto, pode tornar-se opressor, restringindo a dimensão social e colaborativa da leitura.

No retorno à biblioteca, na fase final, a restrição de acesso externo permitiu uma apropriação mais livre do espaço, como relatou um participante:

“Agora a gente pode falar mais sem ficar com medo de atrapalhar alguém”.

As práticas de mediação se enriqueceram também pelo cruzamento de referências externas com o texto literário. Em vários momentos, os estudantes relacionaram os contos lidos a músicas, filmes ou acontecimentos atuais:

“Isso parece aquela música que a gente ouviu no outro dia, falando que as pessoas julgam só pela cor da pele”.

Esse tipo de conexão evidencia um letramento crítico (Soares, 2009), no qual a leitura se expande para a análise de fenômenos sociais. Além disso, expressa a liberdade para questionar ou discordar de interpretações, como expressou uma aluna:

“Eu não gostei muito do final... acho que podia ter outro jeito. Mas é legal porque cada um pensa de um jeito”

Isso reforça a mediação como prática formativa e emancipadora (Zilberman, 2007). Esse tipo de posicionamento indica um amadurecimento na compreensão da estrutura narrativa e na relação entre forma e conteúdo, aspectos centrais no letramento literário. Representa, também, um avanço no campo da argumentação. Inicialmente, muitas opiniões eram breves e desprovidas de justificativa. Com o tempo, surgiram colocações mais elaboradas, por meio das quais os estudantes defendiam suas interpretações com base em evidências do texto, o que demonstra não apenas uma leitura interpretativa mais apurada, mas também um posicionamento crítico fundamentado.

As práticas de mediação também contemplaram momentos de produção textual nos quais os estudantes escreveram seus próprios contos, muitas vezes inspirados nos temas debatidos. Essa etapa possibilitou que a leitura se transformasse em escrita autoral, como defende Antunes (2003), que enxerga a produção textual como prática social e espaço de autoria. Em uma fala registrada, um participante resumiu essa vivência:

“Eu nunca tinha escrito nada assim, mas depois que a gente lê e conversa, parece que as ideias vêm mais fácil”.

Ao criarem seus próprios contos, inspirados nas leituras e nos debates, os estudantes incorporaram temáticas sociais, estruturaram narrativas coerentes e, em alguns casos, ousaram experimentar recursos estilísticos. Uma estudante relatou:

“Eu escrevi sobre a minha vizinha, mas coloquei de um jeito diferente, como se fosse ficção. E percebi que consegui falar de coisas sérias sem ser chato”.

Esse depoimento demonstra que o processo de escrita foi também um exercício de elaboração estética e de consciência discursiva, permitindo que a literatura funcionasse como mediadora entre experiência pessoal e reflexão social. Ao longo das sessões, as trocas de impressões e as criações textuais ampliaram o repertório e aumentaram a confiança dos participantes.

4.2.2 Formação de um clube de leitura focado em contos

O clube de leitura consolidou-se como espaço regular de encontro e diálogo, e os contos funcionaram como gatilhos para reflexão estética e crítica. A escolha de textos completos, sem fragmentação, favoreceu a fruição e a construção de sentidos coletivos:

“Eu nunca tinha lido conto, só romance, e achei legal porque é mais rápido, mas tem muita coisa pra pensar”.

Ao longo dos encontros, tornou-se frequente a articulação entre leituras passadas e novas obras:

“Isso é igual no outro conto, aquele que a gente leu da mulher que também não tinha nome... parece que é pra mostrar que ela não é vista como pessoa”.

Essa retomada de obras anteriores, associada à análise de elementos recorrentes, aponta para a formação de um repertório coletivo, conforme defende Cosson (2014), para quem o letramento literário se constrói em um processo cumulativo e dialógico.

O vínculo entre os participantes foi suficientemente forte para resistir a interrupções como a greve institucional e a licença da professora regente. Quando as aulas retornaram, o grupo reassumiu a dinâmica com naturalidade, o que indica que o clube não se restringiu a um projeto pontual, mas foi incorporado à rotina e à identidade dos participantes.

4.2.3 Espaços e orientações para a escrita de contos

As atividades de escrita criativa, mais frequentes na etapa do LabTexto, foram estruturadas a partir de estímulos diversos – imagens, temas sociais, fragmentos de textos –, que instigaram os estudantes a criar narrativas autorais. A mediação contemplou aspectos estruturais (enredo, narrador, tempo, espaço) e estéticos (figuras de linguagem, simbolismo), articulando teoria e prática, em consonância com Candido (2011).

Docente: “A partir dessa imagem, vamos criar uma história. Não precisa ser longa, mas tem que ter começo, meio e fim”.

Estudante: “Eu coloquei que o personagem morava num lugar que tava acabando por causa do calor, tipo o que a gente falou da emergência climática”.

Os contos produzidos incorporaram elementos discutidos nas leituras, revelando apropriação crítica e criativa. O exercício de escrever a partir de um repertório compartilhado fortaleceu a passagem do papel de leitor ao de autor, favorecendo a expressão individual e a construção coletiva de sentidos.

4.2.4 Visão ampliada sobre o papel dos agentes técnico-administrativos

A atuação do pesquisador, técnico-administrativo em educação, como mediador principal contribuiu para redefinir a percepção dos estudantes sobre a função desse profissional. Inicialmente associada apenas a empréstimos e organização do acervo, a imagem foi gradualmente ampliada para incluir atividades de mediação cultural e pedagógica:

“Eu achava que vocês só emprestavam livro, mas vocês fazem um monte de coisa”.

Essa mudança de percepção reforça a ideia de Silva e Souza (2018) sobre a importância da colaboração entre professores e técnicos para que a biblioteca seja parte ativa do projeto pedagógico. A continuidade das atividades mesmo na ausência da professora regente demonstra que a presença de mediadores diversos fortalece a resiliência das ações pedagógicas.

4.2.5 Biblioteca como espaço de múltiplas leituras e expressão cultural

A fase final da pesquisa evidenciou o potencial da biblioteca como espaço multifuncional. Com a restrição de acesso à comunidade externa, o ambiente foi mais livremente apropriado pelos estudantes, o que permitiu práticas que iam da leitura silenciosa ao debate e à escrita coletiva.

“A gente fala, lê, escreve... e continua sendo biblioteca”.

Esse uso plural dialoga com Ranganathan (2009), que concebe a biblioteca como organismo vivo, capaz de se adaptar a diferentes demandas. Ao relativizar o silêncio absoluto, o espaço foi ressignificado como local de trocas culturais e exercício da cidadania.

Quadro 2 – Síntese analítica dos resultados

Objetivo específico	Evidências observadas
Práticas de mediação da leitura	Rodas de conversa horizontais; ressignificação do espaço; conexões intertextuais e sociais; liberdade para interpretação crítica.

Objetivo específico	Evidências observadas
Formação do clube de leitura	Continuidade apesar de interrupções; vínculos entre participantes; construção de repertório coletivo; protagonismo discente.
Escrita de contos	Produções autorais articuladas ao repertório; integração de teoria e prática; expressão individual e coletiva.
Papel dos agentes técnico-administrativos	Colaboração interprofissional; sustentação de atividades em períodos críticos.
Biblioteca como espaço múltiplo	Apropriação pelo público estudantil; pluralidade de usos; flexibilização de normas tradicionais de silêncio.

4.2 O produto educacional

A elaboração do produto educacional (PE) – composto pela sequência didática e pelo e-book – dialoga de forma direta com os objetivos delineados nesta dissertação. Ao estruturar um trabalho centrado no gênero conto, o PE contribuiu para ressignificar o papel da biblioteca e do profissional que nela atua, ampliando sua função para além do empréstimo de livros e transformando-a em espaço de formação leitora, crítica e cidadã.

No que se refere à identificação das práticas de mediação de leitura, a sequência didática permitiu registrar e sistematizar ações que já ocorriam na biblioteca, mas também propôs inovações ao valorizar rodas de conversa, oficinas e momentos de produção literária, destacando a potência do espaço como ambiente pedagógico extraclasse.

A criação de um clube de leitura focado em contos consolidou a biblioteca como espaço de encontro e de diálogo, fortalecendo a circulação de experiências e referenciais literários entre os estudantes. A culminância no e-book, por sua vez, assegurou a visibilidade das produções estudantis, oferecendo-lhes reconhecimento e sentido de autoria.

Quanto à formação para a escrita literária, o PE estimulou o exercício criativo por meio da produção de contos originais, resultado de um percurso que uniu leitura, discussão e criação. Tal prática promoveu não apenas o letramento literário, mas também o letramento crítico e político, na medida em que os textos elaborados pelos estudantes expressaram inquietações, visões de mundo e questionamentos sociais.

A construção do e-book evidencia ainda o compromisso desta pesquisa em ampliar a visão sobre o papel do técnico-administrativo em educação, que assume protagonismo como mediador cultural e formador de leitores. O PE, portanto, não se restringe a um material pedagógico, mas se configura como prática concreta de valorização institucional desse lugar de atuação.

Por fim, ao reunir contos, reflexões e orientações metodológicas, o e-book promove a biblioteca como espaço plural de leituras, descobertas e expressão cultural, reafirmando sua relevância na formação integral dos estudantes. Dessa forma, o produto educacional não apenas cumpre os objetivos desta dissertação, mas também se projeta como legado que pode inspirar práticas semelhantes em outras instituições da rede federal de ensino.

4.2.1 Descrição do produto educacional

4.2.1.1 A sequência didática

A sequência didática elaborada como parte deste produto educacional foi estruturada em torno do gênero conto, organizada em módulos progressivos, que combinam leitura, debate e escrita criativa, seguindo uma lógica de espiral: cada etapa retoma e amplia elementos anteriores, estimulando o aprofundamento do repertório literário e crítico.

Módulo 1 – Aproximação e sensibilização: apresentação do clube de leitura e das expectativas dos estudantes; leitura de contos curtos que abrem espaço para conversas iniciais sobre temas sociais, políticos e culturais.

Módulo 2 – Mediação leitora e círculos de cultura: rodas de conversa inspiradas na metodologia freireana, nas quais estudantes partilharam suas interpretações, opiniões e experiências, construindo coletivamente o sentido dos textos lidos.

Módulo 3 – Escrita orientada: oficinas de escrita criativa com exercícios progressivos de estilo, descrição, construção de personagens e desenvolvimento narrativo, sempre em diálogo com os contos lidos.

Módulo 4 – Produção autoral: elaboração de contos originais pelos estudantes, fruto do percurso de leitura e escrita, valorizando a autoria juvenil e suas diferentes perspectivas.

Módulo 5 – Revisão e compartilhamento: troca de textos entre pares, comentários coletivos e discussão sobre como aprimorar as produções, que culminaram na organização do material para o e-book.

A sequência foi planejada para garantir equilíbrio entre teoria e prática, de modo que os estudantes pudessem compreender a tradição literária, mas também experimentar a criação, reconhecendo-se como produtores de cultura e pensamento crítico.

4.2.1.2 *O e-book*

O e-book intitulado *Fragmentos de nós* constitui o registro e a culminância do trabalho coletivo. Ele foi concebido com um duplo propósito: ser memória da experiência vivida no clube de leitura e, ao mesmo tempo, material replicável em outros contextos educacionais da rede federal de ensino. Sua estrutura foi organizada em três partes:

Apresentação e contextualização: um texto introdutório explica a proposta do clube de leitura, a metodologia utilizada e a função da biblioteca como espaço de mediação cultural.

Os contos dos estudantes: seção central, em que as produções autorais são apresentadas, preservando o estilo e a voz de cada participante.

Orientações metodológicas: parte final destinada a professores, bibliotecários e técnicos-administrativos, em que são descritas as etapas da sequência didática e são sugeridas práticas para aplicação em outros contextos.

O e-book representa um instrumento de democratização da produção cultural, ao dar visibilidade às vozes estudantis, e também de fortalecimento institucional, ao posicionar a biblioteca como espaço de inovação pedagógica. Além disso, reúne e difunde as vozes juvenis, colocando os estudantes como protagonistas de uma produção que nasce no espaço escolar, mas encontra ressonância fora dele.

4.3 Análise dos contos produzidos pelos estudantes

A produção dos contos pelos estudantes configura-se como etapa fundamental da sequência didática e permite observar não apenas o desenvolvimento técnico de escrita, mas também a internalização de competências ligadas ao letramento literário, crítico e político (Cosson, 2014; Freire, 1996). Cada narrativa expressa, à sua maneira, uma leitura de mundo

atravessada por questões ambientais, sociais, políticas e identitárias, refletindo a pluralidade de vozes e as perspectivas que emergiram no espaço do clube de leitura.

A seguir, apresenta-se a análise de cada produção, evidenciando elementos de escrita criativa e intertextualidade e uso de figuras de linguagem, além de relacionar as produções aos objetivos da pesquisa.

4.3.1 Horizonte vendado

Acordava, me dirigia à janela e avistava uma paisagem repleta de vida, repleta de cores. Mas essa realidade mudou.

Acordei perto da luz mais forte do dia, mas meus olhos enxergavam só uma escuridão quando olhavam pela janela, como se tivesse uma venda em meus olhos me impossibilitando de enxergar o horizonte.

“Preciso ir ao médico urgentemente”, pensei.

Mas, quando me consultei, minhas vistas estavam em perfeito estado.

Quem precisava realmente de uma ambulância era o mundo.

E o que me tirava a visão era a minha negação em admitir que estamos destruindo algo que sempre nos proporcionou a vida.

Ana Katharina Navarro

O conto apresenta um discurso reflexivo, com forte carga simbólica, sobre a cegueira humana diante da degradação ambiental. A imagem da “venda” que impede a visão do horizonte funciona como metáfora central e se remete ao conceito freiriano de “consciência ingênua” (Freire, 1996), que, gradualmente, pode ser superada pela conscientização crítica.

O texto revela habilidade na construção de metáforas e na narração em primeira pessoa, recurso que aproxima o leitor da experiência subjetiva da personagem. A frase “quem precisava realmente de uma ambulância era o mundo” sintetiza a inversão crítica proposta, deslocando o problema do indivíduo para a coletividade, o que dialoga diretamente com o objetivo específico de promover a formação crítica por meio da literatura.

No campo da escrita criativa, nota-se a escolha intencional de imagens sensoriais – luz, escuridão, horizonte –, que operam como elementos de impacto emocional. O trabalho com a ambiguidade (“meus olhos enxergavam só uma escuridão”) sugere influência das leituras mediadas no clube, em especial aquelas que exploraram simbolismos ambientais e sociais.

4.3.2 *Ela percebeu*

Naquela noite ela chegou do seu trabalho, tirou os seus sapatos, a máscara e percebeu algo que a deixou feliz, tinha água em suas torneiras. Ela pôde pegar o seu paninho e tomar o seu banho, pôde lavar o seu rosto de forma que pudesse encharcá-lo de água.

Naquela mesma noite se deitou em sua cama e adormeceu. Levantou assustada. Algo estava errado, na verdade algo estava ainda mais errado. Estava sentindo o calor tocando a sua pele, estava começando a se queimar, sentia uma sede enorme, falta de ar.

Naquela mesma noite, da janela ela viu que não existia mais nenhuma planta com vida, apenas plantas secas e mortas. O chão onde ela pisava começou a tremer. Parecia que ele ia se partir ao meio.

Por fim, ela escutou ao fundo um toque, plim plim plim plim, era o despertador. Acordou afobada, desesperada, e percebeu que estava sonhando. Levantou-se, fez a sua rotina e viu que em suas torneiras não havia mais água. Ela saiu de sua casa. Ao pisar o pé para fora e ver todo aquele lugar, que era natural, tomado por modificações humanas, ao sentir o calor do sol escaldante, logo percebeu que o que sonhou não era apenas um sonho, e sim um aviso, uma visão do futuro que aguarda a todos...

Millena Coelho

Esse conto articula a narrativa onírica com a realidade social, explorando o sonho como recurso antecipatório – técnica comum na literatura fantástica e no realismo mágico (Todorov, 2010). A protagonista vivencia, no sonho, um colapso ambiental que, ao despertar, revela-se como prenúncio do real.

O enredo dialoga com a noção de “leitura de mundo” de Freire (1996), pois a personagem, inicialmente despreocupada com o uso da água, é confrontada com a escassez e a destruição do meio ambiente. Assim, a autora mobiliza tanto a imaginação quanto a análise social, atendendo ao princípio de Freire (1996) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A estrutura em parágrafos curtos e frases rápidas reforça o caráter de urgência e a sensação de transição entre sonho e realidade.

Do ponto de vista da escrita criativa, a narrativa emprega repetição (“naquela mesma noite”) como estratégia rítmica, construindo tensão e antecipação. Tal recurso demonstra

compreensão de técnicas narrativas discutidas nas oficinas, indicando avanço no domínio da linguagem literária.

4.3.3 Volume baixo

Eles sempre caminhavam separados na rua. Um em um lado e um em outro. Como se sempre tivesse alguém tentando passar entre eles e eles deixassem. Viviam em volume baixo, como se qualquer coisa que os outros ouvissem pudesse machucar.

Os dedos se conheciam de cor, mas não se tocavam fora das paredes do quarto. Um esbarrão podia ser perigoso demais. Um olhar, perigoso demais. Um sorriso compartilhado, perigoso demais para aparecer em público.

À noite, no escuro, era onde cabia tudo. Sem a luz para julgá-los, o amor podia respirar sem medo. Um abraço completo, a respiração leve, os olhos fechados, agradecendo por ainda estarem ali.

Mas o universo lá fora era feito de olhos que não se fecham. De vozes que cortam mais do que lâminas afiadas. De muros que parecem aquelas portas que se trancam por dentro.

Eles não pediam muito – só existir, talvez. Só amar sem ter que se esconder.

Mas, às vezes, até o esconderijo é crime. Então eles seguiram assim: lado a lado, mas sem lado nenhum.

Esperando que o tempo passasse, viviam como dois ponteiros que giram no mesmo relógio, mas não se encontram. Ou esperando que o mundo mudasse.

Ou esperando que, por sorte, ninguém os notasse.

Maíra Marinelli

Trata-se de narrativa com temática social que aborda a invisibilidade e o silenciamento das relações homoafetivas em contextos hostis. O conto faz uso intenso de metáforas (“viver em volume baixo”, “dois ponteiros que giram no mesmo relógio, mas não se encontram”), reforçando a dimensão sensível da experiência narrada.

O conto aborda a temática da homossexualidade em contextos de opressão e vigilância social, utilizando uma narrativa intimista e fragmentada, marcada por imagens poéticas (“dois ponteiros que giram no mesmo relógio, mas não se encontram”). A metáfora dos ponteiros funciona também como símbolo temporal da espera e da impossibilidade, e a expressão “viver em volume baixo” condensa a ideia de silenciamento e autocensura.

A escolha por não nomear as personagens nem dar detalhes explícitos de tempo e lugar universaliza o drama, permitindo que ele dialogue com diversas realidades, o que reforça o letramento político pretendido pelo projeto de texto. O conto se configura como ato político por revelar, de modo sensível, a violência simbólica e a invisibilidade impostas às relações LGBTQIA+, contribuindo para a ampliação da visão de mundo e para a reflexão sobre direitos e igualdade.

Do ponto de vista técnico, a narrativa demonstra uso eficaz de paralelismo estrutural e anáfora (“Um [...] perigoso demais”), recursos que intensificam a cadência e a força expressiva do texto e mostram domínio de ferramentas da escrita criativa.

4.3.4 *Eu sou o cachorro debaixo do sofá*

Encolhido, assustado, machucado. Eu me esconde dentro do meu próprio corpo, jogado no canto do quarto. A pia da cozinha pinga e pinga, enchendo toda a casa com barulho.

Se você olhar agora, não vai achar nada de errado. Mas, para ver de fato, é preciso apenas olhar com cuidado. O silêncio ecoa. Grita, implora e, ainda assim, segue mudo.

Eu caminho em duas patas, mas continuo sendo o cachorro. Dócil, obediente, alegre e agradável. Ridículo, patético, fácil de ser mandado.

Eu sou o cachorro debaixo do sofá.

Você me põe na coleira, grita meu nome. O nome que, mesmo não sendo meu, você continua a chamar. Afinal, eu sou o cachorro que você decidiu criar.

Eu sou o cachorro debaixo do sofá.

Não porque eu seja um de fato, mas porque você disse que eu era. Um cachorro, feito para ser escorraçado, amarrado no quintal e deixado de lado. Um cachorro, amedrontado e frágil. E se eu te desobedecer, sabe-se lá o que acontece comigo.

Eu sou o cachorro embaixo do sofá.

Não o lobo que eu nasci, porque você disse que isso era errado. Você disse que um lobo era grotesco, nojento, selvagem. Eu fui feito pra ser seu, submisso e delicado.

Até porque querer ser um lobo é um pecado.

Kael Cunha Rodríguez

Esse conto articula uma metáfora – a figura do “cachorro” – como símbolo de submissão, violência simbólica e perda de identidade. O uso de repetição anafórica (“eu sou o

cachorro debaixo do sofá”) estrutura a narrativa e reforça o efeito poético, evidenciando domínio de técnicas da escrita criativa, além de atuar como um refrão literário, intensificando a carga emotiva e fixando a imagem na memória do leitor.

O texto revela, sob a superfície, uma crítica a relações abusivas e ao apagamento da individualidade. A oposição entre “cachorro” e “lobo” constitui uma antítese que se remete à tensão entre submissão e liberdade. Essa construção dialoga com o letramento crítico (Freire, 1996), ao permitir que o leitor perceba e questione mecanismos de opressão naturalizados.

Do ponto de vista interpretativo, a metáfora animal também convoca intertextualidade com fábulas e contos de moral implícita, mas deslocada para um tom contemporâneo e introspectivo. O texto cumpre o objetivo de estimular a expressão literária autoral e o uso de recursos figurativos para transmitir uma denúncia social.

4.3.5 A orquestração dos fenômenos

Em um dia excepcionalmente frio de junho, estavam reunidos todos os membros de uma orquestra, estudando e praticando cada misera nota e cada pausa das “Quatro Estações”, de Vivaldi, concerto que deveriam apresentar no mês seguinte.

Entretanto, não estavam obtendo sucesso em tal prática. Por mais que tentassem, não conseguiam seguir a pulsação regular dos compassos quaternários. A ausência das interações entre ritmo, melodia e harmonia fazia a “Primavera” parecer um terremoto, os violinos e as violas soarem como tufões melódicos e os violoncelos e baixos acústicos, como uma inundação harmônica. Confundiam a duração das pausas e dos sons, se esqueciam de retomar os arcos, não percebiam os momentos de maior ou menor intensidade sonora do concerto, entre tantas outras coisas, de modo que as notas harmoniosas que deveriam estar sendo escutadas passaram a soar como uma tempestade.

O maestro tentava coordenar a orquestra, mas não conseguia fazê-lo. O calor intenso das discussões parecia desafinar os instrumentos e devastar suas madeiras.

Nesse ritmo, os dias se passaram, os ensaios foram em vão, e restara apenas uma semana até o dia da apresentação. Com a falta de tempo para a melhor organização, o maestro passou a buscarmeticulosamente a fonte do problema, pois não entendia como Vivaldi poderia ser tão horrorosamente interpretado.

Então, de repente, ele percebeu que o motivo da catástrofe musical eram as mudanças climáticas.

Trata-se de um conto alegórico que estabelece paralelos entre a desorganização de uma orquestra e os efeitos das mudanças climáticas. A analogia entre instrumentos desafinados e fenômenos naturais extremos (“violinos e violas soarem como tufões melódicos”) apresenta refinamento imagético e domínio de linguagem metafórica.

A presença de termos técnicos da música e a personificação dos instrumentos reforçam a construção simbólica, transformando um cenário artístico em campo de crítica ambiental. O texto mobiliza o que Candido (2011) chama de “literatura como forma de humanização”, pois provoca, pela via estética, a reflexão ética sobre o impacto humano na natureza.

Esse conto evidencia o avanço no letramento político dos estudantes, pois a metáfora central exige do leitor uma leitura interpretativa que vá além do literal, habilidade diretamente ligada ao objetivo geral da pesquisa.

4.3.6 *Acima das nuvens*

Daqui de cima observo, não só as nuvens, mas também o egoísmo da humanidade. Observo as queimadas, as fábricas, a fumaça, as árvores sendo cortadas, as enchentes e principalmente a ignorância.

Vejo até os fabricantes se queixando do calor que eles mesmos acenderam. São esses que me deixam sem vida, logo eu que os protejo tanto.

Acima de mim, observo as estrelas, tão naturais e excêntricas. Já embaixo, a luminosidade que me atinge é artificial e exacerbada.

Sou a camada de ozônio. Sigo enfraquecida, mas ainda resisto. Enquanto puder, estarei aqui – fina, silenciosa, tentando proteger quem finge não ver.

Luana Viana de Souza Costa

Maria Eduarda Dumaresq Magalhães

Narrado em primeira pessoa por uma entidade não humana – a camada de ozônio –, o conto se destaca pela escolha original do narrador, técnica que demonstra apropriação de estratégias de escrita criativa. Essa voz personificada denuncia a destruição ambiental e a ignorância coletiva, criando um efeito de proximidade afetiva com o fenômeno natural.

A alternância entre a observação de cima (estrelas) e de baixo (poluição) constrói um contraste visual que amplia a força expressiva do texto. Essa estrutura reforça a perspectiva crítica, convocando o leitor a repensar seu papel no ciclo de degradação.

A apresentação da personagem como “fina, silenciosa, tentando proteger quem finge não ver” sintetiza a tensão entre resistência e vulnerabilidade e provoca no leitor um deslocamento de perspectiva – ver o mundo “de cima” – que favorece a compreensão sistêmica dos problemas ambientais.

Segundo Cosson (2014), a literatura que oferece múltiplos pontos de vista amplia a capacidade interpretativa e fomenta a consciência social, aspecto claramente presente nesta produção.

4.3.7 *O silêncio de Clara*

Clara cresceu ouvindo que “menina tem que se comportar!”, “não fala alto”, “não senta assim”. Na escola, era inteligente, mas os professores elogiavam mais os sorrisos dela do que suas notas. Em casa, o irmão podia sair tarde, namorar, gritar, errar. Ela, não. “É diferente, você é mulher”, diziam.

Aos 17, Clara começou a namorar Miguel. No início, ele era doce e protetor, mas logo começou a criticá-la: “Essa roupa é vulgar”, “sua risada... credo”, “você fica muito bonita de calça jeans”. E, aos poucos, Clara foi deixando tudo o que gostava antes, foi deixando de ser Clara.

Um dia, no ônibus, um homem passou a mão nela. Clara ficou imóvel, como sempre tinha aprendido: “não se mete em confusão”. Quando contou para Miguel, ele disse que a culpa era da saia. E ela acreditou; mas algo começou a mudar...

Na faculdade, conheceu Joana, uma professora que falava com firmeza, que não aceitava interrupções e usava salto alto. Clara começou a enxergar as correntes invisíveis que sempre a prenderam. Lembrou-se de todas as vezes em que ficou em silêncio por medo, por vergonha, por ter aprendido que sua voz não importava.

Naquela noite, Clara escreveu uma carta para si mesma: “a culpa nunca foi sua. Sua roupa não justifica abuso. Seu sorriso não é obrigação. Sua voz importa. A partir de agora eu te escuto e não te calo mais”.

No dia seguinte, saiu com a saia que queria.

Pela primeira vez, enfrentou. Não com raiva, mas com coragem.

Este conto inscreve-se no campo da crítica feminista e aborda o silenciamento imposto às mulheres desde a infância até a vida adulta. A progressão narrativa – infância, adolescência e vida adulta – espelha um processo de conscientização e culmina no rompimento simbólico (“pela primeira vez, enfrentou. Não com raiva, mas com coragem”). O conto parte de uma construção realista e social e denuncia o patriarcado e a opressão de gênero em camadas: na família, na escola, nas relações afetivas e na experiência de violência sexual.

O texto se vale de técnicas da escrita criativa, como a construção de um arco narrativo transformador e o uso de um objeto simbólico – a saia – como metáfora da liberdade recuperada. O desfecho rompe o ciclo de silenciamento e reafirma o protagonismo feminino: “sua voz importa. A partir de agora eu te escuto e não te calo mais”. A presença de elementos autobiográficos e sociais evidencia a “escrevivência” (Evaristo, 2005) como método, ao transformar experiências de opressão em matéria literária.

A obra cumpre integralmente os objetivos da proposta pedagógica, pois articula letramento literário (uso estruturado da narrativa), crítico (questionamento de padrões de gênero) e político (empoderamento e ação transformadora).

4.3.8 *O que você toma ao sonhar?*

Ela acorda bruscamente. Sua mãe grita: tem café! Ela disse para sua mãe que não gosta. Sua mãe não dá outra opção.

Ela acorda bruscamente. Gritos, tapas e lágrimas ecoam no espaço. Saia dessa casa!
Ela saiu.

Ela acorda bruscamente. Duas moças batem na porta: prefere café, leite ou os dois?
Ela escolhe o leite, pela primeira vez.

Ela acorda gradualmente. Todo dia toma seu leite. As moças que a abrigaram não se importam se ela toma apenas leite. Tá tudo bem.

Ela acorda. Sua mãe liga. Volta pra casa. O que é casa? Sua mãe liga novamente. Ela volta pra casa.

Ela acorda bruscamente, sua mãe bate na porta: tem café e tem leite, quer? Ela se surpreende. Ela toma seu leite, com sua mãe tomando café ao seu lado.

⁴ Alguns contos foram assinados com pseudônimos, conforme solicitação dos autores.

O conto apresenta estrutura fragmentada, organizada em repetições (“ela acorda”), que funcionam como refrão, o que constrói um ritmo quase poético e sugere simultaneidade de tempos e experiências. Essa técnica se aproxima da narrativa minimalista contemporânea, na qual pequenas cenas condensam transformações significativas.

A história trata de violência doméstica e reconciliação, utilizando o leite e o café como símbolos de escolha, autonomia e afeto. O uso de objetos cotidianos como elementos simbólicos é um recurso típico da escrita criativa e promove, segundo Barthes (1980), um deslocamento de sentido que reconfigura a leitura do real.

O jogo entre sonho e realidade – o que também se remete a estratégias de realismo subjetivo – permite trabalhar a intertextualidade com narrativas que exploram ciclos de trauma e resiliência. A transformação se dá de forma sutil, marcada pelo gesto de partilhar o leite com a mãe, antes opressora, em um novo pacto de convivência.

A articulação entre trauma e superação, mediada por imagens sensoriais, contribui para o desenvolvimento do letramento crítico, ao permitir que o leitor perceba nuances emocionais e sociais no texto.

A construção da narrativa evidencia também um entendimento das múltiplas camadas de sentido que a literatura pode carregar, o que chama atenção para o papel da biblioteca como lugar de expressão cultural e reflexão social.

4.3.9 Inconsciente

Fingi não notar o mirar dos olhos castanhos do outro lado da sala. Me esforcei para não pensar na maneira com que os dedos se demoram sobre o meu ombro enquanto conversamos. Tentei ignorar o desejo pela minha companhia que se revela quando ele sugere caminharmos juntos até o ponto de ônibus. Mas notei o olhar de desconfiança dos outros pairar entre nós. Não precisei me esforçar para me escorar em seu toque quando, de repente, outra pessoa entrou na sala. Fui incapaz de ignorar o choque e os comentários odiosos quando, antes de subir no ônibus, ele deixou um selinho em minha bochecha.

Any Rodrigues

Com narrativa em primeira pessoa e foco em microgestos (“os dedos se demoram sobre o meu ombro”), o conto explora a tensão de um romance homoafetivo percebido pelo olhar vigilante da sociedade. O tom é contido, quase sussurrado, o que dialoga com o próprio título e com o clima de opressão que permeia a história.

A escrita propõe um mergulho na subjetividade e na experiência homoafetiva marcada pelo preconceito. O texto constrói tensão a partir de pequenos gestos e do olhar social que vigia e reprime. A frase “o olhar de desconfiança dos outros pairar entre nós” sintetiza essa atmosfera de julgamento e hostilidade, enquanto o desfecho, em que um simples selinho gera choque e “comentários odiosos”, escancara o cenário de violência simbólica contra a diversidade sexual. Há também uso de metáforas corporais e construção de atmosfera intimista, elementos recorrentes na escrita criativa.

Essa produção cumpre o objetivo de fomentar o uso consciente da linguagem para representar realidades silenciadas, contribuindo para o letramento político ao expor desigualdades e preconceitos, além de reafirmar o papel da biblioteca e do clube de leitura como espaços onde vozes dissidentes encontram acolhimento e legitimidade, promovendo o letramento crítico e político ao abordar temas que podem ser marginalizados no currículo formal.

4.3.10 *Os reis*

Criança, Arthur admirava os vestidos das rainhas e como elas bailavam com os reis no salão. Fingia ser uma, logo era repreendido por seu pai. “Nós conduzimos, e não o contrário”, dizia. Colocando o príncipe para dormir, sua mãe relembrava-o que, um dia, se casaria com uma bela princesa e seria coroado, e desejava-lhe bons sonhos. Ele não gostava das previsões.

Adolescente, Arthur se encontrava sozinho no castelo, se não fosse pelos criados. Os portões foram fechados e seriam abertos somente no dia da coroação do príncipe órfão, que se sentia triste e medroso. Os momentos felizes em que passara jogando croquet com seu pai e tomando chá com sua mãe ficaram no passado. E o futuro planejado estava cada vez mais próximo.

Adulto, Arthur fora coroado e, no baile comemorativo, conheceu Tomás, que se ajoelhou e beijou a mão do novíssimo rei, encantando-o. Em meio a risos e conversas, o convidado se aproximou de Arthur e perguntou: “me concede essa dança?”. Assentiu, tímido. Por um instante eram só os dois bailando no salão com o amor. Quando o rei despertou do sonho, estava rodeado de juízes e cochichos.

Intimidado, Arthur soltou seu par e correu chorando para fora do castelo. Tomás foi em seguida. O rei, secando suas lágrimas, foi abraçado por trás e ouviu: “Você não está só, vamos voltar”.

Juntos, Arthur e Tomás entraram no palácio. Sentaram nos tronos, fitaram-se, sobrepuaram as mãos e sorriram de olhos semifechados.

Adriano Lima

Este conto subverte o imaginário tradicional dos contos de fadas, substituindo a expectativa do “casamento com uma princesa” por uma relação homoafetiva entre o rei e Tomás. A narrativa mescla elementos de fantasia e realismo, criando uma intertextualidade com histórias clássicas, mas com um desfecho marcado pela resistência à opressão.

A cena final, com os protagonistas juntos no trono, simboliza a reconquista do espaço e da dignidade e funciona como alegoria da representatividade e da luta contra padrões normativos.

Do ponto de vista da escrita criativa, o conto faz uso de ambientação detalhada (castelo, baile, coroação) e de um arco narrativo completo, além de evidenciar maturidade na estruturação de enredos. Cumpre, assim, tanto o objetivo geral – promover a integração de literatura e formação crítica – quanto os objetivos específicos ligados à produção criativa e à reflexão social.

4.4 Montando um quebra-cabeça literário

Essas leituras individuais nos permitem visualizar a riqueza e a diversidade das criações, mas é quando reunimos todos os contos em perspectiva que se revela o verdadeiro alcance da experiência. Não se trata apenas de dez narrativas isoladas, mas de um conjunto que, articulado, compõe um mosaico literário capaz de traduzir inquietações, críticas e vivências próprias da juventude participante do clube.

Assim, ao olhar para o conjunto das narrativas – *Horizonte vendado, Ela percebeu, Volume baixo, Eu sou o cachorro debaixo do sofá, A orquestração dos fenômenos, Acima das nuvens, O silêncio de Clara, O que você toma ao sonhar?, Inconsciente e Os reis* –, percebe-se que, embora cada uma delas traga marcas autorais únicas, há um fio condutor que as une: a busca por compreender e reescrever o mundo a partir das próprias experiências e inquietações. Se por um lado alguns textos evidenciam preocupações ambientais e sociais, outros mergulham

em dimensões íntimas, identitárias ou oníricas, demonstrando que o exercício da escrita literária, no contexto do clube de leitura, abriu espaço para múltiplas formas de expressão. Esse mosaico de vozes revela a potência da literatura como prática de letramento crítico (Cosson, 2014), ao permitir que os estudantes dialoguem com temas estruturantes da vida social e, ao mesmo tempo, se afirmem como sujeitos criadores de sentidos.

Mais do que elaborar um produto final, a produção coletiva de contos configurou-se como gesto político e pedagógico: os jovens escritores se apropriaram do espaço da biblioteca e da oficina como territórios de criação, partilhando olhares que transitam entre denúncia, resistência, imaginação e afetividade. O resultado evidencia que a literatura, quando trabalhada de modo dialógico (Freire, 1996), não apenas promove o domínio de técnicas narrativas, mas também convoca à reflexão, à partilha e ao pertencimento. Em sua pluralidade temática e estilística, os textos convergem para a afirmação da palavra como direito e como prática de emancipação (Candido, 2011), consolidando o clube de leitura como experiência formadora, na qual a escrita criativa se tornou um meio privilegiado de integração social.

4.5 Avaliação dos encontros

Bonesi e Souza (2006) afirmam que “a avaliação da aprendizagem não pode ser separada do processo pedagógico como um todo, e seus diferentes campos de abordagem refletem a metodologia empregada” (p. 146). Portanto, a escolha do método avaliativo da sequência didática exige que o professor compreenda as modalidades de avaliação, assim como suas funções em diferentes fases do trabalho desenvolvido.

Dessa maneira, a prática avaliativa estará alinhada com o objetivo central do processo avaliativo, ou seja, orientar o trabalho docente para favorecer a aprendizagem, situando o estudante no estágio de desenvolvimento em que se encontra e abordando as mudanças necessárias e o que pode ser alcançado por ele.

A definição de avaliação formativa foi introduzida por Michel Scriven em 1967 (*apud* Allal, 1986). Vianna (2000) esclarece que Scriven (1967) categorizou a avaliação formativa e a avaliação somativa, descrevendo aquela como contínua, realizada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a permitir e definir intervenções necessárias durante esse processo. Já a avaliação somativa é definida pelo autor (Scriven, 1967) como aquela realizada apenas como verificação final dos resultados obtidos, com atribuição de valor e mérito.

Allal (1986) também explica que Bloom, Hastings e Madaus introduziram em 1971 o termo “avaliação formativa” no contexto da avaliação da aprendizagem. Para esses teóricos, a

maioria dos estudantes pode aprender se receber as condições adequadas. Portanto, propuseram uma abordagem de avaliação voltada para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Bloom, Hastings e Madaus (1983) afirmam que o propósito central do processo avaliativo é descrever e influenciar a mudança. Nesse sentido, a avaliação formativa é aplicada ao longo de todo o desenvolvimento de uma unidade didática e permite “[...] determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada” (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 67). Assim, fornece informações sobre o desenvolvimento do aluno e oferece possibilidades de ações pedagógicas durante uma etapa específica de ensino.

Dentro dessa perspectiva, foi realizada, no último encontro, uma entrevista semiestruturada. A discussão interativa que planejamos para compor a avaliação do e-book produzido tem suas raízes nos princípios dos “círculos de cultura” propostos por Paulo Freire (1967). Esse formato envolve um ambiente de comunicação em que todos os presentes desempenham papéis ativos tanto na fala quanto na escuta. Os princípios essenciais dessa dinâmica incluem diálogo, participação, respeito mútuo e colaboração. O círculo enfatiza a igualdade, permitindo que todos se vejam mutuamente. Um facilitador da discussão é essencial para orientar a valorização e o respeito pelas diversas opiniões que surgem durante as interações. Todos os participantes devem aproveitar sua vez de falar no círculo, exercendo a habilidade de expressar ideias de maneira clara e concisa, considerando que, em um círculo, o tempo de um é compartilhado por todos.

Levando em consideração o exposto, a avaliação do e-book produzido foi dividida em quatro partes. Primeiramente, realizou-se uma avaliação com base na percepção do pesquisador sobre o que foi inicialmente proposto em comparação ao produto final, considerando a evolução da escrita e da capacidade de interpretação de texto dos estudantes.

Em seguida, foi conduzida uma entrevista com os estudantes participantes da pesquisa no mesmo ambiente onde a sequência didática foi aplicada. Todos formaram um círculo, e o pesquisador conduziu uma conversa utilizando perguntas semiestruturadas.

Posteriormente, profissionais da educação participaram de entrevistas individuais, discorrendo sobre suas percepções gerais acerca da SD. Finalmente, o e-book foi disponibilizado a esses profissionais para que avaliassem sua aplicabilidade e seu potencial de contribuição para a ampliação e a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

4.5.1 A percepção dos estudantes sobre o clube de leitura

A avaliação realizada junto aos estudantes revelou que o clube de leitura foi vivenciado como uma experiência singular dentro do contexto escolar, ressignificando não apenas a prática da leitura e da escrita, mas também o próprio espaço da biblioteca. As falas coletadas mostram que os alunos reconheceram a diferença em relação ao ensino tradicional, sobretudo pelo caráter dialógico das atividades. Um deles destacou: “*foi a primeira vez que vi a biblioteca como lugar de conversa, e não só de silêncio*”. Outro completou: “*eu achei diferente porque a gente não ficou só ouvindo o professor, a gente podia falar o que pensava sobre os contos e até escrever os nossos*”. Essas falas corroboram a concepção freireana de que a educação só se realiza plenamente quando há espaço para a voz do estudante, em um processo que envolve fala e escuta, produção e recepção (Freire, 1987).

Os momentos mais marcantes, segundo os participantes, foram aqueles em que puderam compartilhar suas próprias produções literárias. A experiência de se perceberem autores foi relatada com entusiasmo: “*ver meu conto lido pelo professor foi muito emocionante*”. Outro estudante enfatizou a relevância social dos debates: “*a aula sobre racismo me marcou porque a gente pôde falar de coisas que já viveu. Não ficou só no papel, era a nossa realidade*”. Essas percepções dialogam com o que Candido (2011) defende em *O direito à literatura*: a leitura literária, além de constituir-se como direito humano fundamental, possibilita a reflexão crítica sobre a realidade, promovendo humanização e emancipação.

No campo da aprendizagem, os alunos apontaram avanços significativos. A leitura deixou de ser apenas decodificação para assumir um caráter interpretativo e reflexivo. Como relatou um deles: “*aprendi a prestar mais atenção nos detalhes da história. Antes eu lia rápido demais e não pensava no que o autor queria dizer*”. Outro, ao falar da escrita, afirmou: “*escrever foi difícil no começo, mas depois vi que eu tinha coisas para contar*”. Essas falas evidenciam que o clube promoveu aquilo que Cosson (2014) chama de letramento literário, isto é, a apropriação crítica da literatura como prática social e cultural.

O exercício da escrita criativa foi percebido como desafio, mas também como oportunidade de expressão. Uma estudante declarou: “*nunca pensei que ia conseguir inventar uma história inteira*”. Essas falas ilustram o que Silva (2016) sugere: a escrita, quando concebida em bases dialógicas, deve conduzir à produção autoral, estimulando a confiança criativa dos estudantes e possibilitando que se enxerguem como recriadores do texto literário.

A biblioteca, antes vista majoritariamente como espaço de silêncio ou de empréstimo de livros para provas, passou a ser percebida como lugar vivo e plural. “*Eu só vinha aqui pegar*

livro emprestado. Agora vejo que dá pra ter discussões e atividades legais também”, relatou um dos estudantes. Essa mudança confirma a tese de Ranganathan (2009), para quem a biblioteca é um organismo vivo em constante crescimento, devendo ser um espaço democrático, de encontro entre leitores e livros, e não apenas depósito de materiais.

As sugestões de melhoria apresentadas pelos estudantes revelam, sobretudo, desejo de continuidade. Muitos pediram maior frequência dos encontros e ampliação dos gêneros trabalhados: “*podia ter mais encontros*”; “*seria legal trabalhar também música e poesia junto com os contos*”. Essas falas demonstram não apenas engajamento, mas também apropriação do projeto pelos estudantes.

Em síntese, a avaliação mostrou que o clube de leitura atingiu objetivos centrais: fomentar o letramento literário, crítico e político, ressignificar a biblioteca como espaço pedagógico e cultural, e valorizar os estudantes como sujeitos de leitura e escrita. Como defende Cândido (2011), a literatura é direito humano inalienável, e, conforme Freire (1987), é pela palavra em diálogo que se constrói a emancipação. As falas dos estudantes aqui registradas confirmam que, ao experimentar a literatura de forma coletiva e criativa, eles não apenas leram e escreveram, mas também se reconheceram como protagonistas de sua própria formação.

4.6 Avaliação do produto educacional

A avaliação do produto educacional (PE) – o e-book que sistematiza a experiência do clube de leitura – foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes e quatro profissionais de bibliotecas de diferentes *campi* do IFB. O objetivo foi compreender em que medida o material se mostra aplicável em outros contextos educativos e como pode contribuir para o fortalecimento de práticas de letramento literário, crítico e político.

A primeira dimensão destacada pelos participantes refere-se à clareza metodológica do material. Para uma docente de língua portuguesa do IFB, a organização da sequência didática foi apontada como um diferencial:

“É um guia muito bem estruturado. Consegue apresentar não só o passo a passo das atividades, mas também a fundamentação teórica. Isso dá segurança para qualquer professor que queira aplicar, mesmo sem tanta experiência em mediação de leitura” (Docente A).

Profissionais de biblioteca, por sua vez, ressaltaram a possibilidade de ressignificação do espaço escolar que o PE propõe. Um deles observou:

“Quando vi a forma como a biblioteca é integrada às atividades, percebi que é um convite para nós, bibliotecários, assumirmos um papel mais ativo. Isso muda a percepção dos estudantes sobre o que a biblioteca pode ser” (Bibliotecária B).

Outro eixo de análise esteve relacionado à adaptação e replicabilidade. Segundo um professor de arte do IFB, o e-book apresenta flexibilidade para diálogo com outras linguagens:

“O material pode facilmente ser articulado com outras áreas, como teatro e música. É um roteiro que permite ser adaptado, sem perder a essência do que propõe” (Docente C).

No entanto, alguns entrevistados chamaram atenção para desafios. Uma bibliotecária observou que, em escolas com acervos reduzidos, a aplicação pode exigir maior esforço de adaptação:

“Nem todas as bibliotecas escolares têm um acervo diversificado de contos. Mas o PE aponta caminhos para contornar isso, usando textos digitais ou até vídeos do YouTube” (Bibliotecária D).

Outro ponto enfatizado foi a dimensão política da proposta. Para uma docente de geografia, o clube de leitura estruturado no PE vai além do incentivo à leitura:

“É um projeto de formação cidadã. Os temas que aparecem nos contos e nos debates ajudam o estudante a se enxergar como sujeito crítico, e isso é muito importante” (Docente B).

De modo geral, os depoimentos convergem para a percepção de que o produto educacional contribui para romper a lógica da biblioteca como espaço meramente técnico ou de guarda, fortalecendo-a como território pedagógico, dialógico e cultural. Essa avaliação se conecta diretamente às leis de Ranganathan (2009), sobretudo a que afirma que “a biblioteca é um organismo em crescimento”, evidenciando sua capacidade de se transformar de acordo com as necessidades sociais e educacionais.

Por fim, uma bibliotecária sintetizou a relevância do material:

“O e-book mostra que não é preciso grandes estruturas para fazer um bom trabalho. O essencial é a intenção e a vontade, o compromisso com a formação do estudante e a abertura para ouvir” (Bibliotecária C).

Em síntese, a avaliação do produto educacional pelos docentes e profissionais de biblioteca confirmou sua pertinência como recurso pedagógico replicável. O reconhecimento das diferentes vozes entrevistadas aponta para a viabilidade de aplicação do material em

variados contextos e reforça sua contribuição para a consolidação de práticas de letramento literário e político em ambientes escolares e bibliotecários.

4.6.1 Análise comparativa das avaliações

As avaliações realizadas pelos estudantes (tópico 4.5) e pelos docentes e profissionais de biblioteca (tópico 4.6) apresentam aproximações significativas, mas também ressaltam perspectivas distintas, cada uma vinculada ao papel que esses sujeitos ocupam no processo educativo.

Do ponto de vista dos estudantes, o clube de leitura e a produção de minicontos foram compreendidos, sobretudo, como experiências de pertencimento, liberdade criativa e expressão pessoal. Os relatos revelam o entusiasmo com a possibilidade de transformar vivências em literatura, reforçando a função emancipatória da palavra. Nesse sentido, a avaliação dos alunos destacou mais fortemente o impacto subjetivo, afetivo e social da proposta, mostrando que o espaço da biblioteca se consolidou como lugar de escuta, diálogo e criação.

Já a avaliação dos docentes e profissionais de biblioteca incidiu de maneira mais acentuada sobre aspectos técnicos e pedagógicos do produto educacional. A clareza metodológica, a fundamentação teórica e a possibilidade de replicabilidade foram pontos reiteradamente valorizados. Os depoimentos evidenciam a preocupação com a aplicabilidade em diferentes contextos escolares, inclusive em ambientes com limitações de acervo, além da valorização da biblioteca como espaço ativo de mediação cultural.

Apesar dessas ênfases distintas, há convergências relevantes: ambos os grupos identificaram no clube de leitura uma prática que rompe com a visão tradicional da biblioteca, reconhecendo-a como espaço de formação crítica e de afirmação de identidades. Tanto alunos quanto docentes e bibliotecários apontaram que o trabalho literário não se limitou ao domínio técnico, mas alcançou dimensões sociais e políticas.

Essa complementaridade reforça a relevância do PE: enquanto os estudantes demonstram sua potência transformadora nas vivências pessoais e coletivas, os profissionais ressaltam sua consistência metodológica e viabilidade de implementação. Assim, a avaliação integrada aponta para a consolidação do PE como recurso que une o rigor pedagógico à força emancipatória da literatura, respondendo simultaneamente às necessidades dos mediadores e às expectativas dos sujeitos em formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida até aqui evidenciou que o clube de leitura, articulado ao produto educacional desenvolvido, constituiu-se como prática inovadora no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Mais do que uma experiência restrita a um grupo de estudantes, o projeto mostrou-se capaz de promover processos de letramento literário, crítico e político alinhados às demandas contemporâneas da escola pública.

Buscamos, aqui, refletir sobre algumas implicações mais amplas da pesquisa, retomando os principais achados, discutindo suas contribuições para a formação omnilateral dos sujeitos e apontando os caminhos de replicabilidade do e-book em diferentes contextos institucionais. A intenção é projetar a experiência para além de sua aplicação inicial, reconhecendo-a como possibilidade concreta de fortalecimento das práticas pedagógicas em bibliotecas escolares e espaços de leitura na EPT.

Esta dissertação pretendeu apresentar as contribuições da leitura e da produção de contos para a formação humana e crítica dos alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília. Objetivou-se expor, em linhas gerais, o trabalho com a prática da leitura literária no primeiro e terceiro anos do ensino médio integrado em Eventos do IFB – *Campus* Brasília e, consequentemente, algumas considerações acerca da leitura desse gênero, que sustentam a proposta da pesquisa.

A análise empreendida ao longo desse percurso permitiu compreender que o desenvolvimento das atividades de mediação de leitura, produção textual e diálogo literário realizadas no âmbito da Biblioteca do IFB – *Campus* Brasília e do LabTexto representa um movimento de ressignificação do papel da biblioteca e dos profissionais que nela atuam. A fundamentação teórica para a interpretação dos contos, inspirada em Ganch (1997), que categoriza os elementos narrativos em cinco grupos principais – narrador, personagens, enredo, tempo e espaço –, serviu de base para que os estudantes compreendessem, na prática, como esses elementos dialogam entre si. Contudo, mais do que uma sistematização técnica, a experiência demonstrou que a leitura dos contos funcionou como disparador para a reflexão crítica e a produção autoral.

Nesse contexto, as atividades propostas favoreceram tanto a análise do desenvolvimento temático das narrativas quanto a caracterização de personagens, a construção dos elementos narrativos e a percepção do estilo autoral. O leitor foi instigado a mobilizar seu conhecimento de mundo, examinar sua própria historicidade, os traços culturais que permeiam a sociedade e o contexto de leitura em que está inserido. Essa dimensão ampliada da prática revelou que

compreender o texto literário significa, conforme Leffa (2012), atribuir-lhe sentido a partir de sua história de vida e de suas representações sociais, em um processo de negociação de sentidos (Cavalcante, 2019), no qual obra e leitor se transformam mutuamente.

A experiência evidenciou que a mediação, concebida em bases dialógicas, favorece não apenas a apropriação estética e crítica das obras lidas, mas também a construção de vínculos entre os participantes, o fortalecimento da autonomia leitora e a capacidade de transpor reflexões literárias para a criação autoral. Nesse processo, a biblioteca emergiu como espaço vivo, rompendo com a imagem cristalizada de local exclusivamente silencioso e formal, para assumir a condição de território de encontro, de escuta e de expressão cultural. Como disse uma participante no retorno à biblioteca:

“Agora a gente pode falar mais sem ficar com medo de atrapalhar alguém”.

Essa percepção reforça a ideia de que o espaço físico, quando flexibilizado, potencializa a interação e a mediação de leitura, em consonância com a concepção de biblioteca como organismo vivo (Ranganathan, 2009). A transição dos encontros da biblioteca para o LabTexto e, posteriormente, o retorno em condições diferenciadas de uso mostraram que a plasticidade do espaço é um elemento estratégico para a eficácia das práticas escolares. Mais do que a estrutura material, o que sustenta o fazer pedagógico é a intencionalidade das ações e a articulação entre os diferentes agentes da comunidade escolar.

Nesse sentido, a atuação do pesquisador, na condição de técnico-administrativo, lado a lado com a professora regente – e, posteriormente, atuando mesmo na ausência desta –, reiterou a importância da rede de colaboração entre profissionais para a continuidade e consistência da proposta. O clube de leitura, constituído como núcleo estável de encontro literário, ampliou e consolidou o repertório dos estudantes, mesmo diante das interrupções institucionais.

A análise dos contos produzidos evidencia que a sequência didática alcançou, de forma efetiva, os objetivos delineados no projeto. O objetivo central – fomentar o letramento literário, crítico e político a partir da produção textual em contexto de clube de leitura – manifesta-se na diversidade de temas, técnicas narrativas e perspectivas sociais exploradas. Os textos revelam domínio de recursos próprios da escrita criativa, como metáforas extensas (*Eu sou o cachorro debaixo do sofá*), narradores não convencionais (*Acima das nuvens*), simbolismo de objetos (*O que você toma ao sonhar?*), intertextualidade com gêneros canônicos (*Os reis*) e narrativas fragmentadas (*Volume baixo*). Essas escolhas mostram que os estudantes compreenderam a potência da literatura como instrumento de intervenção no real (Candido, 2011; Cosson, 2014).

No campo do letramento crítico, as produções refletem a leitura atenta de questões sociais, ambientais e identitárias: mudanças climáticas (*Horizonte vendado, A orquestração dos fenômenos*), desigualdade de gênero (*O silêncio de Clara*), opressões de orientação sexual (*Inconsciente, Volume baixo, Os reis*) e violência psicológica (*Eu sou o cachorro debaixo do sofá*). O espaço dialógico proporcionado pelos círculos de cultura (Freire, 1996) permitiu que os participantes reconhecessem e reelaborassem suas próprias vivências. Nesse trânsito entre o íntimo e o coletivo, aproximaram-se da “escrevivência” (Evaristo, 2005), transformando experiências pessoais em matéria estética e política, em testemunhos literários e atos de resistência.

As falas dos estudantes confirmam esse processo. Um deles afirmou:

“Eu comecei a prestar mais atenção nas coisas... até nas notícias, eu fico pensando se é parecido com os contos que a gente leu”.

Essa observação demonstra a expansão do olhar crítico para além do texto literário. Outra estudante destacou:

“No começo eu não sabia como começar... mas depois fui pegando as ideias dos outros contos e criando do meu jeito”.

A apropriação consciente de recursos literários e a capacidade de articular experiências individuais e coletivas revelam a autonomia criativa adquirida.

Por fim, o conjunto das práticas observadas aponta para um reposicionamento da biblioteca no imaginário dos participantes: de suporte passivo à aprendizagem formal para protagonista na formação leitora, crítica e cidadã. Como sintetizou um estudante:

“Eu achava que biblioteca era só pra pegar livro... agora vejo que é um lugar pra conversar, pensar e criar também”.

Assim, a sequência didática proposta e o conjunto de experiências registradas demonstram que o trabalho com contos possibilitou não apenas o refinamento da leitura literária, mas também o fortalecimento do letramento crítico e político. A literatura, nesse cenário, revelou-se simultaneamente objeto estético, patrimônio cultural e mediadora de transformação individual e coletiva, cumprindo sua vocação de ampliar horizontes, despertar consciências e afirmar a capacidade criadora dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018:** resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018.

ASSIS BRASIL, Luiz Antônio. **Oficina literária:** escritor e ministrante de oficina de produção de textos criativos, o professor Luiz Antônio de Assis Brasil faz uma reflexão sobre a pertinência dessas oficinas na escola. Disponível em:
<https://www.ondajovem.com.br/acervo/18/oficina-literaria>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Almedina, 1986.

BARBOSA, Amilcar Bettega. **Da leitura à escrita:** a construção de um texto, a formação de um escritor. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Université Sorbonne 80 Nouvelle, Porto Alegre; Paris, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/4096>. Acesso em: 29 out. 2023.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983.

BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 129-153, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura.** 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 231-253.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BUCHHOLZ, Sofia Bragança. **Manual de escrita criativa**. 2013. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/xerife4500/manual-de-escrita-criativa>. Acesso em: 29 out. 2023.

CALLIGARIS, Contardo. Para que servem as ficções? **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 87, n. 28.414, 18 jan. 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2016**. Área de avaliação: ensino. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinal-2017/21012022_Ensino.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

CASTELLO, José. **Oficinas de deformação**. 2012. Disponível em: <https://rascunho.com.br/noticias/oficinas-de-deformacao/>. Acesso em: 29 out. 2023.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e discurso: perspectivas teóricas e análises**. São Paulo: Parábola, 2019.

CERRILLO, P. C. **El lector literario**. México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Tipos de biblioteca**. Brasília, [2021]. Disponível em: <https://cfb.org.br/tipos-de-biblioteca/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

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

CORTÁZAR, Júlio. **Histórias de Cronópios e de Famas**. Tradução: Gloria Rodrigues. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRETTON, Maria da Graça Aziz. **Oficina literária**: o artesanato do texto. 1992. Tese (Doutorado em Teoria literária) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

CRUVINEL, M. F. A literatura no ensino médio: uma experiência do Cepae-UFG. **Itinerários** (Unesp), Araraquara, p. 123-132, 2001.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 597-606, maio/ago. 2005.

FERREIRA, Aurélio B. **Mini Aurélio século XXI escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FERREIRA, N. S. A.; SCORSI, R. A.; SILVA, L. L. M. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUSA R. J. (org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas** – o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. **Revista Porto das Letras**, v. 2, n. 1, p. 100-114. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1997.

GOTLIB, Nádia B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1995.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil** – Brasília (DF). 5. ed. Brasília, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5edicao-brasilia-df/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil** – Brasília (DF). 6. ed. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ITAÚ SOCIAL. Conceição Evaristo: “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. **Dez perguntas para**. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serves-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Brasília: MEC, 2005.

LAJOLO, Marina; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Literatura brasileira. São Paulo: Ática, 1996. (Série Temas, v. 58).

LAMAS, Berenice Sica; HINTZ, Marli Marlene. **Oficina de criação literária**: um olhar de viés. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2012.

LIEBIG, Sueli M. “Escrevivências”: Evaristo e a subversão de gênero em *Insubmissas lágrimas de mulheres*. In: CONAGES – Colóquio Nacional Representação de Gêneros e de Sexualidades, 7., 2016. **Anais** [...] Campina Grande, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/18753>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LUCAS, F. **Crepúsculo dos símbolos**: reflexões sobre o livro no Brasil. Campinas: Pontes, 1989.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Senac, 2005.

MANCELOS, João de. **O ensino da escrita criativa em Portugal**: preconceitos, verdades e desafios. 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14JoaodeMancelos.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca Escolar, Eis a Questão!**: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Introdução à problemática da literatura. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas Escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In: MORO, Eliane Lourdes da Silva *et al.* (org.). **Biblioteca Escolar: Presente!** Porto Alegre: Evangraf, 2011. cap.1, p. 13- 70.

MOUTINHO, S. O. M. **Práticas de leitura na cultura digital de alunos do ensino técnico integrado do IFPI – Campus Teresina Zona Sul**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

- PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Departamento de Letras. **Formação de escritores**. 2010. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/br/texto/29/formacao-de-escritores>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **As cinco leis da Biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.
- REVISTA LITERATURA EM DEBATE. v. 11, n. 21, p. 234-240, 2017. Acesso em: 25 jul. 2024.
- SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHWARCZ, Lilia M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. **American Educational Research Association Monograph series on curriculum evaluation**, Chicago, Rand McNally, v. 1, p. 39-83, 1967.
- SGUASSÁBIA, Fernanda Cassiolato Marti. **Personagens de Marina Colasanti e a busca pela autonomia, nos contos de fadas contemporâneos**. Araraquara, 2021. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/estudos_literarios/5600.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. **De olhos bem abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- SILVA, Maria Cristina; SOUZA, Renato Pereira de. A biblioteca escolar como espaço de mediação cultural: integração entre técnicos e docentes no contexto educacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 225-240, 2018.
- SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **Travessias literárias em perspectiva interacionista**: teoria e prática. Brasília: Arinos: [S. n.], 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, A. M.; DARGEL, A. P. T. P. Onomástica. **Revista GTLex**, v. 3, n. 1, p. 7-22, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2022.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 2010

VIANNA, H. **Avaliação educacional:** teoria-planejamento modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2007.

ZILBERMAN, R. Entrevista [concedida à Revista Nova Escola]. **Nova Escola**, 1 ago. 2007.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/953/entrevista-comregina-zilberman/>.

Acesso em: 24 jun. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos-colaboradores menores de idade, conforme o que preconiza o Inciso II.24 da Resolução 466/2012, o Termo de Assentimento é utilizado para menores de 18 anos.

Prezado(a) aluno(a),

ao participar desta pesquisa de mestrado, intitulada UMA INTEGRAÇÃO DA BIBLIOTECA AO FAZER PEDAGÓGICO POR MEIO DA LITERATURA E DA FORMAÇÃO DE LEITORES, você colabora com o estudo científico que objetiva pensar práticas humanizadas. Pedimos que leia atentamente todas as informações a seguir, antes de assinar este termo de assentimento. A pesquisa está sob supervisão da Profa. Dra. DANIELE DOS SANTOS ROSA do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e acontecerá no Instituto Federal de Brasília – *Campus* Brasília. Conforme resoluções para ética na pesquisa 46612510/16 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos possíveis, neste tipo de pesquisa, são: incômodo de tempo para responder ao questionário ou entrevista, e/ou perda de tempo. Para evitar esse risco será permitido que você escolha o momento ideal para responder ao questionário, ou participar de qualquer outra atividade prevista. Outro risco é o constrangimento em executar as atividades propostas para casa por inibição ou constrangimento em compartilhar com o restante da turma, mas para diminuir essa preocupação, você pode utilizar um pseudônimo para escrever o que for proposto. Você terá o direito de recusar a responder qualquer pergunta que considerar constrangedora durante os nossos encontros. Outro aspecto de risco é você não saber o que responder, e novamente a minimização do risco se indica pela opção de não querer responder. A quebra do sigilo na pesquisa será evitada considerando que só o pesquisador responsável terá acesso aos dados e, em nenhum deles, haverá a indicação do seu nome ou qualquer tipo de informação pessoal. Os dados coletados são de caráter sigiloso e os participantes serão identificados por códigos, por exemplo: Aluno1; Aluno2 e assim sucessivamente. Os benefícios esperados com a sua participação neste projeto, mesmo que indiretamente, poderão contribuir com o avanço do conhecimento na área de Educação Profissional e Tecnológica e especificamente em processos de letramento em ambiente educacionais não formais, além de favorecerem, à comunidade científica, um melhor entendimento sobre práticas educativas com atenção ao aluno.

A seguir, indico as informações do projeto sobre a sua participação:

1. Antes de assinar o termo e após ler todas essas informações, é importante que você confirme que se sente à vontade para participar das atividades propostas e indicadas na aula de apresentação da pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário IESB/ Brasília, situado no endereço: Setor de Grandes Áreas Norte – Quadra 609 Módulo D, Ed Pedro Chaves – Asa

Norte, Brasília – DF, 70830-404. Telefone: (061) 3962-4915. Correio eletrônico: cep@iesb.br. Website: <https://www.iesb.br/cep-iesb/>.

2. O estudo propõe encontros para a leitura e produção de contos dentro do ambiente da biblioteca.

3. O objetivo deste estudo é propor, no âmbito da rede federal, mais especificamente por meio do *Campus* Brasília, uma ressignificação do papel das bibliotecas e dos profissionais que nelas atuam na formação do leitor, com enfoque no letramento literário, crítico e político.

4. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Construir e validar um e-book contendo instruções acerca da criação de rodas de leitura em ambiente educacionais não formais; Promover a biblioteca como local de múltiplas leituras e descobertas, de disseminação da informação, de formação de leitores e de expressão da cultura; Contribuir com a construção de uma visão amplificada dos diversos papéis desempenhados pelos agentes docentes e técnicos-administrativo dentro do Instituto Federal de Brasília.

5. A coleta de dados está prevista para acontecer no mês de agosto e setembro de 2024.

6. A sua contribuição, nesta pesquisa, será por meio de interpretação de textos (verbais e não verbais), produção textual e sua participação em dinâmica lúdica. Além disso suas impressões e opiniões estarão respeitadas após entrevista semiestruturada.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: de acordo com a metodologia descrita, inibição/constrangimento diante da turma, quebra do sigilo da pesquisa, não saber o que responder. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa você está sendo esclarecido sobre o objetivo do estudo e as etapas metodológicas que serão aplicadas. Se mesmo assim, os riscos ocorrerem, você pode sair do estudo, sendo o fato comunicado ao CEP do Centro Universitário IESB/ Brasília.

8. As informações conseguidas através da sua participação não permitem a sua identificação e a divulgação das informações, com respeito à ética na pesquisa, só será feita em artigos científicos, livros ou relatório de pesquisa, sem a sua identificação, desde que assinado este TALE que indica a sua autorização.

9. A pesquisa pode resultar nos seguintes benefícios: de forma direta, a pesquisa poderá auxiliar em uma relação mais estreita entre profissionais da biblioteca e estudantes. Assim, a pesquisa permite que os profissionais de biblioteca e alunos e alunas pensem em práticas didáticas que consideram as opiniões e vivências dos estudantes, bem como a interação entre aluno-aluno. Já de modo indireto, a pesquisa poderá ampliar o significado de educação para a humanização do ser, que busca autonomia, criticidade, autoestima e autocrítica.

10. Os participantes deste estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, caso tenham qualquer dúvida sobre qualquer uma das atividades.

11. Você será informado(a) sobre o resultado desta pesquisa e, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

12. A qualquer momento você pode recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. Sua participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para você.

14. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado.

15. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá consultar o pesquisador, entrando em contato pelo telefone celular: (61) 98501-1392, e/ou pelo e-mail jadirv@gmail.com.

Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente ao Centro Universitário IESB/ Brasília, situado no endereço: Setor de Grandes Áreas Norte – Quadra 609 Módulo D, Ed Pedro Chaves – Asa Norte, Brasília – DF, 70830-404. Telefone: (061) 3962-4915. Correio eletrônico: cep@iesb.br. Website: <https://www.iesb.br/cep-iesb/>.

Brasília, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do pesquisador

Ciente, dou o meu consentimento e informo que para isso não fui forçado(a) ou obrigado(a).

Assinatura do participante

Assinatura ou impressão digital do(a) responsável legal

APÊNDICE B – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AVALIAÇÃO DO PE – ALUNOS

A. Percepção Geral da Experiência

Como você descreveria, em poucas palavras, a experiência de participar dessa sequência de aulas?

Qual foi o momento mais marcante para você? Por quê?

Houve algo que mudou a forma como você vê a leitura, a escrita ou algum tema social discutido?

B. Metodologia e Dinâmica

Como você se sentiu participando das atividades em círculo de cultura?

Em que medida o formato de diálogo aberto ajudou (ou não) no seu aprendizado?

Você sentiu que teve espaço para falar e ser ouvido?

Como foi para você ouvir as opiniões e interpretações dos colegas?

C. Conteúdo e Relevância

Os temas trabalhados nas leituras e produções foram próximos à sua realidade? Por quê?

Qual tema ou texto você achou mais interessante? E qual menos interessou?

Você acha que as discussões ajudaram a entender melhor questões sociais, culturais ou pessoais?

D. Desenvolvimento de Habilidades

Em que aspectos você acha que melhorou durante a sequência? (por exemplo: leitura crítica, escrita, argumentação, escuta)

A atividade de escrita criativa ajudou você a se expressar melhor? Como?

Você percebe que consegue identificar mais recursos de linguagem (como metáforas, repetições, ironia) depois das aulas?

E. Sugestões e Melhorias

O que poderia ser feito para tornar as próximas edições dessas aulas mais interessantes ou úteis?

Há algum tema ou gênero de texto que você gostaria que fosse incluído?

Se pudesse mudar uma coisa na sequência, qual seria?

APÊNDICE C – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AVALIAÇÃO DO PE – DOCENTES E PROFISSIONAIS DE BIBLIOTECA

A. Planejamento e Objetivos

Os objetivos da sequência didática estão claros e alinhados às necessidades formativas dos estudantes?

Há coerência entre as etapas propostas e as metas de aprendizagem estabelecidas?

B. Conteúdo e Relevância

Os textos e temas selecionados são pertinentes à realidade sociocultural dos estudantes e ao currículo escolar?

Os conteúdos estimulam leitura crítica, reflexão social e engajamento dos alunos?

A diversidade de gêneros e autores contemplados é suficiente para garantir pluralidade de vozes e representatividade?

C. Metodologia e Estratégias

As estratégias metodológicas propostas favorecem a participação ativa e a interação entre estudantes?

O uso do círculo de cultura e das dinâmicas dialógicas foi adequado para os objetivos da sequência?

D. Papel da Biblioteca e Recursos

A biblioteca dispõe dos recursos físicos e digitais necessários para a execução das atividades propostas?

O espaço da biblioteca é explorado de forma a incentivar o protagonismo dos alunos como leitores e produtores de textos?

Há possibilidade de ampliar o acervo ou adaptar as atividades para contemplar outros materiais disponíveis?

F. Sugestões e Aperfeiçoamentos

Que ajustes seriam necessários para tornar a sequência mais eficaz em futuras aplicações?

Há outras obras, temas ou estratégias que poderiam ser incorporados para ampliar o alcance e o impacto?

APÊNDICE D – E-BOOK

*Jadir Viana Costa
Daniele dos Santos Rosa*

Fragmentos de mós



*Jadir Viana Costa
Daniele dos Santos Rosa*

Fragmentos de



C837 Costa, Jadir Viana.

Fragments de Nós. / Jadir Viana Costa. – Brasília, 2025.

88 f. : il. color.

Orientador: Daniele dos Santos Rosa.

Produto Educacional (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Biblioteca. 2. Letramento literário. 3. Letramento crítico e político. 4. Clube de leitura. 5. Conto. I. Rosa, Daniele dos Santos. (orient.). II. Título.

CDU 808.1:377

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

Sumário

Apresentação	3
Sociedade patriarcal	7
Emergência climática	15
Misoginia	24
Racismo	32
Contos fantásticos	41
Relações homoafetivas	55
Escrita criativa – Figuras de linguagem e construção de sentidos	64
O último encontro	70
Referências	81
Apêndice A – Síntese da sequência didática	83

Apresentação

Este livro nasce com a intenção de formar leitores capazes de dialogar com a pluralidade de gêneros que compõem o discurso literário. Para alcançar esse propósito, apresentamos uma sequência didática inspirada na abordagem metodológica de Rildo Cosson (2018), que organiza o ensino de literatura em etapas cuidadosamente estruturadas.

A obra também se ancora nas reflexões de Street (2014 *apud* Andrade, 2019), ao conceber o letramento como um fenômeno multifacetado, que extrapola a ideia de prática única e universal, manifestando-se em uma rede de práticas sociais diversas. Assim, reconhecemos a importância de considerar as especificidades de cada contexto, garantindo que os sujeitos possam participar ativamente e ser reconhecidos nos espaços institucionais em que atuam.

Seguindo essa abordagem, Cosson (2018) sugere que, dado o caráter plural do letramento, com singularidades presentes em cada manifestação sociodiscursiva, surge um letramento literário relacionado às esferas artísticas do uso da linguagem. Isso demanda a aquisição de habilidades e competências que capacitem os leitores a atribuir significado aos textos literários, considerando as características inerentes ao discurso que os originou.

Para formar leitores literários, Cosson (2018) propõe uma sequência didática que facilita o envolvimento dos estudantes em práticas de leitura literária, considerando o contexto de produção e leitura do texto, a responsividade ativa do leitor e a habilidade deste de perceber a diversidade de significados emergentes da escrita literária.

De acordo com a proposta de Cosson (2018), existem quatro etapas na abordagem do texto literário em uma sequência didática, listadas a seguir.

- *Motivação*: o educador apresenta o tema central extraído da leitura do texto literário que será estudado. O tema escolhido deve ser abrangente, de modo que não se forneça uma interpretação

direta da obra. O professor seleciona outros textos, como notícias, artigos de lei, vídeos etc., para introduzir e discutir a temática com os alunos. Para isso, é necessário formular perguntas e/ou observações que orientem a posição dos estudantes em relação à temática.

- *Introdução:* o autor do texto literário e o gênero textual são apresentados aos alunos. O professor pode solicitar que eles pesquisem sobre essas informações ou pode fazer anotações em sala de aula, conforme preferir. A apresentação do autor não deve seguir o formato de uma biografia, mas sim ressaltar características representativas de sua produção e, se possível, aquelas relevantes para a leitura do texto escolhido. Essas duas primeiras etapas colaboram para a construção de previsões e objetivos de leitura, permitindo que os estudantes desenvolvam conhecimentos prévios e estabeleçam expectativas para o texto a ser lido.
- *Leitura:* ocorre a leitura do texto literário. O professor decide como ela será conduzida, de forma coletiva ou silenciosa, em grupos ou individualmente, fragmentada ou integral. De qualquer forma, é essencial que o docente escolha uma metodologia que amplie a compreensão do texto.
- *Interpretação:* os alunos, guiados por questionamentos do professor, devem apontar as possíveis interpretações do texto lido, considerando a produção e a negociação de significados. As orientações do professor devem ser variadas, graduais e precisam considerar diferentes competências e habilidades: confirmação e confrontação de hipóteses/predições; análise linguística; análise do gênero; análise das condições de produção do texto e do contexto sócio-histórico de leitura; análise dos personagens, enredo, rimas, entre outros. Na tentativa de formar leitores críticos, é necessário primeiramente perceber quais habilidades e competências o texto pode exigir dos estudantes e analisá-las em sala de aula.

Andrade e Lima (2019) afirmam que a

sequência didática possibilita uma metodologia planejada, gradual e eficaz para a formação de leitores literariamente alfabetizados, capazes de produzir e interpretar os textos literários como parte do

patrimônio sociocultural e objeto de apreciação literária (Andrade; Lima, 2019, p. 13).

A importância de formar um leitor crítico capaz de atribuir significados aos textos literários decorre do fato de que a literatura é “a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (Cosson, 2011, p. 17). Isso significa que, por meio do texto literário, o leitor pode se envolver em realidades distintas, convivendo com outras pessoas, ultrapassando limites espaciais e temporais e compreendendo a si mesmo.

No mesmo sentido, Kato (1990, p. 57) afirma que “[...] ao ler, [...] entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores”, de modo que, na leitura, ocorre uma espécie de monólogo do leitor. Dessa forma, a sequência didática proposta por Cosson (2018) busca permitir que o aluno se concentre no material semântico artisticamente trabalhado no texto, em conjunto com os valores sociais que se manifestam no processo de leitura, propondo a produção de significados ao longo do diálogo mediado pelo texto literário. As ações incorporadas nessa interação complexa e plural delineiam uma experiência do leitor com a linguagem, assim como com a sua própria vida e com as representações sociais em que está imerso.

O letramento literário proposto nesta pesquisa é relevante, também, porque a literatura tem a capacidade de preservar e disseminar a memória coletiva de uma sociedade, ao registrar histórias, mitos, lendas e tantos outros saberes que fazem parte da cultura de um povo. Sendo assim, justifica-se a proposta dessa abordagem metodológica nas aulas de língua, especialmente diante da necessidade de construção, pelos estudantes, das habilidades necessárias para interagir com esse material. Cosson (2018) propõe, assim, uma metodologia que redefine as práticas educacionais de ensino de literatura, deslocando o foco do estudo das escolas literárias para a imersão no texto e em um processo de interação ancorado na materialidade textual-discursiva.

Longe de tentar fixar a compreensão do texto por meio de protocolos interpretativos, busca-se, na verdade, analisar a linguagem em sua multiplicidade artística na evocação de significados, o que só é possível quando o leitor se depara com temas que atravessam o texto literário. Nesse processo, permite-se a ressignificação da linguagem em si e, consequentemente, a transformação do leitor.

Guiados por essa perspectiva teórica, que considera o texto literário a partir de suas especificidades textuais e discursivas, e reconhecendo a necessidade de abordar a literatura não apenas como objeto de fruição, mas também de análise crítica de si e do mundo, percebemos a importância de desenvolver metodologias que envolvam os alunos em práticas letradas de leitura literária. Apresentamos, então, esta proposta de sequência didática para a abordagem dos contos que serão trabalhados na Biblioteca do IFB – *Campus Brasília*.

Cada capítulo é construído a partir de um tema que se conecta diretamente com os contos selecionados na dissertação, permitindo que a narrativa literária sirva como ponto de partida para reflexões mais amplas sobre questões sociais, culturais e políticas. Ao explorar aspectos como identidade, desigualdade, resistência e memória, os contos funcionam como estímulos para atividades que incentivam a interpretação crítica, a expressão criativa e a conexão entre a experiência individual dos estudantes e o contexto coletivo. Dessa forma, a sequência didática não apenas organiza o conteúdo em blocos temáticos, mas também garante que cada etapa da aprendizagem esteja enraizada em vivências e discussões relevantes, fortalecendo o papel da literatura como ferramenta de letramento crítico e de transformação social.

As aptidões e capacidades abordadas ao realizar as atividades aqui descritas indicam a tentativa de desenvolver um letramento crítico em relação à realidade na qual os estudantes estão inseridos. Esse processo envolve a aplicação de conhecimentos e vivências prévios, a recriação de contextos de produção e a análise dos elementos linguísticos que revelam significados. Nas próximas seções, delineamos as fases de cada uma das aulas da sequência sugerida.



Sociedade patriarcal

Aula 1

Etapa 1 – Motivação

Para iniciar o clube de leitura, após a apresentação, sugere-se a leitura do miniconto “Enfim, um indivíduo de ideias abertas”, de Marina Colasanti, para motivação dos estudantes.

ENFIM, UM INDIVÍDUO DE IDEIAS ABERTAS

A coceira no ouvido atormentava. Pegou o molho de chaves, enfiou a mais fininha na cavidade. Coçou de leve o pavilhão, depois afundou no orifício encerado. E rodou, virou a pontinha da chave em beatitude, à procura daquele ponto exato em que cessaria a coceira.

Até que, traque, ouviu o leve estalo e a chave enfim no seu encaixe percebeu que a cabeça lentamente se abria.

(COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgado*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 9.)

Por meio desse miniconto, inaugura-se, de forma simbólica, o clube de leitura. Nesse momento, o educador conduzirá a leitura, seguida pela sugestão de iniciar a discussão. Recomenda-se que o professor inicie a conversa utilizando os seguintes questionamentos, que podem ser adaptados de acordo com a dinâmica específica da aula:

- Vocês têm familiaridade com a leitura de contos?
- Quais características narrativas e recursos de linguagem são indispensáveis para que um texto seja reconhecido como conto, e como esses elementos afetam a experiência do leitor?

- Algum de vocês já teve a experiência de escrever um conto?
- Ao escrever um conto, quais estratégias narrativas e escolhas linguísticas podem potencializar o impacto emocional e reflexivo sobre o leitor?
- Que expectativas e objetivos vocês têm ao participar desses encontros e de que forma pretendem se envolver ativamente para alcançá-los?
- É necessário abordar essas questões para avaliar o grau de familiaridade dos estudantes com a leitura de contos, propondo uma avaliação diagnóstica, e para alinhar as expectativas em relação aos encontros planejados.

2 Etapa 2 – Leitura

Depois da fase introdutória, segue-se o momento dedicado à leitura do segundo miniconto. Para isso, o professor pode distribuir cópias impressas ou, se for viável, projetar o texto em uma tela. A leitura do miniconto deve ser realizada de maneira colaborativa: o professor inicia a leitura e convida os alunos a dar continuidade a ela, de forma espontânea. Se necessário, para que os estudantes possam formular e testar hipóteses sobre o enredo do miniconto, o professor pode interromper a leitura e fazer questionamentos sobre inferências a respeito das personagens e de suas ações futuras. No próximo encontro, o conto será lido novamente para que novas inferências possam surgir a partir da leitura. Concluída essa etapa, o docente avançará para a finalização do encontro e pedirá aos estudantes que leiam o conto em casa e o tragam de volta na próxima aula (caso o material esteja impresso).

Segue o segundo miniconto a ser abordado nesta aula.

ELA ERA SUA TAREFA

Desde sempre, o dia chegando vinha encontrá-lo ali, no começo da encosta, já empurrando e rolando sua esposa para cima, longo esforço em direção ao cume.

Desde sempre, resvalando lentamente para a noite, o sol desenhava a sombra embolada do corpo da mulher que, mal chegada ao alto, despencava novamente pelo flanco do monte.

Desde sempre. Até o momento em que, cravando os dentes e agarrando as unhas nas pedras daquele cimo árido, a mulher contém seu destino. E erguidas aos poucos as costas, mal equilibrada ainda sobre si, faz-se de pé.

Desaparece quase a luz do sol, o último alento vermelho tinge a mão do homem. Que se levanta. E firme, empurra a mulher pelas costas, monte abaixo.

(COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgado*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 97.)

Aula 2

Etapa 4 – Interpretação

Após realizar uma segunda leitura do conto trabalhado na aula anterior (nesta etapa sugere-se que a leitura seja feita de forma dramatizada pelo docente), com o intuito de promover uma conversa com os estudantes acerca dos padrões de comportamento impostos às mulheres pela sociedade patriarcal, sugere-se a leitura e exposição das seguintes reportagens:

**MULHER NÃO É VISTA COMO SER HUMANO, E SIM,
COMO OBJETO, AFIRMA SOCIOLOGA.**

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/05/27/a-mulher-nao-e-vista-como-ser-humano-afirma-sociologa.htm?cmpid=copiaecola>.

Acesso em 28 maio 2024.

MAIORIA DOS FEMINICÍDIOS ACONTECE DENTRO DE CASA, APONTA IBGE.

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/03/4910192-maioria-dos-feminicidios-acontece-dentro-de-casa-aponta-ibge.html>. Acesso em 28 maio 2024.

HOMEM MATA EX-MULHER A FACADAS POR CIÚMES DE COLEGA DE TRABALHO.

Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/videos/sp-homem-mata-ex-mulher-no-trabalho-16252726>. Acesso em 28 maio 2024.

A partir da leitura e da reflexão acerca das reportagens apresentadas, o professor dará início à fase de interpretação, na qual, de acordo com Cosson (2018), o leitor atribui significados ao texto literário, explorando as múltiplas perspectivas de compreensão oferecidas pela obra. Recomendamos a realização desse procedimento em dois momentos distintos: o primeiro, envolvendo uma abordagem analítica dos elementos linguísticos e enunciativos do texto; e o segundo, promovendo um debate entre os estudantes.

Questionamentos orientadores para interpretação

- A anáfora “Desde sempre” é repetida nos parágrafos iniciais. Qual efeito de sentido essa repetição produz e por que a quebra desse padrão no último parágrafo é significativa para a narrativa?
- Como a presença dos elementos narrativos — narrador, personagens, enredo, tempo e espaço — contribui para a construção da crítica social no miniconto?
- Nesse miniconto, há intertextualidade com o mito de Sísifo. Alguém aqui conhece esse mito? (Falar brevemente sobre o mito grego de Sísifo.)
- De que maneira a intertextualidade com o mito de Sísifo amplia as interpretações possíveis da narrativa?
- Quais metáforas presentes no texto melhor traduzem a denúncia sobre a condição feminina e a lógica patriarcal?

- Como a articulação entre o miniconto e as reportagens lidas permite compreender a existência de estruturas patriarcais na nossa sociedade?

Após essa etapa, orientamos que o educador estabeleça uma conversa com os discentes, pautada na interpretação do miniconto exposta a seguir.

A metáfora utilizada por Marina Colasanti em “Ela era sua tarefa”, que compara a esposa a uma pedra, simbolizando a mulher como um fardo, retrata o estereótipo da mulher passiva. Entretanto, na conclusão do miniconto, a personagem rompe com esse destino preestabelecido. Ao cravar os dentes e agarrar as unhas nas pedras do terreno árido, ela interrompe a repetição do padrão anterior – quebrando a anáfora “Desde sempre”, presente nos parágrafos anteriores –, erguendo-se e recusando-se a aceitar passivamente seu destino.

Essa transformação da mulher de uma figura passiva resignada ao seu destino para uma mulher-sujeito que toma decisões representa uma mudança significativa. Ao contrário da expectativa de permanecer submissa ao homem, ela se rebela contra a sina estabelecida por seu parceiro, que a condena a rolar colina acima e, inevitavelmente, despencar colina abaixo no dia seguinte.

A metáfora de Sísifo, condenado a uma tarefa interminável pelos deuses, é parodiada por Colasanti para refletir a condição imposta ao homem em seu conto. No entanto, ao contrário do mito grego, em que a punição de Sísifo é extrema, a narrativa de Colasanti sugere que o homem enfrenta uma sorte menos cruel, visto que vivemos em uma sociedade patriarcal, que privilegia e protege os homens. A ironia reside no fato de que a busca da mulher por independência e emancipação é frustrada pelo empurrão do homem.

A substituição da pedra pelo símbolo da mulher destaca a denúncia metafórica de Colasanti sobre a condição da mulher como um fardo a ser carregado pelos homens em uma sociedade que ainda perpetua a inferiorização do gênero feminino. A misoginia questionada na narrativa reforça a ideia de que as mulheres são consideradas fardos, incapazes de transpor os limites entre os espaços público e privado. Na estrutura da sociedade atual, os homens detêm o controle tanto do âmbito privado (o lar) quanto do público (o mercado de trabalho, a política, a ciência etc.). Assim, para esse indivíduo, tornou-se intolerável o fato de sua

parceira ter alcançado a autonomia, ou seja, conquistado sua emancipação e independência em relação a ele. Isso representa o término de uma submissão que parecia destinada a perdurar indefinidamente.

Para o próximo encontro

O educador deve pedir aos estudantes que produzam minicontos e os tragam no próximo encontro. Para isso, é importante relembrá-los de maneira sucinta sobre os principais elementos que compõem o miniconto e estabelecer um número máximo de linhas para a produção. Os educandos devem ser orientados a utilizar pseudônimos caso não se sintam confortáveis em utilizar os próprios nomes. Na próxima aula, os contos serão colocados em uma caixa e serão retirados aleatoriamente pelos estudantes para leitura.

Como sugestão para a aplicação da oficina, recomenda-se que o responsável pela atividade também elabore um conto e o apresente à turma no encontro seguinte, de modo a incentivar a participação e servir de exemplo para os demais.

Aula 3

Etapa 5 – Conhecendo a autora

Sugere-se que o professor leve para a sala de aula uma caixa contendo frases que destacam aspectos da vida e obra da escritora, a fim de apresentá-la aos estudantes. Alguns alunos deverão retirar uma tira de papel da caixa. O professor solicitará que escolham apenas uma frase e a retirem da caixa. Após essa etapa, os discentes devem compartilhar suas frases em voz alta. A seguir, estão listados os itens que comporão a caixa.

Marina Colasanti não apenas escreve poemas e contos, mas também é autora de crônicas. Seus escritos são regularmente compartilhados com os leitores por meio de jornais e revistas, e atualmente, também por sites e blogs. Em algumas ocasiões, após sua veiculação na mídia, esses textos são compilados em livros e antologias de crônicas, oferecendo aos leitores a oportunidade de reencontrar e revisitá-los ao longo do tempo.

Contos são, em geral, textos breves e muito livres. Extremamente livres, para ser preciso. Abordam uma ampla gama de temas e presupõem um escritor profundamente conectado ao mundo ao seu redor, capaz de envolver seus leitores nessa perspectiva. No contexto dos contos de Marina Colasanti, várias páginas exploram os universos femininos. Algumas discorrem sobre filmes, enquanto outras exploram experiências de viagem. Algumas ainda abordam o universo dos livros e das leituras. As crônicas de Marina Colasanti trazem para junto de nós mundos vibrantes: repletos de pessoas e de perspectivas de mundo.

As narrativas de Marina Colasanti criam uma ambientação que parece familiar à primeira vista, mas seus enredos revelam surpresas que causam um impacto significativo. Essas histórias sempre apresentam múltiplas camadas, possibilitando uma releitura constante em busca de novos significados. A profundidade característica do estilo da autora permite descobrir interpretações adicionais, indo além daquelas mais evidentes.

Marina Colasanti abrange uma ampla variedade em sua produção literária, incluindo ensaios, memórias, poesia (muita poesia) e histórias voltadas para o público infantil. Seu repertório abraça um universo completo de gêneros distintos. O volume de sua obra é considerável; é difícil precisar se ela tem entre 60 ou 90 livros.

A produção literária de contos de Marina Colasanti beira o gênero lírico, cujos portões lhe são abertos pela preocupação estética da autora na construção textual (Sguassábia, 2021, p. 13).

Marina Colasanti concebe suas histórias e as materializa em um estilo literário ímpar, fruto de sua formação poética (Sguassábia, 2021, p. 15).

Quadro 1 – Material para realização da dinâmica de apresentação da autora

Essa etapa da aula possibilita ao estudante familiarizar-se com a autora da obra a ser lida, fornecendo *insights* sobre o estilo de escrita dela. Isso é fundamental para a construção de uma leitura crítica, pois permite que o leitor estabeleça paralelos entre a construção da narrativa e as possíveis vivências da escritora. Ao conhecer um pouco sobre a autora, o aluno pode conjecturar sobre o tema que perpassa o texto, assim como compreender como essa temática é abordada ao longo da narrativa, por exemplo.

Nesse momento da sequência didática, é relevante que os alunos recebam informações sobre o papel significativo de Colasanti na literatura brasileira. Isso envolve destacar não apenas o fato de ela ser uma das mulheres que se destacaram nesse âmbito, mas também a singularidade de sua expressão literária.

Posteriormente, o professor deverá relembrar os estudantes as características que compõem o gênero conto. Após a etapa introdutória, o docente deverá avançar para a fase de leitura. As orientações para essa etapa serão apresentadas a seguir.

2 Etapa 6 – Compartilhamento das produções

Após serem alocados em um recipiente e sorteados aleatoriamente entre os presentes, os contos levados pelos alunos serão lidos e brevemente interpretados. Durante o encontro, o educador deverá realizar questionamentos acerca da escrita dos discentes, a fim de estimular a participação de todos. Esse momento deverá ser destinado ao compartilhamento das experiências pessoais de cada escritor, que discorrerá sobre as motivações, os desafios e as expectativas em relação ao conto elaborado.

Ao final do encontro, o educador deve antecipar o tema de estudo da próxima aula, que será “emergência climática”.

Emergência climática

Aula 1

Etapa 1 – Motivação

Considerando o tema proposto – emergência climática –, inicia-se a aula apresentando a música “Paisagem”, de autoria de Leandro Roque de Oliveira, Vinicius Leonard Moreira e Thiago dos Reis Pereira.

PAISAGEM

Cheira pólvora, frio de mármore
Vê que agora há quantas árvores
Condecora nossos raptos
Nos arredores tudo já pertence aos roedores
É hora que o vermelho colore o folclore
É louco como adianta pouco, mas ore
Com sorte, talvez piore
Não se iluda, pois nada muda
Então só contemple as flores e
Acende a brasa, esfregue as mãos
Desabotoa um botão da camisa
Sinta-se em casa, imagine o verão
Ignore a radiação na brisa
Sintoniza o estéreo com seu velho jazz
Prum pesadelo estéril até durou demais
Reconheça sério que o mal foi sagaz
Como um bom cemitério, tudo está em paz

Em paz (4x)

Tudo está em paz

Em paz (3x)

Tudo está em paz

Com o peso dos dias nas costas

Brindamos com fel

Num silêncio que permite ouvir

As nuvem raspar no céu

Sem faróis nos faróis

Descendentes de faraós ao léu

E a cena triste insiste em te dar um papel

Em algum lugar entre a rua e a minha alma

Estampido e a libido trepa, entre gritos de calma

Bem louco de like brisa

Que a rede social dá o que nós quer

Enquanto rouba o que nós precisa

Porque nada é sólido, nada

Beijos cálidos, fadas

Tudo insólito, cara

Sente o hálito, afaga

Rosto pálido, foda

Eu quero um bálsamo, para

Esse tempo sádico, encara

Puta sonho inválido, acorda

Ansiedade corrói como ferrugem

O passeio dá vertigem

Ver que os monstros que surgem

Tem origem na fuligem do vale

Quem diria, a pobreza de espírito aqui

Fez a de grana se tornar um detalhe

Dizem os jornais: calma, rapaz

Espere e verás, tudo está em paz

Em paz (4x)

Tudo está em paz

Em paz (3x)

Tudo está em paz

(OLIVEIRA, Leandro Roque de; MOREIRA, Vinicius Leonard; PEREIRA, Thiago dos Reis. *Paisagem*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ceFhxenW40E>. Acesso em: 28 maio 2024.)

A canção, interpretada pelo *rapper* Emicida, aborda um tema bastante sensível da sociedade contemporânea. Por meio de metáforas, os compositores suscitam diversas imagens no imaginário de quem escuta a música. O texto nos remete a um cenário distópico, que, por diversas vezes no decorrer da música, se confunde com cenários da atual situação climática mundial. A narrativa se inicia com uma descrição sombria, em que a presença de pólvora e o frio do mármore sugerem uma atmosfera de violência e morte. As “árvore que adornam os raptos” podem ser interpretadas como uma crítica à maneira como alguns indivíduos exaltam aqueles que os oprimem, o que nos remete ao pensamento freireano, que enfatiza a necessidade e a importância de uma educação libertadora.

O refrão, “Tudo está em paz”, carrega consigo uma camada de ironia, por contrastar com a descrição de um mundo pós-apocalíptico representado nos versos. Emicida parece insinuar que a paz proclamada é uma ilusão, uma narrativa falsa que esconde as verdadeiras lutas e os sofrimentos dos indivíduos.

A música também levanta uma discussão acerca do uso das redes sociais, que nos proporcionam uma sensação de contentamento imediato enquanto subtraem nosso tempo, nossa originalidade e a conexão humana que só a presencialidade pode proporcionar.

Por fim, “Paisagem” menciona ainda sintomas físicos e psíquicos, como a ansiedade e a vertigem, possivelmente relacionados a elementos muito conhecidos por moradores de grandes metrópoles, a poluição (fuligem do vale) e a degradação, fatores amplamente estudados e denunciados por cientistas ao redor do mundo como causadores de catástrofes ambientais.

Por meio dessa música, incitaremos a participação dos estudantes, para que compartilhem suas percepções acerca da construção de textos

não dissertativos, proporcionando o contato com construções textuais criativas e poéticas.

Questionamentos orientadores para motivação

- Quais imagens, metáforas ou símbolos da música dialogam mais diretamente com a temática da emergência climática?
- O texto se constrói de forma literal ou predominantemente conotativa? Que efeitos essa escolha produz no leitor?
- O que vem à sua cabeça quando lê ou escuta essa música?
- Como o contexto social e político atual pode influenciar a nossa leitura e interpretação dessa música?

O docente deverá proceder o levantamento das respostas obtidas e seguir para a próxima etapa da aula.

Aula 2

Etapa 2 – Introdução

Para auxiliar os estudantes na escrita dos minicontos, essa etapa da aula traz uma proposta baseada em técnicas da escrita criativa. Apresentaremos algumas imagens relacionadas ao tema para facilitar a construção da narrativa no imaginário dos estudantes.

O professor deve solicitar que observem as imagens e que as utilizem para criar as próprias narrativas por meio de uma linguagem conotativa e metafórica.



Figura 1 – Emergência climática – Criança usando uma máscara contra gases tóxicos

Fonte: Freepik¹

Figura 2 – Emergência climática – Natureza viva de um lado, natureza morta do outro lado

Fonte: Freepik²



Figura 3 – Emergência climática – Homem chorando diante de um lago quase seco

Fonte: Freepik³



¹ Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/mulher-usando-mascara-facial-contra-poluicao-por-co2_72617930.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

² Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/collagem-de-conceito-de-mudanca-climatica_19332541.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

³ Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/um-homem-sentado-dobrou-os-joelhos-na-base-da-arvore-onde-o-chao-estava-seco-e-as-maos-colocadas-na-cabeca_5469364.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

2 Etapa 3 – Leitura

Após a fase introdutória, segue-se o momento dedicado à leitura do miniconto. Para isso, o professor pode distribuir cópias impressas ou, se for viável, projetar o texto em uma tela. A leitura do miniconto deve ser realizada de maneira colaborativa: o professor inicia a leitura e convida os alunos a dar continuidade a ela, de forma espontânea. Se necessário, para que os estudantes possam formular e testar hipóteses sobre o enredo do miniconto, o professor pode interromper a leitura e fazer questionamentos sobre inferências a respeito das personagens e de suas ações futuras.

Segue o miniconto a ser abordado nesta aula.

UM BALÉ DE DESPEDIDA

Na serenidade das necrópoles, onde o dia e a noite se confundem, o silêncio se mistura à penumbra do ar, e a Morte, tranquila e imparcial, elabora incansavelmente a sua dança invisível. Suas mãos, como sombras, tocam a efêmera existência de uma frágil borboleta chamada Vida.

No jardim da existência, entre as cinzas daquilo que já foi vivente, as asas azuis desbotadas e quebradas deste resiliente inseto dançam ao vento, revelando a fragilidade que permeia sua jornada. A Morte, com olhos de ébano, contemplou o último suspiro daquele ser, como uma nota breve e suave na sinfonia da eternidade.

Ao derradeiro crepúsculo da despedida, a Morte desempenhou lindamente o seu papel, com graça e compaixão. Seria este o fim, uma transformação ou um retorno ao abraço caloroso do universo? As asas frágeis da Vida se transformaram em constelações, e sua essência se dispersou, semeando memórias nas profundezas do espaço.

Após levar consigo o último vivente, a Morte, mais poetiza do que ceifadora, entrelaçou a brevidade da Vida com a eternidade do Cosmos, revelando que em cada adeus há uma promessa de permanência.

Nessa dança cósmica, a Morte entregou a borboleta às mãos do Universo.

Como uma sinfonia invertida, a Vida renasceu entre constelações, desenhando no céu uma coreografia eterna de recomeços.

Concluída essa etapa, o docente avançará para a finalização do encontro e pedirá aos estudantes que leiam o miniconto em casa e o tragam para a próxima aula (caso o material esteja impresso), quando o texto será lido novamente para que novas inferências possam surgir.

Aula 3

Etapa 4 – Interpretação

Após realizar a segunda leitura do miniconto trabalhado na aula anterior (nessa etapa, sugere-se que a leitura seja feita de forma dramatizada pelo docente), o professor dará início à fase de interpretação, na qual, de acordo com Cosson (2018), o leitor atribui significados ao texto literário, explorando as múltiplas perspectivas de compreensão oferecidas pela obra.

Com o intuito de promover uma conversa com os estudantes acerca dos fatores que impulsionam a degradação ambiental no Brasil, sugere-se a exposição do vídeo intitulado *Desenvolvimento sustentável*, produzido pelo canal Tempero Drag (2019)⁴.

Após a exposição do vídeo, a aula deve seguir com a leitura da seguinte matéria publicada no *Jornal da USP*:

EMERGÊNCIA CLIMÁTICA:

SOLUÇÕES EXISTEM, MAS É PRECISO AGIR AGORA.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/emergencia-climatica-solucoes-existem-mas-e-preciso-agir-agora/>. Acesso em: 28 maio 2024.

Após a leitura da matéria, a participação dos estudantes deverá ser instigada a partir dos questionamentos sugeridos a seguir.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ef4T7DrTvmI>. Acesso em: 20 mai. 2024.

Questionamentos orientadores para interpretação

- De que forma a música, as imagens e o miniconto que vimos na última aula se complementam na construção de uma mensagem crítica sobre a crise ambiental?
- Conseguimos perceber facilmente no miniconto os elementos narrador, personagens, enredo, tempo e espaço?
- Como os elementos narrativos (narrador, personagens, enredo, tempo e espaço) no miniconto colaboraram para transmitir sua mensagem central?
- Quais metáforas vocês conseguem identificar no miniconto?
- Qual a relação entre o miniconto e as reportagens que acabamos de ler?
- Vamos conversar um pouco sobre o termo “desenvolvimento sustentável”. Após nossos encontros, sua percepção acerca desse tema mudou? Qual sua visão sobre o modo de produção no qual estamos inseridos?

Para o próximo encontro

O educador deve pedir aos estudantes que produzam seus minicontos e os tragam para o próximo encontro. Para isso, é importante relembrá-los de maneira sucinta sobre os principais elementos que compõem o miniconto e estabelecer um número máximo de linhas para a produção. Os educandos devem ser orientados a utilizar pseudônimos caso não se sintam confortáveis em utilizar os próprios nomes. Na próxima aula, os contos serão colocados em uma caixa e serão retirados aleatoriamente pelos estudantes para leitura.

Como sugestão para a aplicação da oficina, recomenda-se que o responsável pela atividade também elabore um conto e o apresente à turma no encontro seguinte, de modo a incentivar a participação e servir de exemplo para os demais.

Aula 4

Etapa 5 – Compartilhamento das produções

Após serem alocados em um recipiente e sorteados aleatoriamente entre os presentes, os contos levados pelos alunos serão lidos e brevemente interpretados. Durante o encontro, o educador deverá realizar questionamentos acerca da escrita dos discentes, a fim de estimular a participação de todos. Esse momento deverá ser destinado ao compartilhamento das experiências pessoais de cada escritor, que discorrerá sobre as motivações, os desafios e as expectativas em relação ao conto elaborado.

Ao final do encontro, o educador deve antecipar o tema de estudo da próxima aula, que será “misoginia”.

Misoginia

Aula 1

Etapa 1 – Motivação

Para iniciar a discussão do tema, faremos algumas perguntas como estímulo à participação dos estudantes.

Questionamentos orientadores para motivação

- Quem conhece a língua do P?
- Na imaginação de vocês, qual o assunto central do conto que vamos ler em seguida?
- Alguém conhece Clarice Lispector? Já leram algum texto dela?
- Em que aspectos a diferença de tratamento entre homens e mulheres se manifesta de forma mais marcante no nosso cotidiano?
- Quais são os medos de um homem que anda sozinho pela cidade?
- Quais são os medos de uma mulher que anda sozinha pela cidade?
- Quais são os medos de um homem que sozinho pela cidade?
- Em que aspectos a diferença de tratamento entre homens e mulheres se manifesta de forma mais marcante no nosso cotidiano?

Tais questões têm como objetivo introduzir o assunto abordado pelo conto.

Aula 2

Etapa 2 – Leitura

A fim de demonstrar aos educandos as diversas formas e os vários suportes por meio dos quais os gêneros literários podem ser apresentados, sugerimos a exposição da dramatização do conto referente à aula, realizada pelo Núcleo de Radiodramaturgia da EBC e publicado no YouTube pelo canal ibamendes.¹ Segue o conto transrito.

A LÍNGUA DO P

Maria Aparecida — Cidinha, como a chamavam em casa — era professora de inglês. Nem rica nem pobre: remediada. Mas vestia-se com apuro. Parecia rica. Até suas malas eram de boa qualidade.

Morava em Minas Gerais e iria de trem para o Rio, onde passaria três dias, e em seguida tomaria o avião para Nova Iorque.

Era muito procurada como professora. Gostava da perfeição e era afetuosa, embora severa. Queria aperfeiçoar-se nos Estados Unidos.

Tomou o trem das sete horas para o Rio. Frio que fazia. Ela com casaco de camurça e três maletas. O vagão estava vazio, só uma velhinha dormindo num canto sob o seu xale.

Na próxima estação subiram dois homens que se sentaram no banco em frente ao banco de Cidinha. O trem em marcha. Um homem era alto, magro, de bigodinho e olhar frio, o outro era baixo, barrigudo e careca. Eles olharam para Cidinha. Esta desviou o olhar, olhou pela janela do trem.

Havia um mal-estar no vagão. Como se fizesse calor demais. A moça inquieta. Os homens em alerta. Meu Deus, pensou a moça, o que é que eles querem de mim? Não tinha resposta. E ainda por cima era virgem. Por que, mas por que pensara na própria virgindade?

Então os dois homens começaram a falar um com o outro. No começo Cidinha não entendeu palavra.

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y5luxIy_yDQ. Acesso em: 17 jun. 2024.

Parecia brincadeira. Falavam depressa demais. E a linguagem pareceu-lhe vagamente familiar. Que língua era aquela?

De repente percebeu: eles falavam com perfeição a língua do “p”. Assim:

— Vopocêpê repepaparoupou napa mopoçapa boponipitapa?

— Jápá vipi tupudopo. Épé linpindapa. Espestápá nopo papapopo.

Queriam dizer: você reparou na moça bonita? Já vi tudo. É linda. Está no papo.

Cidinha fingiu não entender: entender seria perigoso para ela. A linguagem era aquela que usava, quando criança, para se defender dos adultos. Os dois continuaram:

— Queperopo cupurrapar apa mopoçapa. Epe vopocêpê?

— Tampambémpém. Vaipaipi serper nopo túpúnelpel.

Queriam dizer que iam currá-la no túnel... O que fazer? Cidinha não sabia e tremia de medo. Ela mal se conhecia. Aliás nunca se conhecera por dentro. Quanto a conhecer os outros, aí então é que piorava. Me socorre, Virgem Maria! me socorre! me socorre!

— Sepe repesispistirpir popodepemospos mapatarpar epelapa.

Se resistisse podiam matá-la. Era assim então.

— Compom umpum pupunhalpal. Epe roupoubarpar epelapa. Matá-la com um punhal. E podiam roubá-la.

Como lhes dizer que não era rica? que era frágil, qualquer gesto a mataria. Tirou um cigarro da bolsa para fumar e acalmar-se. Não adiantou. Quando seria o próximo túnel? Tinha que pensar depressa, depressa, depressa.

Então pensou: se eu me fingir de prostituta, eles desistem, não gostam de vagabunda.

Então levantou a saia, fez trejeitos sensuais — nem sabia que sabia fazê-los, tão desconhecida ela era de si mesma — abriu os botões do decote, deixou os seios meio à mostra. Os homens de súbito espantados.

— Tápá dopoipidapa.

Está doida, queriam dizer.

E ela a se requebrar que nem sambista de morro. Tirou da bolsa o batom e pintou-se exageradamente. E começou a cantarolar.

Então os homens começaram a rir dela. Achavam graça na doideira de Cidinha. Esta desesperada. E o túnel?

Apareceu o bilheteiro. Viu tudo. Não disse nada. Mas foi ao maquinista e contou. Este disse:

— Vamos dar um jeito, vou entregar ela pra polícia na primeira estação. E a próxima estação veio.

O maquinista desceu, falou com um soldado por nome de José Lindalvo. José Lindalvo não era de brincadeira. Subiu no vagão, viu Cidinha, agarrou-a com brutalidade pelo braço, segurou como pôde as três maletas, e ambos desceram.

Os dois homens às gargalhadas.

Na pequena estação pintada de azul e rosa estava uma jovem com uma maleta. Olhou para Cidinha com desprezo. Subiu no trem e este partiu.

Cidinha não sabia como se explicar ao polícia. A língua do “p” não tinha explicação. Foi levada ao xadrez e lá fichada. Chamaram-na dos piores nomes. E ficou na cela por três dias. Deixavam-na fumar. Fumava como uma louca, tragando, pisando o cigarro no chão de cimento. Tinha uma barata gorda se arrastando no chão.

Afinal deixaram-na partir. Tomou o próximo trem para o Rio. Tinha lavado a cara, não era mais prostituta.

O que a preocupava era o seguinte: quando os dois haviam falado em currá-la, tinha tido vontade de ser currada. Era uma descarada. E se soubesse upumapa puputapa. Era o que descobrira. Cabisbaixa.

Chegou ao Rio exausta. Foi para um hotel barato. Viu logo que havia perdido o avião. No aeroporto comprou a passagem.

E andava pelas ruas de Copacabana, desgraçada ela, desgraçada Copacabana.

Pois foi na esquina da rua Figueiredo Magalhães que viu a banca de jornal. E pendurado ali o jornal *O Dia*.

Não saberia dizer por que comprou.

Em manchete negra estava escrito: “Moça currada e assassinada no trem”.

Tremeu toda. Acontecera, então. E com a moça que a desprezara.

Pôs-se a chorar na rua. Jogou fora o maldito jornal. Não queria saber dos detalhes. Pensou:

— Épê. Opo despestipinopo épé impimplaplacápávelpel. O destino é implacável.

(LISPECTOR, Clarice. *A Via Crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 67.)

2 Etapa 4 – Interpretação

Segundo a leitura, o professor dará início à fase de interpretação, na qual, de acordo com Cosson (2018), o leitor atribui significados ao texto literário, explorando as múltiplas perspectivas de compreensão oferecidas pela obra.

Questionamentos orientadores para a interpretação

- Qual a questão central discutida pela autora e como ela se articula com o contexto social da época?
- Quem lembra quais são os principais elementos que compõem o conto?
- Todos eles estão presentes nesse conto?
- Como a estrutura narrativa de Clarice Lispector (linguagem fragmentada, ritmo, recursos) intensifica a tensão dramática do conto?
- Alguém daqui já ouviu falar em misoginia?
- De que forma a noção de misoginia é representada ou subvertida na narrativa?
- Quais paralelos podem ser traçados entre este conto e o de Marina Colasanti analisado no primeiro módulo?
- Quais metáforas vocês conseguem identificar no conto?

Após essa etapa, orientamos que o educador estabeleça uma conversa com os discentes, pautada na interpretação do conto exposta a seguir.

“A Língua do P”, de Clarice Lispector, inicialmente se apresenta com um tom leve e humorístico, ao explorar uma brincadeira infantil. No entanto, à medida que a narrativa avança, emergem temas complexos, como machismo, violência contra a mulher e desigualdades socioculturais. O conto destaca a posição de vulnerabilidade da mulher na sociedade e a objetificação sexual a que muitas vezes é submetida. A protagonista, Maria Aparecida (Cidinha), ao enfrentar uma situação de perigo iminente, reflete o medo constante do estupro, um trauma historicamente enraizado no imaginário coletivo feminino.

A narrativa também toca nos temas da marginalização e do preconceito racial, quando a protagonista menciona, de forma pejorativa, as mulheres negras do morro. Esse comentário revela a internalização de estereótipos raciais e a segregação social persistente.

A figura da “barata gorda”, encontrada na prisão onde Maria Aparecida acaba, funciona como uma metáfora da decadência. A beleza e os modos finos da personagem contrastam grotescamente com a imagem da barata, simbolizando a degradação a que ela está submetida e o choque entre o seu desejo de ascensão social e sua realidade.

A língua do p, apesar de ser uma brincadeira infantil, torna-se um elemento central na trama que simboliza a tensão e a violência do conto. Trata-se de uma linguagem marginalizada, usada pelos agressores, mas que Maria Aparecida também domina e utiliza para salvar-se. Esse domínio da linguagem marginal sugere uma inversão de poder, em que a protagonista consegue, ao menos temporariamente, burlar a ameaça de violência sexual.

O uso da língua do p no conto é duplo: é tanto um recurso narrativo que fragmenta e dificulta a comunicação quanto uma chave para a sobrevivência da protagonista. Essa linguagem, associada ao termo “puta”, reflete a crueza e a violência do universo em que Maria Aparecida se vê inserida. A própria escolha do “p” se remete a conotações sexuais e de poder, intensificando a carga simbólica da narrativa.

O conto, com suas frases curtas e diretas e o ritmo quebrado pela língua do p, mimetiza a tensão e a fragmentação da experiência de Cidinha. A repetição de palavras e a anáfora reforçam o estado psicológico da personagem, mergulhada em medo e autodescoberta. A viagem no trem não é apenas um deslocamento físico, mas uma jornada de auto-conhecimento, em que a protagonista confronta suas próprias fantasias e desejos inconscientes, revelando um lado oculto de sua identidade.

Por fim, “A Língua do P” é uma obra que, sob a sutileza de uma brincadeira infantil, desvela questões profundas sobre a condição feminina, a violência e as barreiras sociais, utilizando uma linguagem inovadora e rica em simbologias.

Para o próximo encontro

O educador deve pedir aos estudantes que produzam seus contos e os tragam para o próximo encontro. Para isso, é importante relembrá-los de maneira sucinta sobre os principais elementos que compõem o conto. Os educandos devem ser orientados a utilizar pseudônimos (caso não se sintam confortáveis em utilizar os próprios nomes). Na próxima aula,

os contos serão colocados em uma caixa, sendo retirados aleatoriamente pelos estudantes para leitura.

Como sugestão para a aplicação da oficina, recomenda-se que o responsável pela atividade também elabore um conto e o apresente à turma no encontro seguinte, de modo a incentivar a participação e servir de exemplo para os demais.

Aula 3

Etapa 5 – Conhecendo a autora

Sugere-se que o professor leve para a sala de aula uma caixa contendo frases que destacam aspectos da vida e obra da escritora, a fim de apresentá-la aos estudantes. Alguns alunos deverão retirar uma tira de papel da caixa. O professor solicitará que escolham apenas uma frase e a retirem da caixa. Após essa etapa, os discentes devem compartilhar suas frases em voz alta. A seguir, estão listados os itens que compõem a caixa.

Quadro 2 – Material para realização da dinâmica de apresentação da autora

Clarice e sua família fugiram para o Brasil em 1922, quando a escritora tinha apenas 2 anos de vida. Filha de judeus russos, a autora deixou seu país de origem, em decorrência do aumento do antissemitismo da Ucrânia. Em território brasileiro, conseguiu ser naturalizada, onde viveu até a sua morte (Gearini, 2020).

Desde cedo Clarice demonstrou interesse pela arte e literatura. Aos 10 anos de idade, a autora compôs sua primeira peça para piano, em homenagem à sua mãe, que veio a falecer em 1930. Três anos depois, já havia escrito contos e peças, sendo apenas o início de uma ilustre e memorável carreira que a aguardava (Gearini, 2020).

Na faculdade, Clarice aprimorou seus dons de escrita e ingressou no ramo jornalístico. Na Agência Nacional, a jornalista trabalhou como editora e repórter, sendo a única mulher, até então, a ocupar um alto cargo nesta empresa. Ao longo de sua carreira, publicou, ainda, diversos textos com temáticas feministas, centrados na relação entre homens e mulheres (Gearini, 2020).

Em 1966, Clarice quase morreu após esquecer seu cigarro aceso e dormir logo em seguida. De maneira involuntária e acidental, a escritora provocou um grave incêndio em seu quarto. Felizmente, foi resgatada a tempo, mas permaneceu internada durante dois meses (Gearini, 2020).

Pouco tempo depois de publicar seu último romance famoso, *A Hora da Estrela*, Clarice foi diagnosticada com um grave câncer de ovário. Como a doença foi detectada de maneira tardia, já havia se espalhado por todo seu organismo, resultando em seu óbito no dia 9 de dezembro de 1977 (Gearini, 2020).

Essa etapa da aula possibilita ao estudante familiarizar-se com a autora da obra a ser lida, fornecendo *insights* sobre o estilo de escrita dela. Isso é fundamental para a construção de uma leitura crítica, pois permite que o leitor estabeleça paralelos entre a construção da narrativa e as possíveis vivências da escritora. Ao conhecer um pouco sobre a autora, o aluno pode conjecturar sobre o tema que perpassa o texto, assim como compreender como essa temática é abordada ao longo da narrativa, por exemplo.

↗ Etapa 6 – Compartilhamento das produções

Após serem alocados em um recipiente e sorteados aleatoriamente entre os presentes, os contos levados pelos alunos serão lidos e brevemente interpretados. Durante o encontro, o educador deverá realizar questionamentos acerca da escrita dos discentes, a fim de estimular a participação de todos. Esse momento deverá ser destinado ao compartilhamento das experiências pessoais de cada escritor, que discorrerá sobre as motivações, os desafios e as expectativas em relação ao conto elaborado.

Ao final do encontro, o educador deve antecipar o tema de estudo da próxima aula, que será “racismo”.

Racismo

Aula 1

Etapa 1 – Motivação

Para introduzir os temas que vamos estudar a seguir, sugerimos a exibição de entrevista concedida por Conceição Evaristo ao canal Leituras brasileiras, na qual a autora comenta brevemente sobre sua vida, suas obras e a condição social da negritude brasileira¹.

Iniciando a discussão, faremos algumas perguntas para estimular a participação dos estudantes, conforme listamos a seguir.

Questionamentos orientadores para motivação

- Ao ouvir o nome Conceição Evaristo, que imagens, temas ou estilos literários vêm à mente de vocês?
- Vocês conhecem o termo “escrevivência”? Ao ler esse termo, o que vocês imaginam que ele representa?
- De quantas escritoras negras vocês conseguem se lembrar agora?
- Como o reconhecimento dessas escritoras impacta na representatividade na literatura?
- Alguém já vivenciou alguma situação de racismo contra si mesmo ou contra alguém conhecido?
- De que forma experiências diretas ou indiretas de racismo moldam nossa percepção sobre injustiça social?

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 25 jul. 2024.

2 Etapa 2 – Leitura

A fim de demonstrar aos educandos as diversas formas e os vários suportes por meio dos quais os gêneros literários podem ser apresentados, sugerimos a exposição da leitura dramatizada do referido conto, feita por Cristiano Nagel e publicada no YouTube pelo canal Leituras Urbanas.²

Segue o conto a ser abordado nesta aula:

MARIA

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E havia de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CnWMlonw77w>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motociclista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou

que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

(EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. p. 39-42.)

Aula 2

Etapa 3 – Interpretação

Seguindo a leitura, o professor dará início à fase de interpretação, na qual, de acordo com Cosson (2018), o leitor atribui significados ao texto literário, explorando as múltiplas perspectivas de compreensão oferecidas pela obra.

Questionamentos orientadores para a interpretação

- Após escutar o conto, vocês conseguiram perceber quais temas foram abordados pela autora?
- Que paralelos podem ser estabelecidos entre este conto e os de Clarice Lispector e Marina Colasanti lidos anteriormente?
- Por que a escolha do nome “Maria” pode carregar sentidos simbólicos no contexto da narrativa?
- De que maneira a cor da pele da protagonista influencia a reação dos passageiros e o desfecho da história?

Após essa etapa, orientamos que o educador estabeleça uma conversa com os discentes, pautada na interpretação do conto exposta a seguir.

No conto “Maria”, de Conceição Evaristo, a autora conta sobre a vida de uma mulher negra, pobre, mãe e empregada doméstica, evidenciando a dura realidade enfrentada por muitas mulheres na sociedade brasileira. A narrativa, em terceira pessoa, se inicia com Maria esperando no ponto de ônibus, carregando sacolas pesadas, o que já aponta para a exaustiva rotina que ela enfrenta. Esse início retrata não apenas a espera pelo transporte público, mas também os desafios financeiros de Maria, que precisa economizar sempre, demonstrando as dificuldades cotidianas das classes populares.

Maria trabalha como empregada doméstica, profissão historicamente marcada pela exploração e desvalorização, especialmente em relação às mulheres negras. O fato de ela levar para casa os restos da festa da casa da patroa ilustra o abismo social e econômico entre Maria e sua empregadora.

Esse detalhe expõe a discrepância entre quem serve e quem é servido, refletindo as desigualdades persistentes na sociedade brasileira.

A narrativa também aborda o papel de Maria como mãe, mostrando seu esforço constante para prover e cuidar de seus filhos, mesmo com poucos recursos.

Em uma segunda cena, Maria reencontra um antigo amor, pai do seu primeiro filho, durante a viagem de ônibus. Esse encontro traz à tona memórias do passado, marcadas por uma mistura de amor e abandono. A figura desse homem é retratada de maneira complexa, por meio da combinação de características de força e fragilidade. Ele, que uma vez foi seu companheiro, agora é um assaltante no mesmo ônibus em que Maria viaja. Esse contraste sublinha a vulnerabilidade e a precariedade da vida de ambos.

A situação do assalto no ônibus é um ponto muito importante na narrativa, pois Maria se vê presa entre o medo do ato criminoso e o desespero pela sobrevivência dos filhos. Ao se ver relacionada com o assaltante por alguns passageiros, Maria é injustamente acusada e agredida. A violência verbal e física que ela sofre está impregnada de preconceitos raciais, de gênero e de classe, demonstrando como essas intersecções contribuem para sua marginalização.

Na culminância do conto, o linchamento de Maria pelos passageiros do ônibus revela a brutalidade e a injustiça enfrentadas por muitas mulheres negras e pobres. Apesar das tentativas do motorista de defendê-la, o preconceito e a discriminação já haviam condenado Maria aos olhos dos demais. Esse ato de violência extrema não é apenas contra Maria, mas simboliza a opressão sistemática que as mulheres como ela enfrentam diariamente.

Conceição Evaristo, ao contar a história de Maria, não apenas narra a vida de uma personagem fictícia, mas também ecoa as vozes de muitas mulheres que enfrentam adversidades semelhantes. A autora expõe, com bastante sensibilidade, como as estruturas de poder operam para manter determinadas classes e grupos étnicos em posições subalternas e utiliza a literatura como um meio para denunciar e refletir sobre essas questões sociais.

Para o próximo encontro

O educador deve pedir aos estudantes que produzam seus contos e os tragam para o próximo encontro. Para isso, é importante relembrá-los de maneira sucinta sobre os principais elementos que compõem o conto. Os educandos devem ser orientados a utilizar pseudônimos (caso não se sintam confortáveis em utilizar os próprios nomes). Na próxima aula, os contos serão colocados em uma caixa, sendo retirados aleatoriamente pelos estudantes para leitura.

Como sugestão para a aplicação da oficina, recomenda-se que o responsável pela atividade também elabore um conto e o apresente à turma no encontro seguinte, de modo a incentivar a participação e servir de exemplo para os demais.

Aula 3

Etapa 5 – Conhecendo a autora

Sugere-se que o professor leve para a sala de aula uma caixa contendo frases que destacam aspectos da vida e obra da escritora, a fim de apresentá-la aos estudantes. Alguns alunos deverão retirar uma tira de papel da caixa. O professor solicitará que escolham apenas uma frase e a retirem da caixa. Após essa etapa, os discentes devem compartilhar suas frases em voz alta. A seguir, estão listados os itens que comporão a caixa.

Em 29 de novembro de 1946, nasceu uma das maiores escritoras da literatura nacional. Criada na favela do Pindura Saia, em Belo Horizonte, Maria da Conceição Evaristo de Brito costuma dizer que não viveu sempre rodeada de livros, mas se manteve atenta às palavras desde criança (França; Osato, 2021).

Na escola, que frequentou por incentivo da mãe, Conceição se mostrava questionadora e marcava presença em coros infantis e concursos de leitura e redação. Ao terminar o primário, em 1958, ganhou seu primeiro prêmio de literatura com o texto “Por que me orgulho de ser brasileira” (França; Osato, 2021).

Ainda em Minas, obteve o diploma de professora em 1971 enquanto trabalhava como empregada doméstica. Mas foi no Rio de Janeiro onde ela construiu sua carreira: lecionou na rede pública de ensino, graduou-se em Letras pela UFRJ e concluiu mestrado e doutorado em literatura (França; Osato, 2021).

Em 1990, os textos de Conceição Evaristo foram publicados pela primeira vez, na antologia *Cadernos Negros*, da editora Quilombhoje. Entre romances, contos, poesias e ensaios, ela também é autora de *Becos da Memória*, *Ponciá Vicêncio* e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (França; Osato, 2021).

Abordando racismo, desigualdade e discriminação de gênero e classe, a escritora trata do universo da mulher negra a partir da “escrevivência”. Cunhado por Conceição Evaristo, o termo faz referência ao estilo de escrita derivado do cotidiano, das lembranças e da experiência de vida (França; Osato, 2021).

Com *Olhos d'água*, ganhou o Prêmio Jabuti em 2015 e, quatro anos depois, foi homenageada como personalidade literária pelo mesmo prêmio. Hoje, aos 75 anos, Evaristo é figura consagrada dos movimentos de valorização da cultura negra, e sua obra é estudada e lida Brasil e mundo afora (França; Osato, 2021).

Quadro 3 – Material para realização da dinâmica de apresentação da autora

Essa etapa da aula possibilita ao estudante familiarizar-se com a autora da obra a ser lida, fornecendo *insights* sobre o estilo de escrita dela. Isso é fundamental para a construção de uma leitura crítica, pois permite que o leitor estabeleça paralelos entre a construção da narrativa

e as possíveis vivências da escritora. Ao conhecer um pouco sobre a autora, o aluno pode conjecturar sobre o tema que perpassa o texto, assim como compreender como essa temática é abordada ao longo da narrativa, por exemplo.

Posteriormente, o professor deverá relembrar os estudantes sobre as características que compõem o gênero conto. Após a etapa introdutória, o docente deverá avançar para a fase de leitura. As orientações para essa etapa serão apresentadas a seguir.

2 Etapa 6 – Compartilhamento das produções

Após serem alocados em um recipiente e sorteados aleatoriamente entre os presentes, os contos levados pelos alunos serão lidos e brevemente interpretados. Durante o encontro, o educador deverá realizar questionamentos acerca da escrita dos discentes, a fim de estimular a participação de todos. Esse momento deverá ser destinado ao compartilhamento das experiências pessoais de cada escritor, que discorrerá sobre as motivações, os desafios e as expectativas em relação ao conto elaborado.

Ao final do encontro, o educador deve antecipar o tema de estudo da próxima aula, que será “contos fantásticos”.

Contos fantásticos

Aula 1

Etapa 1 – Motivação

Para introduzir os temas que serão estudados a seguir, realizaremos a leitura de um famoso conto fantástico, do escritor Franz Kafka, após a qual serão feitas algumas perguntas para estimular a participação dos estudantes.

O ABUTRE

O abutre bicava os meus pés. Já me havia dilacerado os sapatos e as meias, e agora bicava-me os próprios pés. Sempre que me arrancava um pedaço, voava, inquieto, várias vezes ao meu redor, e depois prosseguia o seu trabalho. Passou um cavalheiro, olhou-nos uns instantes e me perguntou por que eu tolerava o abutre.

— Estou indefeso — respondi. — Quando ele chegou e começou a me atacar, eu, naturalmente, tentei espantá-lo, e mesmo pensei em torcer-lhe o pescoço. Mas esses animais são muito fortes e este estava prestes a saltar à minha cara. Preferi sacrificar os pés. Agora eles estão quase despedaçados.

— Não se deixe atormentar com isto — disse o cavalheiro. — Basta um tiro e é o fim do abutre.

— Acha mesmo? — perguntei. — E o senhor faria isto por mim?

— Com prazer — disse o cavalheiro. — Só preciso apanhar meu fuzil em casa. Pode suportar mais meia hora?

— Não estou certo disto — respondi e, por um instante, fiquei rígido de dor.

Depois, acresci:

— Por favor, tente de qualquer forma.

— Muito bem — disse o senhor —, irei o mais rápido que puder.

Em silêncio, o abutre ouvira tranquilamente o nosso diálogo e deixara vagar o olhar entre mim e o cavalheiro. Naquele instante, percebi que ele compreendia tudo. O abutre voou um pouco mais distante, recuou para obter um bom impulso e, como um atleta que arremessa o dardo, enfiou profundamente o bico em minha boca.

Ao cair de costas, senti-me aliviado. Senti que no meu sangue – e este me preenchia todas as profundidades e me inundava todas as margens – o abutre, irremediavelmente, se afogava.

(KAFKA, Franz. *Contos*. Seleção e prólogo de Jorge Luis Borges. Lisboa: Relógio d'água, 2005, p. 17-18.)

Após a leitura do conto, sugerimos uma breve contextualização do conto, sobretudo em relação à biografia do escritor. Esse conto seria uma metáfora para a tuberculose que acometia Kafka, diagnosticada em novembro de 1920, pouco antes da redação do conto. Vale ressaltar que essa doença o levou à morte depois de diversas (e dolorosas) complicações na garganta, que o impediam até de comer.

Questionamentos orientadores para motivação

- Quem sabe o que é um conto fantástico?
- Quais elementos essenciais distinguem um conto fantástico de outros gêneros narrativos e como eles atuam sobre a percepção do leitor?
- Alguém já leu um conto fantástico? Como essas leituras influenciaram sua compreensão da realidade?
- O conto lido seria apenas uma metáfora para a dor física do autor ou poderia também ser interpretado como uma reflexão sobre a inevitabilidade da morte?

Etapa 2 – Introdução

Com a intenção de familiarizar os estudantes ao texto que trabalharemos neste módulo, se faz necessária uma breve explicação sobre o surgimento do conto fantástico. Vale destacar que não é objetivo desta pesquisa discutir o fantástico como gênero, subgênero, modalidade ou

modo discursivo, mas criar condições de um estudo que possibilite ao aluno ter contato com esse tipo de narrativa. O conto fantástico emergiu como uma forma narrativa distinta no século XIX, embora suas raízes possam ser rastreadas até tempos muito mais antigos. O surgimento do conto fantástico está intimamente ligado às transformações sociais, culturais e científicas que marcaram o período, oferecendo uma forma de explorar e questionar a realidade em meio a um mundo em rápida mudança.

Os avanços científicos do século XIX trouxeram consigo uma série de incertezas e ansiedades sobre o futuro. A literatura, refletindo essas preocupações, começou a explorar territórios além do tangível e do racional. O conto fantástico se consolidou como um espaço em que o sobrenatural, o inexplicável e o estranho podiam ser abordados sem a necessidade de uma explicação lógica, criando um contraste direto com a racionalidade dominante da época.

No prefácio do livro *Contos fantásticos do século XIX*, Ítalo Calvino esclarece que:

o conto fantástico é uma das produções mais características da narrativa do século XIX e também uma das mais significativas para nós, já que nos diz muitas coisas sobre a interioridade do indivíduo e sobre a simbologia coletiva. [...] É do terreno específico da especulação filosófica entre os séculos XVIII e XIX que o conto fantástico nasce: seu tema é a relação entre a realidade do mundo que habitamos e conhecemos por meio da percepção e a realidade do mundo do pensamento que mora em nós e nos comanda (Calvino, 2004, p. 9).

Autores como Edgar Allan Poe, E. T. A. Hoffmann e Nathaniel Hawthorne foram pioneiros nesse gênero, utilizando elementos do gótico e do sobrenatural para explorar temas psicológicos. Suas histórias frequentemente apresentavam cenários sombrios, eventos inexplicáveis e personagens que confrontavam o desconhecido, evocando sentimentos de medo, suspense e maravilhamento.

O conto fantástico também se diferenciou de outras formas de narrativa por sua ambiguidade. Em vez de fornecer respostas claras, esses contos frequentemente deixam os leitores em um estado de incerteza,

questionando a natureza dos eventos descritos. Essa ambiguidade se tornou uma característica definidora do gênero, permitindo a exploração das emoções humanas utilizando-se de fronteiras entre a realidade e a imaginação.

Com o tempo, o conto fantástico evoluiu e se diversificou, incorporando influências de diferentes culturas e tradições literárias. Autores como H. P. Lovecraft, Franz Kafka e Jorge Luis Borges expandiram os limites do gênero, introduzindo elementos de horror cósmico, surrealismo e metafísica. Suas contribuições ajudaram a difundir o conto fantástico como uma forma literária respeitada e influente.

Em resumo, o conto fantástico surgiu como uma resposta literária às mudanças e incertezas do século XIX, oferecendo um espaço para explorar o inexplicável e o sobrenatural. Com suas raízes no gótico e na tradição oral, e evoluindo através das contribuições de diversos autores ao longo do tempo, ainda hoje o gênero continua a cativar leitores com suas narrativas intrigantes e desafiadoras. A literatura fantástica desperta a imaginação do indivíduo e pode ser o ponto de partida de um processo de aproximação do estudante com o universo da leitura literária.

Aula 2

Etapa 3 – Leitura

TELECO, O COELHINHO

“Três coisas me são difíceis de entender. E uma quarta eu a ignoro completamente: O caminho da águia no ar. O caminho da cobra sobre a pedra, O caminho da nau no meio do mar, e o caminho do homem na sua mocidade.”

Provérbios, XXX, 18 e 19.

— Moço, me dá um cigarro?

A voz era sumida, quase um sussurro. Permaneci na mesma posição em que me encontrava, frente ao mar, absorvido com ridículas lembranças. O importuno pedinte insistia:

— Moço, oh! moço! Moço, me dá um cigarro?

Ainda com os olhos fixos na praia, resmunguei:

— Vá embora, moleque. Senão chamo a polícia.

— Está bem, moço. Não se zangue. E, por favor, saia da minha frente que eu também gosto de ver o mar.

Exasperou-me a insolência de quem assim me tratava e virei-me, disposto a escorraçá-lo com um pontapé. Fui desarmado, entretanto. Diante de mim estava um coelhinho cinzento, a me interpelar delicadamente:

— Você não dá é porque não tem, não é, moço?

O seu jeito polido de dizer as coisas comoveu-me. Dei-lhe o cigarro e afastei-me para o lado, a fim de que melhor ele visse o oceano. Não fez nenhum gesto de agradecimento, mas já então conversávamos como velhos amigos. Ou, para ser mais exato, somente o coelhinho falava. Contava-me acontecimentos extraordinários, aventuras tamanhas que o supus com mais idade do que realmente parentava.

Ao fim da tarde, indaguei onde ele morava. Disse não ter morada certa. A rua era o seu pouso habitual. Foi nesse momento que reparei nos seus olhos. Olhos mansos e tristes. Deles me apiedei e convidei-o a residir comigo. A casa era grande e morava sozinho — acrescentei.

A explicação não o convenceu. Exigiu-me que revelasse minhas reais intenções:

— Por acaso, o senhor gosta de carne de coelho?

Não esperou pela resposta:

— Se gosta, pode procurar outro, porque a versatilidade e o meu fraco,

Dizendo isto, transformou-se numa girafa.

— À noite — prossegui — serei cobra ou pombo. Não lhe importará a companhia de alguém tão instável?

Respondi-lhe que não e fomos morar juntos.

Chamava-se Teleco.

Depois de uma convivência maior, descobri que a mania de metamorfosear-se em outros bichos era nele simples desejo de agradar ao próximo. Gostava de ser gentil com crianças e velhos, divertindo-os com hábeis malabairismos ou prestando-lhes ajuda. O mesmo cavalo que, pela manhã, galopava com a gurizada, à tardinha, em lento caminhar, conduzia anciões ou inválidos as suas casas.

Não simpatizava com alguns vizinhos, entre eles o agiota e suas irmãs, aos quais costumava aparecer sob a pele de leão ou tigre. Assustava-os mais para nos divertir que por maldade. As vítimas assim não entendiam e se queixavam à polícia, que perdia o tempo ouvindo as denúncias. Jamais encontraram em nossa residência, vasculhada de cima a baixo, outro animal além do coelhinho. Os investigadores irritavam-se com os queixosos e ameaçavam prendê-los.

Apenas uma vez tive medo de que as travessuras do meu irrequieto companheiro nos valessem sérias complicações. Estava recebendo uma das costumeiras visitas do delegado, quando Teleco, movido por imprudente malícia, transformou-se repentinamente em porco do mato. A mudança e o retorno ao primitivo estado foram bastante rápidas para que o homem tivesse tempo de gritar. Mal abriu a boca, horrorizado, novamente tinha diante de si um pacífico coelho:

— O senhor viu o que eu vi?

Respondi, forçando uma cara inocente, que nada vira de anormal.

O homem olhou-me desconfiado, alisou a barba e, sem se despedir, ganhou a porta da rua.

A mim também pregava-me peças. Se encontrava vazia a casa, já sabia que ele andava escondido em algum canto, dissimulado em algum pequeno animal. Ou mesmo no meu corpo sob a forma de pulga, fugindo-me dos dedos, correndo pelas minhas costas. Quando começava a me impacientar e pedia-lhe que parasse com a brincadeira, não raro levava tremendo susto. Debaixo das minhas pernas cresceria um bode que, em disparada me transportava até o quintal. Eu me enraivecia, prometia-lhe uma boa surra. Simulando arrependimento. Teleco dirigia-me palavras afetuosas e logo fazíamos as pazes.

No mais, era o amigo dócil, que nos encantava com inesperadas mágicas. Amava as cores e muitas vezes surgia transmudado em ave que as possuía todas e de espécie inteiramente desconhecida ou de raça já extinta.

— Não existe pássaro assim!

— Sei. Mas seria insípido disfarçar-me somente em animais conhecidos.

O primeiro atrito grave que tive com Teleco ocorreu um ano após nos conhecermos. Eu regressava da casa da minha cunhada Emi, com quem discutira asperamente sobre negócios de família. Vinha mal-humorado e a cena que deparei, ao abrir a porta da entrada, agravou minha irritação. De mãos dadas, sentados no sofá da sala de visitas, encontravam-se uma jovem mulher e um

mofino canguru. As roupas dele eram mal talhadas, seus olhos se escondiam por trás de uns óculos de metal ordinário.

— O que deseja a senhora com esse horrendo animal? — perguntei, aborrecido por ver minha casa invadida por estranhos.

— Eu sou o Teleco — antecipou-se, dando uma risadinha. Mirei com desprezo aquele bicho mesquinho, de pelos ralos, a denunciar subserviência e torpeza. Nada nele me fazia lembrar o travesso coelhinho.

Neguei-me a aceitar como verdadeira a afirmação, pois Teleco não sofria da vista e se quisesse apresentar-se vestido teria o bom gosto de escolher outros trajes que não aqueles.

Ante a minha incredulidade, transformou-se numa perereca. Saltou por cima dos móveis, pulou no meu colo. Lancei-a longe, cheio de asco.

Retomando a forma de canguru, inquiriu-me, com um ar extremamente grave:

— E isso? — apontei para a mulher. — É uma lagartixa ou um filhote de salamandra?

Ela me olhou com raiva. Quis retrucar, porém ele atalhou:

— É Tereza. Veio morar conosco. Não é linda?

Sem dúvida, linda. Durante a noite, na qual me faltou o sono, meus pensamentos giravam em torno dela e da cretinice de Teleco em afirmar-se homem.

Levantei-me de madrugada e me dirigi à sala, na expectativa de que os fatos do dia anterior não passassem de mais um dos gracejos do meu companheiro.

Enganava-me. Deitado ao lado da moça, no tapete do assoalho, o canguru ressonava alto. Acordei-o, puxando-o pelos braços:

— Vamos. Teleco, chega de trapaça.

Abriu os olhos, assustado, mas, ao reconhecer-me, sorriu:

— Teleco?! Meu nome é Barbosa. Antônio Barbosa, não é. Tereza? Ela, que acabara de despertar, assentiu, movendo a cabeça. Explodi, encolerizado:

— Se é Barbosa, rua! E não me ponha mais os pés aqui, filho de um rato!

Desceram-lhe as lágrimas pelo rosto e, ajoelhado, na minha frente, acariciava minhas pernas, pedindo-me que não o expulsasse de casa, pelo menos enquanto procurava emprego.

Embora encarasse com ceticismo a possibilidade de empregar-se um canguru, seu pranto me demoveu da decisão anterior, ou, para dizer a verdade

toda, fui persuadido pelo olhar súplice de Tereza que, apreensiva, acompanhava o nosso diálogo.

Barbosa tinha hábitos horríveis. Amiúde cuspiu no chão e raramente tomava banho, não obstante a extrema vaidade que o impelia a ficar

Basta esta prova? Basta. E daí? O que você quer? De hoje em diante serei apenas homem. Homem? — indaguei atônito. Não resisti ao ridículo da situação e dei uma gargalhada: horas e horas diante do espelho. Utilizava-se do meu aparelho de barbear, da minha escova de dentes e pouco serviu comprar-lhe esses objetos, pois continuou a usar os meus e os dele. Se me queixava do abuso, desculpava-se, alegando distração.

Também a sua figura tosca me repugnava. A pele era gordurosa, os membros curtos, a alma dissimulada. Não media esforços para me agradar, contando-me anedotas sem graça, exagerando nos elogios a minha pessoa.

Por outro lado, custava tolerar suas mentiras e, às refeições, a sua maneira ruidosa de comer, enchendo a boca de comida com auxílio das mãos.

Talvez por ter-me abandonado aos encantos de Tereza, ou para não desagrada-la, o certo é que aceitava, sem protesto, a presença incômoda de Barbosa.

Se afirmava ser tolice de Teleco querer nos impor sua falsa condição humana, ela me respondia com uma convicção desconcertante:

— Ele se chama Barbosa e é um homem.

O canguru percebeu o meu interesse pela sua companheira e, confundindo a minha tolerância como possível fraqueza, tornou-se atrevido e zombava de mim quando o recriminava por vestir minhas roupas, fumar dos meus cigarros ou subtrair dinheiro do meu bolso.

Em diversas ocasiões, apelei para a sua frouxa sensibilidade, pedindo-lhe que voltasse a ser coelho.

— Voltar a ser coelho? Nunca fui bicho. Nem sei de quem você fala.

— Falo de um coelhinho cinzento e meigo, que costumava se transformar em outros animais.

Nesse meio tempo, meu amor por Tereza oscilava por entre pensamentos sombrios, e tinha pouca esperança de ser correspondido. Mesmo na incerteza, decidi propor-lhe casamento.

Fria, sem rodeios, ela encerrou o assunto:

— A sua proposta é menos generosa do que você imagina. Ele vale muito mais.

As palavras usadas para recusar-me convenceram-me de que ela pensava explorar de modo suspeito as habilidades de Teleco.

Frustrada a tentativa do noivado, não podiavê-los juntos e íntimos, sem assumir uma atitude agressiva.

O canguru notou a mudança no meu comportamento e evitava os lugares onde me pudesse encontrar.

Uma tarde, voltando do trabalho, minha atenção foi alertada pelo som ensurdecedor da eletrola, ligada com todo o volume. Logo, ao abrir a porta, senti o sangue afluir-me à cabeça: Tereza e Barbosa, os rostos colados, dançavam um samba indecente.

Indignado, separei-os. Agarrei o canguru pela gola e, sacudindo-o com violência, apontava-lhe o espelho da sala:

— É ou não é um animal? — Não, sou um homem! — E soluçava, esperneando, transido de medo pela fúria que via nos meus olhos. À Tereza, que acudira, ouvindo seus gritos, pedia: — Não sou um homem, querida? Fale com ele.

— Sim, amor, você é um homem.

Por mais absurdo que me parecesse, havia uma trágica sinceridade na voz deles. Eu me decidira, porém. Joguei Barbosa ao chão e lhe esmurrei a boca. Em seguida, enxotei-os.

Ainda da rua, muito excitada, ela me advertiu:

— Farei de Barbosa um homem importante, seu porcaria! Foi a última vez que os vi. Tive, mais tarde, vagas notícias de um mágico chamado Barbosa a fazer sucesso na cidade, à falta de maiores esclarecimentos, acreditei ser mera coincidência de nomes.

A minha paixão por Tereza se esfumara no tempo e voltara-me o interesse pelos selos. As horas disponíveis eu as ocupava com a coleção. Estava, uma noite, precisamente colando exemplares raros, recebidos na véspera, quando saltou, janela adentro, um cachorro. Refeito do susto, fiz menção de correr o animal. Todavia não cheguei a enxotá-lo.

— Sou o Teleco, seu amigo — afirmou, com uma voz excessivamente trêmula e triste, transformando-se em uma cotia.

— E ela? — perguntei com simulada displicência.

— Sem que concluísse a frase, adquiriu as formas de um pavão.

— Havia muitas cores... o circo... ela estava linda... foi horrível... — prosseguiu, chocalhando os guizos de uma cascavel. Seguiu-se breve silêncio, antes

que voltasse a falar: — O uniforme... muito branco... cinco cordas... amanhã serei homem... — as palavras saíam-lhe espremidas, sem nexo, à medida que Teleco se metamorfoseava em outros animais. Por um momento, ficou a tossir, Uma tosse nervosa. Fraca, a princípio, ela avultava com as mutações dele em bichos maiores, enquanto eu lhe suplicava que se aquietasse. Contudo ele não conseguia controlar-se.

Debalde tentava exprimir-se. Os períodos saltavam curtos e confusos.

— Pare com isso e fale mais calmo — insistia eu, impaciente com as suas contínuas transformações.

— Não posso — tartamudeava, sob a pele de um lagarto.

Alguns dias transcorridos, perdurava o mesmo caos. Pelos cantos, a tremer. Teleco se lamuriava, transformando-se seguidamente nos mais variados animais. Gaguejava muito e não podia alimentar-se, pois a boca, crescendo e diminuindo, conforme o bicho que encarnava na hora, nem sempre combinava com o tamanho do alimento. Dos seus olhos, então, escorriam lágrimas que, pequenas nos olhos miúdos de um rato, ficavam enormes na face de um hipopótamo.

Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços, atirando-me de encontro à parede.

Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava.

Por fim, já menos intranquilo, limitava as suas transformações a pequenos animais, até que se fixou na forma de um carneirinho, a balir tristemente. Colhi-o nas mãos e senti que seu corpo ardia em febre, transpirava.

Na última noite, apenas estremecia de leve e, aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara nos meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta.

(RUBIÃO, Murilo. *O Pirotécnico Zacarias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1980. p. 52.)

Aula 3

Etapa 4 – Interpretação

Seguindo a leitura, o professor dará início à fase de interpretação, na qual, de acordo com Cosson (2018), o leitor atribui significados ao texto literário, explorando as múltiplas perspectivas de compreensão oferecidas pela obra.

Questionamentos orientadores para a interpretação

- Na opinião de vocês, quais elementos permitem classificar esse texto como um conto fantástico?
- Por que vocês acham que o personagem muda de forma várias vezes? O que isso pode querer dizer?
- Como o nome “Teleco” e o nome “Barbosa” mostram diferentes lados do personagem?
- Aponte uma situação em que fantasia e realidade se mesclam no conto.
- Quais características humanas podem ser observadas em Teleco?
- O que o autor quer nos dizer ao revelar a última metamorfose de Teleco?
- O final do conto faz vocês pensarem o quê sobre identidade e sobre quem a gente é de verdade?

Na narrativa apresentada por Rubião, Teleco utiliza o poder da metamorfose como uma “estratégia de defesa” contra a hostilidade do mundo em que se encontra e, também, como uma forma de agradar os outros, buscar aceitação e uma identidade própria. Isolado em suas mudanças, Teleco tenta se aproximar de todos ao seu redor, o que reflete sua necessidade de se adaptar constantemente ao meio em que vive, como metáfora do ser humano. Teleco não é apenas um coelho comum.

A história nos faz questionar a identidade humana a partir de um ser que se adapta continuamente para sobreviver. No conto de Murilo

Rubião, Teleco simboliza essa realidade, vivendo para agradar os outros ao se transformar constantemente. Assim, ele se adapta ao que parece mais conveniente e agradável, nunca mostrando sua verdadeira identidade. Murilo Rubião questiona a personalidade do personagem, sugerindo que Teleco se molda de acordo com o que os outros querem, sem revelar sua imagem verdadeira.

O narrador acompanha toda a trajetória de Teleco, que deseja ser humano. Em um ponto, o coelho se apaixona por uma mulher e se transforma em um canguru com comportamento humano. Essa relação se torna tensa quando o narrador, amigo de Teleco, expulsa-o de casa por causa de Tereza, sua amada.

Teleco, então, desaparece, até uma noite em que retorna doente, pedindo ajuda. O animal perde o controle de suas metamorfoses. Finalmente, Teleco alcança sua última forma, tornando-se uma criança humana, suja e morta.

O processo de metamorfose no conto representa a busca incessante por identidade, impulsionada pelo desejo de agradar aos outros e de pertencer aos grupos sociais em que estava inserido. Teleco tenta se aproximar dos humanos, apesar de ser marginalizado e não ser reconhecido como um deles. Inicialmente, se transforma em animais dóceis para agradar, mas busca se tornar mais humano, encontrando no canguru essa imagem mais próxima à humanidade.

Mesmo ao se transformar em um canguru, o narrador ainda vê Teleco como um animal repugnante. Este acredita que suas atitudes humanas deveriam bastar para que fosse aceito, mas isso não acontece. Eventualmente, para de se transformar em animais e busca uma forma física mais próxima dos humanos, o que causa conflitos com o narrador. Suas ações mostram que a verdadeira identidade requer mais do que aparências externas.

A relação entre Teleco e Tereza é uma metáfora de sua busca por identidade e aceitação. Após ser expulso de casa, Teleco volta sozinho e abandonado, transformando-se diversas vezes até sua última metamorfose, uma criança sem dentes e encardida, o que representa o vazio e a pobreza, típicos de alguém que não conhece a si próprio.

Etapa 4 – Conhecendo o autor

Sugere-se que o professor leve para a sala de aula uma caixa contendo frases que destacam aspectos da vida e obra do escritor, a fim de apresentá-lo aos estudantes. Alguns alunos deverão retirar uma tira de papel da caixa. O professor solicitará que escolham apenas uma frase e a retirem da caixa. Após essa etapa, os discentes devem compartilhar suas frases em voz alta. A seguir, estão listados os itens que comporão a caixa.

Murilo Rubião nasceu em 1º de junho de 1916 em Carmo de Minas. Fez faculdade de Direito em Belo Horizonte, escreveu para a *Folha de Minas*, dirigiu a Rádio Inconfidência, foi oficial de gabinete do governador Juscelino Kubitschek (1902-1976), além de trabalhar como chefe do Escritório de Propaganda e Expansão Comercial do Brasil na cidade de Madri, na Espanha (Souza, [201-?]).

Principal representante do realismo mágico ou fantástico no Brasil, o contista, que morreu em 16 de setembro de 1991, publicou livros caracterizados por narrativas que mostram realidades absurdas, marcadas pelo *nonsense*, além de apresentarem o monólogo interior de personagens imersos em seus conflitos existenciais (Souza, [201-?]).

O primeiro livro de Murilo Rubião – *O ex-mágico* – foi publicado em 1947. No ano seguinte, a obra recebeu o prêmio Othon Lynch Bezerra de Melo. No entanto, o contista continuou a conciliar sua carreira literária com o serviço público e, em 1948, trabalhou como diretor do Serviço de Radiodifusão do estado de Minas Gerais (Souza, [201-?]).

O contista Murilo Rubião teve uma vida dividida entre a escrita literária e as diversas funções que exerceu como jornalista e funcionário público, antes de falecer, em 16 de setembro de 1991, em Belo Horizonte, com 75 anos de idade, devido a um câncer (Souza, [201-?]).

Quadro 4 – Material para realização da dinâmica de apresentação da autora

Para o próximo encontro

O educador deve pedir aos estudantes que produzam contos fantásticos (como sugestão, pode-se orientar os discentes a se inspirarem em algum sonho) e os tragam para o próximo encontro. Para isso, é

importante relembrá-los de maneira sucinta sobre os principais elementos que compõem o conto. Os educandos devem ser orientados a utilizar pseudônimos (caso não se sintam confortáveis em utilizar os próprios nomes). Na próxima aula, os contos serão colocados em uma caixa, sendo retirados aleatoriamente pelos estudantes para leitura.

Como sugestão para a aplicação da oficina, recomenda-se que o responsável pela atividade também elabore um conto e o apresente à turma no encontro seguinte, de modo a incentivar a participação e servir de exemplo para os demais.

2 Etapa 5 – Compartilhamento das produções

Após serem alocados em um recipiente e sorteados aleatoriamente entre os presentes, os contos levados pelos alunos serão lidos e brevemente interpretados. Durante o encontro, o educador deverá realizar questionamentos acerca da escrita dos discentes, a fim de estimular a participação de todos. Esse momento deverá ser destinado ao compartilhamento das experiências pessoais de cada escritor, que discorrerá sobre as motivações, os desafios e as expectativas em relação ao conto elaborado.

Ao final do encontro, o educador deve antecipar o tema de estudo da próxima aula, que será “relações homoafetivas”.



Relações homoafetivas

Aula 1

Etapa 1 – Motivação

Antes de começar a aula, é necessário informar aos discentes que a ideia desse encontro é discutir sobre a existência do amor não heteronormativo, das diversas possibilidade de amar. Para isso, compartilharemos contos escritos por pessoas da comunidade LGBTQIAPN+.

A intenção da pesquisa ao propor essa aula é mostrar que é possível viver esses romances de uma forma natural, apesar das adversidades que uma sociedade heteronormativa impõe a esse grupo de pessoas.

Para despertar o interesse dos estudantes, daremos início à nossa roda de leitura compartilhando um conto de Natalia Borges Polessso, intitulado “Memória”.

MEMÓRIA

Eu não me lembro mais de como era a voz dela, nem de como ela me chamava cedo pela manhã. Eu não me lembro mais de como as mãos dela escorregavam pelas minhas costas e também não lembro onde iam parar. Eu já não me lembro do cheiro dela. Eu não me lembro de como minhas mãos afundavam nos seus cabelos e nem da cara de assustada que ela fazia quando eu falava da gente. Eu não me lembro das coisas velhas, nem das coisas que ainda seriam recentes. Eu não lembro se tinha pés feios ou pequenos. Eu não lembro se tinha a boca grande. Eu não lembro se falava manso. Eu não lembro se gostava de bergamotas e nem se assistia televisão antes de dormir. Eu não lembro se falava outra língua. Eu não lembro se gostava de cachorros ou se

já tivera um gato. Eu não me lembro mais de como era o cabelo dela quando molhado. Eu não me lembro mais de como escrevia. Eu não me lembro mais dos livros que ela queria ler, nem daqueles que já tinha lido. Eu não sei se caminhava normalmente ou se pendia levemente para um lado. Eu não lembro mais se lavava a louça direito. Eu não sei se gostava de pop art. Eu não sei se ela viajou para a Europa, nem se foi ao Japão. Eu não lembro se gostava de trens. Eu não sei se tocava violão ou piano, ou nenhum dos dois. Eu não lembro mais se tinha a pele lisa. Eu não sei se brincava de bonecos ou andava de pernas de pau. Eu não sei se comia areia e também não lembro se algum dia ela reclamou da comida. Eu não lembro se gostava de branco ou preto ou laranja, nem se já tinha visto Laranja mecânica. Eu não sei se tinha as mãos quentes e as unhas bem feitas. Eu não sei se patinava ou andava a cavalo. Eu não sei se tinha pai ou mãe ou irmão mais velho. Eu não lembro se tinha parentes. Eu não lembro se tomava limonada suíça às sextas-feiras ou se começava o fim de semana com mimosas de goiaba. Eu não lembro se teve um caso, uma casa, se comprou uma bicicleta ou se pediu a minha mão em casamento. Eu não lembro se reclamava por ter que separar o lixo ou se era ativista e militava contra o uso de garrafas pet, talvez fizesse compostagem no nosso apartamento, mas eu não lembro. Não lembro se decorou a casa com quadros ou se não ligava para o marrom descascado das persianas. Eu não lembro se tinha a voz fina e gostava de Carmen Miranda. Não lembro se passava batom, se comprava maquiagem de revistinha ou na farmácia. Não lembro se detestava calendários ou gostava de entregar as coisas fora do prazo. Não me lembro dos ombros, nem dos pelos, nem do formato dos seios, não me lembro do hábito, nem se babava no travesseiro. Não lembro se usava chinelos. Não lembro que foi embora. Não lembro se esqueceu a chave. Não lembro se levou os livros. Não lembro se lavou a louça, se quebrou os pratos, se sujou a blusa, se algum dia deu com a cara numa porta. Não lembro o tamanho, nem a altura, nem o peso ou se quando me abraçava eu me sentia protegida. Não me lembro de nada, nem da textura dos lábios, se ficavam machucados no inverno ou queimados no verão. De tudo, sobrou só uma foto. Mas eu não lembro onde guardei.

(POLESSO, Natalia Borges. *Amora*. Porto Alegre: [s. n.], 2015, p. 122.)

Questionamentos orientadores para motivação

- Em “Memórias”, podemos identificar facilmente todos os elementos que compõem um conto? Quais são eles?
- Qual é o assunto central abordado pela autora neste conto?
- A repetição de “Eu não me lembro...” no texto cria que tipo de sensação para vocês?
- Na sua opinião, a escritora realmente esqueceu todas aquelas características da sua ex-companheira?
- Como as coisas triviais do cotidiano podem falar sobre política e direitos?

Breve interpretação do conto

O conto “Memória”, assim como todos os contos do livro *Amora*, fala sobre o amor entre mulheres. O próprio título do livro já traz uma referência a esse amor lésbico – “amora” poderia ser lida como a palavra “amor” com a desinência do feminino. Nessa história, encontramos o fim ainda não superado de um relacionamento entre duas mulheres.

No texto, podemos perceber as pequenas coisas que fazem o eu lírico lembrar de toda a relação, partindo do esquecimento como subterfúgio para se lembrar de cada detalhe daquele antigo relacionamento.

A história narra, de forma natural, o término de um relacionamento em que uma das pessoas envolvidas ainda vivencia diariamente a dor, sem deixar claro aos leitores se aconteceu um término planejado por ambas as partes, se a companheira faleceu ou se ela a abandonou.

Seguindo a proposta da aula, o texto versa sobre o amor do cotidiano, trivial, e essa naturalidade na construção do conto levou à sua escolha.

O livro *Amora* apresenta uma narrativa fluida e convidativa, tão bem construída que rendeu à autora o Prêmio Jabuti de Contos em 2016. Vale lembrar que os contos de Natalia Borges Polessso versam sobre a pluralidade nos relacionamentos. A lesbianidade é um tema comum a todas as histórias, que mostram, nesses diversos cenários, as vivências de mulheres que amam outras mulheres.

Aula 2

Etapa 2 – Introdução

Para apresentar o autor que será estudado, procederemos com a exibição de entrevista concedida por Caio Fernando Abreu à Estação Cultura TVE¹.

Etapa 3 – Leitura

A fim de demonstrar aos educandos as diversas formas e os vários suportes por meio dos quais os gêneros literários podem ser apresentados, sugerimos a exposição de uma dramatização desse conto, realizada por estudantes do Colégio Evangélico Jaraguá.²

Segue o conto a ser abordado nessa aula.

ALÉM DO PONTO

Chovia, chovia, chovia e eu ia indo por dentro da chuva ao encontro dele, sem guarda-chuva nem nada, eu sempre perdia todos pelos bares, só levava uma garrafa de conhaque barato apertada contra o peito, parece falso dito desse jeito, mas bem assim eu ia pelo meio da chuva, uma garrafa de conhaque na mão e um maço de cigarros molhados no bolso. Teve uma hora que eu podia ter tomado um táxi, mas não era muito longe, e se eu tomasse um táxi não poderia comprar cigarros nem conhaque, e eu pensei com força então que seria melhor chegar molhado da chuva, porque aí beberíamos o conhaque, fazia frio, nem tanto frio, mais umidade entrando pelo pano das roupas, pela sola fina esburacada dos sapatos, e fumaríamos beberíamos sem medidas, haveria música, sempre aquelas vozes roucas, aquele sax gemido e o olho dele posto em cima de mim, ducha morna distendendo meus músculos. Mas chovia ainda, meus olhos ardiam de frio, o nariz começava a escorrer, eu limpava com as costas das mãos e o líquido do nariz endurecia logo sobre os pelos, eu enfiava as mãos

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uN0leNWZMtY>. Acesso em: 1 jul. 2024.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xe8b-zlN8Bs>. Acesso em: 1 jul. 2024.

avermelhadas no fundo dos bolsos e ia indo, eu ia indo e pulando as poças d'água com as pernas geladas. Tão geladas as pernas e os braços e a cara que pensei em abrir a garrafa para beber um gole, mas não queria chegar na casa dele meio bêbado, hálito fedendo, não queria que ele pensasse que eu andava bebendo, e eu andava, todo dia um bom pretexto, e fui pensando também que ele ia pensar que eu andava sem dinheiro, chegando a pé naquela chuva toda, e eu andava, estômago dolorido de fome, e eu não queria que ele pensasse que eu andava insone, e eu andava, roxas olheiras, teria que ter cuidado com o lábio inferior ao sorrir, se sorrisse, e quase certamente sim, quando o encontrasse, para que não visse o dente quebrado e pensasse que eu andava relaxando, sem ir ao dentista, e eu andava, e tudo que eu andava fazendo e sendo eu não queria que ele visse nem soubesse, mas depois de pensar isso me deu um desgosto porque fui percebendo, por dentro da chuva, que talvez eu não quisesse que ele soubesse que eu era eu, e eu era. Começou a acontecer uma coisa confusa na minha cabeça, essa história de não querer que ele soubesse que eu era eu, encharcado naquela chuva toda que caía, caía, caía e tive vontade de voltar para algum lugar seco e quente, se houvesse, e não lembrava de nenhum, ou parar para sempre ali mesmo naquela esquina cinzenta que eu tentava atravessar sem conseguir, os carros me jogando água e lama ao passar, mas eu não podia, ou podia mas não devia, ou podia mas não queria ou não sabia mais como se parava ou voltava atrás, eu tinha que continuar indo ao encontro dele, ou podia mas não queria ou não sabia mais como se parava ou voltava atrás, eu tinha que continuar indo ao encontro dele, que me abriria a porta, o sax gemido ao fundo e quem sabe uma lareira, pinhões, vinho quente com cravo e canela, essas coisas do inverno, e mais ainda, eu precisava deter a vontade de voltar atrás ou ficar parado, pois tem um ponto, eu descobria, em que você perde o comando das próprias pernas, não é bem assim, descoberta tortuosa que o frio e a chuva não me deixavam mastigar direito, eu apenas começava a saber que tem um ponto, e eu dividido querendo ver o depois do ponto e também aquele agradável dele me esperando quente e pronto.

Um carro passou mais perto e me molhou inteiro, sairia um rio das minhas roupas se conseguisse torcê-las, então decidi na minha cabeça que depois de abrir a porta ele diria qualquer coisa tipo mas como você está molhado, sem nenhum espanto, porque ele me esperava, ele me chamava, eu só ia indo porque ele me chamava, eu me atrevia, eu ia além daquele ponto de estar parado,

agora pelo caminho de árvores sem folhas e a rua interrompida que eu revia daquele jeito estranho de já ter estado lá sem nunca ter, hesitava mas ia indo, no meio da cidade como um invisível fio saindo da cabeça dele até a minha, quem me via assim molhado não via nosso segredo, via apenas um sujeito molhado sem capa nem guarda-chuva, só uma garrafa de conhaque barato apertada contra o peito. Era a mim que ele chamava, pelo meio da cidade, puxando o fio desde a minha cabeça até a dele, por dentro da chuva, era para mim que ele abriria sua porta, chegando muito perto agora, tão perto que uma quentura me subia para o rosto, como se tivesse bebido o conhaque todo, trocaria minha roupa molhada por outra mais seca e tomaria lentamente minhas mãos entre as suas, acariciando-as devagar para aquecê-las, espantando o roxo da pele fria, começava a escurecer, era cedo ainda, mas ia escurecendo cedo, mais cedo que de costume, e nem era inverno, ele arrumaria uma cama larga com muitos cobertores, e foi então que escorreguei e caí e tudo tão de repente, para proteger a garrafa apertei-a mais contra o peito e ela bateu numa pedra, e além da água da chuva e da lama dos carros a minha roupa agora também estava encharcada de conhaque, como um bêbado, fedendo, não beberíamos então, tentei sorrir, com cuidado, o lábio inferior quase imóvel, escondendo o caco do dente, e pensei na lama que ele limparia terno, porque era a mim que ele chamava, porque era a mim que ele escolhia, porque era para mim e só para mim que ele abriria a sua porta.

Chovia sempre e eu custei para conseguir me levantar daquela poça de lama, chegava num ponto, eu voltava ao ponto, em que era necessário um esforço muito grande, era preciso um esforço muito grande, era preciso um esforço tão terrível que precisei sorrir mais sozinho e inventar mais um pouco, aquecendo meu segredo, e dei alguns passos, mas como se faz? me perguntei, como se faz isso de colocar um pé após o outro, equilibrando a cabeça sobre os ombros, mantendo ereta a coluna vertebral, desaprendia, não era quase nada, eu mantido apenas por aquele fio invisível ligado à minha cabeça, agora tão próximo que se quisesse eu poderia imaginar alguma coisa como um zumbido eletrônico saindo da cabeça dele até chegar na minha, mas como se faz? eu reaprendia e inventava sempre, sempre em direção a ele, para chegar inteiro, os pedaços de mim todos misturados que ele disporia sem pressa, como quem brinca com um quebra-cabeça para formar que castelo, que bosque, que verme ou deus, eu não sabia, mas ia indo pela chuva porque esse era meu

único sentido, meu único destino: bater naquela porta escura onde eu batia agora. E bati, e bati outra vez, e tornei a bater, e continuei batendo sem me importar que as pessoas na rua parassem para olhar, eu quis chamá-lo, mas tinha esquecido seu nome, se é que alguma vez o soube, se é que ele o teve um dia, talvez eu tivesse febre, tudo ficara muito confuso, ideias misturadas, tremores, água de chuva e lama e conhaque batendo e continuava chovendo sem parar, mas eu não ia mais indo por dentro da chuva, pelo meio da cidade, eu só estava parado naquela porta fazia muito tempo, depois do ponto, tão escuro agora que eu não conseguia nunca mais encontrar o caminho de volta, nem tentar outra coisa, outra ação, outro gesto além de continuar batendo, na mesma porta que não abre nunca.

(ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 45.)

2 Etapa 4 – Interpretação

Seguindo a leitura, o professor dará início à fase de interpretação, na qual, de acordo com Cosson (2018), o leitor atribui significados ao texto literário, explorando as múltiplas perspectivas de compreensão oferecidas pela obra.

Questionamentos orientadores para a interpretação

- O que o título “Além do ponto” pode querer dizer, além de falar de ponto de ônibus?
- Qual elemento do conto nos faz crer que Caio Fernando Abreu está relatando uma relação homoafetiva?
- Como o jeito que o autor escreve (frases longas, repetições) ajuda a mostrar os sentimentos dos personagens?
- A viagem do personagem é só física ou também é uma mudança interna?
- Qual a semelhança entre o protagonista desse conto e o personagem Teleco, do conto de Murilo Rubião?

Em “Além do Ponto”, Caio Fernando Abreu nos apresenta um protagonista anônimo que está à procura de outra pessoa, alguém supostamente desconhecido. O título sugere algo difícil de obter, já que “além do ponto” indica a superação de limites pré-estabelecidos. Desde o começo da narrativa, fica claro que o personagem está disposto a enfrentar qualquer situação para atingir seu objetivo.

O fato de o personagem continuar seu caminho mesmo sob a chuva faz com que pensemos que ele não se importa com as adversidades, pois seu objetivo é ultrapassar as fronteiras que lhe foram impostas por outras pessoas. Para ele, os desafios fazem parte do trajeto. Embora pareça solitário em sua aventura, ele se direciona ao ser amado, cuja presença, embora invisível, guia a possibilidade de um encontro.

Apesar de parecer se tratar de uma situação que envolve apenas o indivíduo em questão, é importante considerar que as ações do protagonista dependem desse outro. Através do “enlace” entre o desejo individual e o possível outro, vemos a relação afetiva se delinejar. O afeto vai além do carinho, configurando-se como um vínculo entre o ser humano e outra pessoa ou objeto. A situação emocional do personagem é marcada pelo medo e pela insegurança de que haja uma possível decepção do outro, resultando em um conflito entre quem ele é e quem projeta ser durante sua jornada. Ao perceber a situação em que se encontra, o personagem começa a enfrentar a confusão causada por tudo aquilo e, por mais que deseje, não consegue desistir de ultrapassar as barreiras impostas.

Embora pareça que o personagem está indo ao encontro de alguém, existe a possibilidade de que não se trate, verdadeiramente, de outra pessoa, mas sim de seu próprio eu. Dessa forma, o protagonista explora uma possibilidade de afeto em que ele mesmo é o sujeito procurado.

Para o próximo encontro

O educador deve pedir aos estudantes que produzam contos animados (como fizeram os estudantes que encenaram o conto de Caio Fernando Abreu) e os tragam para o próximo encontro. O tema proposto é “comunidade LGBTQIAPN+”. Para isso, é importante relembrá-los de maneira sucinta sobre os principais elementos que compõem o conto. Os educandos devem ser orientados a utilizar plataformas de criação

de avatares animados para a produção dos vídeos. Na próxima aula, as dramatizações serão apresentadas à turma.

Como sugestão para a aplicação da oficina, recomenda-se que o responsável pela atividade também elabore um conto e o apresente à turma no encontro seguinte, de modo a incentivar a participação e servir de exemplo para os demais.

Aula 3

Etapa 5 – Compartilhamento das produções

A aula seguirá com a apresentação dos contos animados produzidos pelos estudantes. Durante o encontro, o educador deverá tecer comentários acerca da produção dos discentes a fim de estimular a participação de todos. Este período deverá ser destinado ao compartilhamento das experiências pessoais de cada escritor, que discorrerá sobre as motivações, os desafios e as expectativas em relação à produção apresentada.

Ao final do encontro, o educador deve antecipar o tema de estudos da próxima aula, que será “Escrita criativa – Figuras de linguagem e construção de sentidos”.



Escrita criativa – Figuras de linguagem e construção de sentidos

Aula 1

2 Etapa 1 – Motivação

O professor inicia o encontro recuperando momentos marcantes das leituras feitas nos módulos anteriores, destacando passagens em que a escolha das palavras criou imagens poderosas, emoções intensas ou reflexões críticas. Alguns exemplos são listados a seguir.

- A metáfora da *cabeça que se abre* no miniconto “Enfim, um indivíduo de ideias abertas” (Marina Colasanti), como símbolo de descoberta e transformação.
- A repetição da expressão *desde sempre* em “Ela era sua tarefa” (Marina Colasanti), criando ritmo e reforçando a opressão cíclica.
- As imagens distópicas na canção “Paisagem” (Emicida), misturando denúncia social e ambiental.
- A linguagem fragmentada, irônica e cifrada de “A Língua do P” (Clarice Lispector).
- A violência e a repetição de objetos como o *corte de faca-laser* em “Maria” (Conceição Evaristo), que intensificam a crítica à desigualdade.

- As metamorfoses insólitas em “Teleco, o Coelhinho” (Murilo Rubião), metáfora para identidade fluida e instável.
- A enumeração e o fluxo verbal contínuo em “Além do ponto” (Caio Fernando Abreu), que dão sensação de vertigem e desejo.

Dinâmica

O professor pede que os estudantes apontem quais imagens ou recursos ficaram mais vivos na memória e por quê. Em seguida, pergunta:

- como essas escolhas de palavras mudaram a forma como entendemos as histórias?
- Vocês acham que os autores usaram esses recursos de forma intencional ou estes surgiram naturalmente?
- Quando vocês escrevem, pensam na forma como as palavras “soam” ou “aparecem” na mente de quem lê?

Cosson (2018) lembra que revisitar textos já lidos amplia o repertório de estratégias autorais e ajuda o estudante a perceber que a forma e o conteúdo caminham juntos na literatura.

Etapa 2 – Introdução

O professor apresenta o conceito de figuras de linguagem como ferramentas essenciais da escrita criativa. Explica que, assim como um pintor escolhe cores e pinceladas para criar um efeito visual, o escritor escolhe recursos linguísticos para criar efeitos emocionais, sensoriais e reflexivos no leitor.

- *Definição didática:* figuras de linguagem são recursos usados para expressar ideias de forma mais criativa, marcante e sugestiva. Elas podem criar imagens na mente, provocar sensações, reforçar significados ou gerar ambiguidades. Segue um quadro com exemplos retirados dos textos já estudados.

Quadro 5 – Quadro exemplificativo de figuras de linguagem

Figura de linguagem	O que é	Exemplos retirados dos contos estudados
Metáfora	Comparação implícita entre dois elementos	“A chave [...] percebeu que a cabeça lentamente se abria” (Marina Colasanti)
Anáfora	Repetição no início de frases ou versos	“Desde sempre [...]” (Marina Colasanti)
Personificação	Atribuição de qualidades humanas a seres inanimados	“A Morte [...] poetiza” (Jadir Viana)
Ironia	Usar palavras com sentido oposto para criticar ou enfatizar algo	“Tudo está em paz” (Emicida)
Hipérbole	Exagero intencional	“Faca-laser que parecia cortar até a vida” (Conceição Evaristo)
Antítese	Oposição de ideias ou imagens	“Vida” e “morte” (Jadir Viana)

- O professor destaca que reconhecer e dominar essas figuras permite que o aluno *crie textos mais expressivos e significativos*.

Fiorin (2014), Koch e Elias (2016) defendem que compreender figuras de linguagem amplia as possibilidades expressivas e interpretativas do texto.

2 Etapa 3 – Leitura e análise

Será lido o miniconto intitulado “A última biblioteca”, criado para esta aula e inspirado nos temas já trabalhados:

A ÚLTIMA BIBLIOTECA

As estantes suspensas flutuavam no ar como ilhas. Entre os livros, palavras fugiam pelas frestas das páginas e se escondiam atrás das cadeiras. A menina esticou a mão para segurar um verbo, mas ele escapou rindo, vestindo-se de vento. Lá fora, a cidade se despedaçava em silêncio. A cada prédio que caía, um adjetivo virava pó. Ela sabia: quando a última vírgula se quebrasse, até a memória iria embora.

(COSTA, Jadir Viana. Brasília, 2024. Não publicado.)

Procedimentos

- Leitura dramatizada pelo professor ou por um estudante voluntário.
- Identificação coletiva das figuras de linguagem no texto.
- Discussão:
 - Quais imagens mais chamaram atenção?
 - Que sentimentos elas despertam?
 - O que poderia ter motivado o uso de cada figura nesse contexto?
 - Como o texto dialoga com temas já lidos (memória, destruição, resistência)?

Orientações para a Discussão do miniconto “A última biblioteca”

Após a leitura dramatizada e a identificação coletiva das figuras de linguagem, o professor conduzirá a conversa guiado pelas perguntas listadas a seguir, incentivando que os alunos justifiquem suas respostas com trechos do texto.

- Quais imagens mais chamaram atenção?

É provável que os estudantes citem imagens como:

- “Estantes suspensas flutuavam no ar como ilhas cansadas” – cria uma cena surreal, misturando realidade e imaginação.
- “Palavras fugiam pelas frestas das páginas” – personifica as palavras, como se elas tivessem vida própria.
- “Vestindo-se de vento” – metáfora visual e sensorial para algo leve, incontrolável e efêmero.
- “A cada prédio que caía, um adjetivo virava pó” – transforma a destruição física da cidade em destruição simbólica da linguagem.

O professor pode destacar que todas essas imagens usam metáforas e personificações, recursos que ajudam o leitor a imaginar algo impossível de forma vívida.

- Que sentimentos elas despertam?

As imagens podem gerar sensações de:

- *Tristeza e melancolia* – pela sensação de perda (dos livros, das palavras, da memória, da cidade).
- *Urgência* – porque a narrativa sugere que algo está acabando de forma irreversível.
- *Encantamento e estranhamento* – pelo uso de imagens poéticas e inesperadas.

O professor pode comentar que, segundo Barthes (2004), o texto literário provoca tanto prazer estético quanto reflexão; aqui o texto mistura beleza e tragédia para impactar emocionalmente.

- O que poderia ter motivado o uso de cada figura nesse contexto?

Os alunos podem mencionar algumas possibilidades, como:

- *criar uma atmosfera fantástica* – as estantes que flutuam e as palavras que fogem ajudam a transpor a narrativa do plano realista para a esfera do imaginário.
- *Metaforizar a perda cultural* – quando o texto diz que prédios caem e adjetivos viram pó, sugere a destruição do conhecimento, da cultura e da memória.
- *Tornar o tema mais envolvente* – o professor pode reforçar que o uso consciente de metáforas e personificações amplia o poder expressivo e a carga simbólica de um texto (Fiorin, 2014).

- Como o texto dialoga com temas já lidos (memória, destruição, resistência)?

O professor pode estimular discussões que levem a perceber como o texto traz a ideia de *memória*, ecoando discussões sobre a importância da literatura e da linguagem na preservação da história e da identidade; de *destruição*, assim como em “Paisagem” (Emicida) e nas reflexões sobre emergência climática, em que se cria um cenário de ruína e perda coletiva; e de *resistência* – a menina que tenta segurar um verbo simboliza a luta pela preservação da palavra, da linguagem e, por extensão, do pensamento crítico. O professor pode destacar que, tal como em “Maria” (Conceição Evaristo) ou em “Teleco, o Coelhinho” (Murilo Rubião), a resistência pode se dar em pequenos gestos, mesmo em contextos de destruição e opressão.

Para o próximo encontro

No próximo encontro, os estudantes apresentarão o resultado de uma produção escrita feita em casa. Essa atividade deve consolidar o aprendizado sobre *figuras de linguagem* e estimular a apropriação dos temas já estudados ao longo da sequência didática.

Orientações

Escolher *um dos temas* trabalhados na sequência didática:

- Patriarcado e desigualdade de gênero.
- Emergência climática e crise ambiental.
- Misoginia e violência contra a mulher.
- Racismo e desigualdade racial.
- Relações afetivas e diversidade.
- Identidade e transformação.

Producir *um conto ou miniconto original* (até 3 páginas para conto; até 15 linhas para miniconto), utilizando *figuras de linguagem* (metáfora, personificação, antítese, ironia etc.). Deve-se orientar o aluno a pensar na *estrutura narrativa* (início, desenvolvimento e desfecho) em todos os gêneros.

Aula 2

Etapa 4 – Compartilhamento das produções

A aula seguirá com a apresentação dos contos produzidos pelos estudantes. Durante o encontro, o educador deverá tecer comentários acerca da produção dos discentes, a fim de estimular a participação de todos. Esse período deverá ser destinado ao compartilhamento das experiências pessoais de cada escritor, que discorrerá sobre as motivações, os desafios e as expectativas em relação à produção apresentada.

O último encontro

Aula 1

Essa aula será dedicada à leitura de um miniconto com a temática da despedida, que servirá como uma alegoria para o encontro de encerramento da sequência didática. Após agradecer pela participação dos estudantes e compartilhar as impressões sobre a turma, o professor apresentará o conto produzido. Em seguida, explicará como será feita a avaliação da sequência. A seguir o conto a ser compartilhado nesse encontro.

ENTRE ADEUSES E RENASCIMENTOS

Ele contemplou a mala aberta, repleta de roupas e memórias. Cada peça dobrada era uma lembrança; cada lembrança, uma lágrima que escorria silenciosamente. O trem apitava ao longe, anunciando que a hora havia chegado. Dizer adeus era mais do que um simples ato; era uma dança entre dor e esperança. Era soltar a mão para libertar o coração.

Ao fechar a mala, sentiu o peso do vazio e a leveza de um novo começo. Caminhou até a estação, carregando o passado nos ombros e o futuro nos olhos. A despedida era amarga, mas também trazia a promessa de um renascimento.

Ao embarcar, percebeu que para cada adeus existe um olá esperando para ser dito.

(COSTA, Jadir Viana. Brasília, 2024. Não publicado.)

Os encontros

Avaliar o clube de leitura não foi, em nenhum momento, um ato de medir, pesar ou classificar. Antes, foi um exercício de escuta atenta.

Cada encontro trazia consigo a chance de perceber os passos dos estudantes: uns ainda hesitantes, outros já firmes, todos em movimento.

Havia no ar o silêncio que antecede a partilha, mas também o burburinho criativo que se anunciaava quando a palavra circulava livre. E foi nesse fluxo que a avaliação encontrou sua morada – não como sentença, mas como narrativa de processos.

Os diários de bordo, com sua escrita íntima, guardavam as marcas de um percurso singular. Entre páginas rabiscadas, emergiam descobertas. “...o que percebi que posso escrever de outro jeito”, confessava um sujeito; “o texto da colega me fez pensar em coisas que não tinha visto”, anotava outro. Esses registros, quase murmurários, revelavam a transformação silenciosa do olhar.

No círculo de conversa, por sua vez, o ato de avaliar tornava-se partilha. Ao ecoar as impressões de leitura, os estudantes não apenas refletiam sobre si mesmos, mas também se viam refletidos no olhar do outro. Um conto despertava lembranças; uma frase conduzia a discussões maiores; uma crítica, mesmo breve, abria caminhos de revisão. Nesse espaço, a avaliação se convertia em diálogo vivo, tecido pela multiplicidade de vozes.

E havia ainda os contos – frutos e sementes desse processo. Cada texto escrito pelos estudantes era mais do que um produto final: era testemunho de como a leitura se desdobraava em criação, de como a palavra dos autores consagrados dialogava com a palavra nascente dos jovens. Ali se via não apenas domínio crescente de recursos narrativos, mas sobretudo um gesto político: narrar-se, narrar o mundo, ocupar o espaço da linguagem como território de pertencimento.

Assim, a avaliação dos encontros foi menos uma conclusão e mais uma travessia. Foi olhar para trás e reconhecer o caminho percorrido, mas também projetar o que ainda pode germinar. Como quem cultiva um jardim, percebe-se que cada semente lançada no solo pode florescer em múltiplas direções – algumas visíveis de imediato, outras apenas no tempo longo da formação.

Em última instância, avaliar o clube de leitura significou afirmar que a literatura não se esgota no livro, nem na prova, nem no registro burocrático. Ela se revela na transformação de sujeitos que, ao ler e escrever juntos, aprendem a escutar, a questionar, a imaginar e a reinventar o mundo.

Contos dos estudantes

Esta parte do livro é dedicada inteiramente às produções literárias dos participantes da oficina e reúne minicontos criados a partir de leituras, debates e atividades desenvolvidos durante a sequência didática. Cada texto aqui é resultado de um processo que envolveu não apenas a compreensão dos elementos que estruturam o gênero conto, mas também a liberdade criativa para explorar diferentes estilos, vozes narrativas e pontos de vista.

Ao longo do percurso, os estudantes foram convidados a refletir sobre temas que dialogam com questões sociais, culturais e políticas, ao mesmo tempo em que experimentaram técnicas de escrita que favorecem a expressão individual. Essas produções revelam olhares singulares sobre o mundo, que se materializam em histórias curtas, mas carregadas de significados, simbolismos e, muitas vezes, críticas veladas ou explícitas à realidade.

O conjunto desses minicontos forma um mosaico literário diverso, no qual é possível identificar desde narrativas inspiradas diretamente nos contos trabalhados em sala até criações originais que surgiram de memórias, experiências pessoais e invenções imaginativas. A pluralidade de temas e abordagens reforça a ideia de que a literatura é um campo aberto à experimentação e à voz de cada autor, independentemente de sua experiência prévia como escritor.

Mais do que registrar um produto final, esta coletânea busca valorizar o processo de escrita como um exercício de autoria e de autonomia intelectual. Ao publicar seus textos neste e-book, os estudantes tornam-se protagonistas de suas narrativas, ocupando um espaço de produção cultural que amplia o repertório de leitores e escritores dentro da comunidade escolar. Dessa forma, esta seção também se propõe a inspirar outras turmas, educadores e mediadores de leitura a adotarem práticas semelhantes, transformando a produção literária estudantil em uma experiência viva, compartilhada e contínua.

A seguir, apresentamos os minicontos produzidos pelos estudantes, frutos desse processo de criação coletiva e individual. Cada narrativa reflete a singularidade do autor, seja pela escolha temática, seja pelo tom adotado, seja pelas estratégias narrativas experimentadas.

Convidamos você, leitor, a percorrer essas páginas com o mesmo entusiasmo com que foram escritas, permitindo-se surpreender, emocionar e refletir sobre as múltiplas vozes que ecoam neste espaço.

HORIZONTE VENDADO

Acordava, me dirigia à janela e avistava uma paisagem repleta de vida, repleta de cores. Mas essa realidade mudou.

Acordei perto da luz mais forte do dia, mas meus olhos enxergavam só uma escuridão quando olhavam pela janela, como se tivesse uma venda em meus olhos me impossibilitando de enxergar o horizonte.

“Preciso ir ao médico urgentemente”, pensei.

Mas, quando me consultei, minhas vistas estavam em perfeito estado.

Quem precisava realmente de uma ambulância era o mundo.

E o que me tirava a visão era a minha negação em admitir que estamos destruindo algo que sempre nos proporcionou a vida.

Ana Katharina Navarro

ELA PERCEBEU

Naquela noite ela chegou do seu trabalho, tirou os seus sapatos, a máscara e percebeu algo que a deixou feliz, tinha água em suas torneiras. Ela pôde pegar o seu paninho e tomar o seu banho, pôde lavar o seu rosto de forma que pudesse encharcá-lo de água.

Naquela mesma noite se deitou em sua cama e adormeceu. Levantou assustada. Algo estava errado, na verdade algo estava ainda mais errado. Estava sentindo o calor tocando a sua pele, estava começando a se queimar, sentia uma sede enorme, falta de ar.

Naquela mesma noite, da janela ela viu que não existia mais nenhuma planta com vida, apenas plantas secas e mortas. O chão onde ela pisava começou a tremer. Parecia que ele ia se partir ao meio.

Por fim, ela escutou ao fundo um toque, plim plim plim plim, era o despertador. Acordou afobada, desesperada, e percebeu que estava sonhando. Levantou-se, fez a sua rotina e viu que em suas torneiras não havia mais água.

Ela saiu de sua casa. Ao pisar o pé para fora e ver todo aquele lugar, que era natural, tomado por modificações humanas, ao sentir o calor do sol escaldante, logo percebeu que o que sonhou não era apenas um sonho, e sim um aviso, uma visão do futuro que aguarda a todos...

Millena Coelho

VOLUME BAIXO

Eles sempre caminhavam separados na rua. Um em um lado e um em outro. Como se sempre tivesse alguém tentando passar entre eles e eles deixassem. Viviam em volume baixo, como se qualquer coisa que os outros ouvissem pudesse machucar.

Os dedos se conheciam de cor, mas não se tocavam fora das paredes do quarto. Um esbarrão podia ser perigoso demais. Um olhar, perigoso demais. Um sorriso compartilhado, perigoso demais para aparecer em público.

À noite, no escuro, era onde cabia tudo. Sem a luz para julgá-los, o amor podia respirar sem medo. Um abraço completo, a respiração leve, os olhos fechados, agradecendo por ainda estarem ali.

Mas o universo lá fora era feito de olhos que não se fecham. De vozes que cortam mais do que lâminas afiadas. De muros que parecem aquelas portas que se trancam por dentro.

Eles não pediam muito – só existir, talvez. Só amar sem ter que se esconder.

Mas, às vezes, até o esconderijo é crime. Então eles seguiram assim: lado a lado, mas sem lado nenhum.

Esperando que o tempo passasse, viviam como dois ponteiros que giram no mesmo relógio, mas não se encontram. Ou esperando que o mundo mudasse.

Ou esperando que, por sorte, ninguém os notasse.

Maíra Marinelli

EU SOU O CACHORRO DEBAIXO DO SOFÁ

Encolhido, assustado, machucado. Eu me esconde dentro do meu próprio corpo, jogado no canto do quarto. A pia da cozinha pinga e pinga, enchendo toda a casa com barulho.

Se você olhar agora, não vai achar nada de errado. Mas, para ver de fato, é preciso apenas olhar com cuidado. O silêncio ecoa. Grita, implora e, ainda assim, segue mudo.

Eu caminho em duas patas, mas continuo sendo o cachorro. Dócil, obediente, alegre e agradável. Ridículo, patético, fácil de ser mandado.

Eu sou o cachorro debaixo do sofá.

Você me põe na coleira, grita meu nome. O nome que, mesmo não sendo meu, você continua a chamar. Afinal, eu sou o cachorro que você decidiu criar.

Eu sou o cachorro debaixo do sofá.

Não porque eu seja um de fato, mas porque você disse que eu era. Um cachorro, feito para ser escorregado, amarrado no quintal e deixado de lado. Um cachorro, amedrontado e frágil. E se eu te desobedecer, sabe-se lá o que acontece comigo.

Eu sou o cachorro embaixo do sofá.

Não o lobo que eu nasci, porque você disse que isso era errado. Você disse que um lobo era grotesco, nojento, selvagem. Eu fui feito pra ser seu, submisso e delicado.

Até porque querer ser um lobo é um pecado.

Kael Cunha Rodríguez

A ORQUESTRAÇÃO DOS FENÔMENOS

Em um dia excepcionalmente frio de junho, estavam reunidos todos os membros de uma orquestra, estudando e praticando cada mísera nota e cada pausa das “Quatro Estações”, de Vivaldi, concerto que deveriam apresentar no mês seguinte.

Entretanto, não estavam obtendo sucesso em tal prática. Por mais que tentassem, não conseguiam seguir a pulsação regular dos compassos quaternários. A ausência das interações entre ritmo, melodia e harmonia fazia a

“Primavera” parecer um terremoto, os violinos e as violas soarem como tufões melódicos e os violoncelos e baixos acústicos, como uma inundação harmônica. Confundiam a duração das pausas e dos sons, se esqueciam de retomar os arcos, não percebiam os momentos de maior ou menor intensidade sonora do concerto, entre tantas outras coisas, de modo que as notas harmoniosas que deveriam estar sendo escutadas passaram a soar como uma tempestade.

O maestro tentava coordenar a orquestra, mas não conseguia fazê-lo. O calor intenso das discussões parecia desafinar os instrumentos e devastar suas madeiras.

Nesse ritmo, os dias se passaram, os ensaios foram em vão, e restara apenas uma semana até o dia da apresentação. Com a falta de tempo para a melhor organização, o maestro passou a buscarmeticulosamente a fonte do problema, pois não entendia como Vivaldi poderia ser tão horrorosamente interpretado.

Então, de repente, ele percebeu que o motivo da catástrofe musical eram as mudanças climáticas.

Heitor Tobar Borges

ACIMA DAS NUVENS

Daqui de cima observo, não só as nuvens, mas também o egoísmo da humanidade. Observo as queimadas, as fábricas, a fumaça, as árvores sendo cortadas, as enchentes e principalmente a ignorância.

Vejo até os fabricantes se queixando do calor que eles mesmos acenderam. São esses que me deixam sem vida, logo eu que os protejo tanto.

Acima de mim, observo as estrelas, tão naturais e excêntricas. Já embaixo, a luminosidade que me atinge é artificial e exacerbada.

Sou a camada de ozônio. Sigo enfraquecida, mas ainda resisto. Enquanto puder, estarei aqui – fina, silenciosa, tentando proteger quem finge não ver.

Luana Viana de Souza Costa
Maria Eduarda Dumaresq Magalhães

O SILENCIO DE CLARA

Clara cresceu ouvindo que “menina tem que se comportar!”, “não fala alto”, “não senta assim”. Na escola, era inteligente, mas os professores elogiavam mais os sorrisos dela do que suas notas. Em casa, o irmão podia sair tarde, namorar, gritar, errar. Ela, não. “É diferente, você é mulher”, diziam.

Aos 17, Clara começou a namorar Miguel. No início, ele era doce e protetor, mas logo começou a criticá-la: “Essa roupa é vulgar”, “sua risada... credo”, “você fica muito bonita de calça jeans”. E, aos poucos, Clara foi deixando tudo o que gostava antes, foi deixando de ser Clara.

Um dia, no ônibus, um homem passou a mão nela. Clara ficou imóvel, como sempre tinha aprendido: “não se mete em confusão.” Quando contou para Miguel, ele disse que a culpa era da saia. E ela acreditou; mas algo começou a mudar...

Na faculdade, conheceu Joana, uma professora que falava com firmeza, que não aceitava interrupções e usava salto alto. Clara começou a enxergar as correntes invisíveis que sempre a prenderam. Lembrou-se de todas as vezes em que ficou em silêncio por medo, por vergonha, por ter aprendido que sua voz não importava.

Naquela noite, Clara escreveu uma carta para si mesma: “a culpa nunca foi sua. Sua roupa não justifica abuso. Seu sorriso não é obrigação. Sua voz importa. A partir de agora eu te escuto e não te calo mais”.

No dia seguinte, saiu com a saia que queria.

Pela primeira vez, enfrentou. Não com raiva, mas com coragem.

Clara Voz¹

O QUE VOCÊ TOMA AO SONHAR?

Ela acorda bruscamente. Sua mãe grita: tem café! Ela disse para sua mãe que não gosta. Sua mãe não dá outra opção.

Ela acorda bruscamente. Gritos, tapas e lágrimas ecoam no espaço. Saia dessa casa! Ela saiu.

¹ Alguns contos foram assinados com pseudônimos, conforme solicitação dos autores.

Ela acorda bruscamente. Duas moças batem na porta: prefere café, leite ou os dois? Ela escolhe o leite, pela primeira vez.

Ela acorda gradualmente. Todo dia toma seu leite. As moças que a abrigaram não se importam se ela toma apenas leite. Tá tudo bem.

Ela acorda. Sua mãe liga. Volta pra casa. O que é casa? Sua mãe liga novamente. Ela volta pra casa.

Ela acorda bruscamente, sua mãe bate na porta: tem café e tem leite, quer? Ela se surpreende. Ela toma seu leite, com sua mãe tomando café ao seu lado.

Giovanna Carneiro Borges

INCONSCIENTE

Fingi não notar o mirar dos olhos castanhos do outro lado da sala. Me esforcei para não pensar na maneira com que os dedos se demoram sobre o meu ombro enquanto conversamos. Tentei ignorar o desejo pela minha companhia que se revela quando ele sugere caminharmos juntos até o ponto de ônibus. Mas notei o olhar de desconfiança dos outros pairar entre nós. Não precisei me esforçar para me escorar em seu toque quando, de repente, outra pessoa entrou na sala. Fui incapaz de ignorar o choque e os comentários odiosos quando, antes de subir no ônibus, ele deixou um selinho em minha bochecha.

Any Rodrigues

OS REIS

Criança, Arthur admirava os vestidos das rainhas e como elas bailavam com os reis no salão. Fingia ser uma, logo era repreendido por seu pai. “Nós conduzimos, e não o contrário”, dizia. Colocando o príncipe para dormir, sua mãe relembrava-o que, um dia, se casaria com uma bela princesa e seria coroado, e desejava-lhe bons sonhos. Ele não gostava das previsões.

Adolescente, Arthur se encontrava sozinho no castelo, se não fosse pelos criados. Os portões foram fechados e seriam abertos somente no dia da coroação do príncipe órfão, que se sentia triste e medroso. Os momentos felizes em que passara jogando croquet com seu pai e tomando chá com sua mãe ficaram no passado. E o futuro planejado estava cada vez mais próximo.

Adulto, Arthur fora coroado e, no baile comemorativo, conheceu Tomás, que se ajoelhou e beijou a mão do novíssimo rei, encantando-o. Em meio a risos e conversas, o convidado se aproximou de Arthur e perguntou: “me concede essa dança?”. Assentiu, tímido. Por um instante eram só os dois bailando no salão com o amor. Quando o rei despertou do sonho, estava rodeado de juízes e cochichos.

Intimidado, Arthur soltou seu par e correu chorando para fora do castelo. Tomás foi em seguida. O rei, secando suas lágrimas, foi abraçado por trás e ouviu: “Você não está só, vamos voltar”.

Juntos, Arthur e Tomás entraram no palácio. Sentaram nos tronos, fitaram-se, sobrepuçaram as mãos e sorriram de olhos semifechados.

Adriano Lima

Entre os contos e o silêncio

Os contos apresentados anteriormente são mais do que simples exercícios de escrita; são a materialização de vozes jovens que, ao se arriscarem no espaço da criação, tornaram-se autores de si mesmos. Cada texto carrega marcas de subjetividades, memórias, inquietações e esperanças, revelando que a literatura não é apenas um objeto de estudo, mas uma prática viva e transformadora.

Nesse sentido, o livro abre espaço para que a palavra circule de forma democrática, reafirmando o princípio de que todos têm o direito de narrar o mundo a partir do seu próprio olhar.

Encerrada a experiência de leitura dos contos, o percurso nos convida a um momento de pausa e reflexão. É nesse intervalo que se abre a possibilidade de compreender o alcance da escrita criativa como instrumento de emancipação, diálogo e integração social.

Assim, antes de chegar ao fechamento na próxima seção, permanece o convite para que o leitor reconheça, nos contos dos estudantes, não apenas narrativas individuais, mas um movimento coletivo de afirmação e de reinvenção da palavra no espaço educativo.

Quando a palavra encontra o silêncio

Todo livro se encerra, mas a palavra não conhece fim. Os contos aqui reunidos nasceram de vozes jovens que ousaram escrever o mundo a partir de dentro: suas dores, seus sonhos, suas inquietações. No entanto, como toda chama que se multiplica ao ser partilhada, o que se acende nestas páginas não se apaga.

Cada história registrada neste e-book é mais que uma narrativa isolada: é fragmento de uma coletividade em formação, é rastro de uma geração que busca transformar em linguagem aquilo que muitas vezes lhe foi negado dizer. Ao ler essas linhas, o leitor se torna parte desse movimento: cada leitura prolonga a vida dos textos, cada interpretação amplia seus sentidos, cada silêncio após a leitura é, em si, uma nova forma de escuta.

Que este livro não se encerre em si mesmo. Que seja ponto de partida para outros círculos, outras vozes, outras bibliotecas e escolas que se disponham a acolher o poder da escrita como experiência de liberdade. Como ensinou Paulo Freire, é no ato de dizer e ouvir que o ser humano se refaz – e a literatura é uma das mais belas formas desse encontro.

Se as páginas aqui se fecham, é para que se abram outras: no caderno, na sala de aula, no cotidiano, no próprio coração, pois todo conto é uma fresta, e por ela podemos entrever mundos.

Referências

ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

ANDRADE, F. R. da S. **Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; LIMA, Priscila Sandra Ramos de. Leitura de obras de autoria indígena no eixo de alfabetização: uma sequência didática a partir da lenda Txopai e Itohã. In: ALDROVANDI, Makeli *et al.* (org.) **Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos**. Lajeado: Editora da Univates, 2019. p. 10-19.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 129-153, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

CALVINO, I. (org.). **Contos fantásticos do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Entrevista [concedida à Associação Brasileira de Linguística – Abralin]. Campinas: Abralin, 2019. Podcast. Disponível em: <https://goo.gl/CDDe9u>. Acesso em: 4 mar. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

EMICIDA. **Emicida – Paisagem (Áudio oficial)** [música]. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (3 min 9 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ceFhxenW40E>. Acesso em: 25 jul. 2024.

EVARISTO, Conceição. Entrevista [concedida ao canal Leituras brasileiras]. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (23 min 17 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANÇA, Bernardo; Osato, Tiemi. **A vida e a obra de Conceição Evaristo, grande nome da literatura brasileira**. Galileu, 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/11/vida-e-obra-de-conceicao-evaristo-grande-nome-da-literatura-brasileira.html>. Acesso em: 3 ago. 2024.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1997.

GEARINI, Victória. Da fuga para o brasil ao incêndio acidental: 10 curiosidades sobre Clarice Lispector. **Aventuras na História**, 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/historia-10-curiousidades-sobre-clarice-lispector.phtml>. Acesso em: 3 ago. 2024.

IBAMENDES. **A língua do P (conto dramatizado), de Clarice Lispector**. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (17 min 40 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y5luxIy_yDQ. Acesso em: 03 ago. 2024.

KAFKA, Franz. **Contos**. Seleção e prólogo de Jorge Luis Borges. Tradução de Isabel Castro Silva. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LEFFA, V. J. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001. Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/dicionario.htm>. Acesso em: 21 ago. 2012.

LEITURAS URBANAS. **Leitura do Conto “Maria”, de Conceição Evaristo**. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (10 min 35 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CnWMlonw77w>. Acesso em: 3 ago. 2024.

POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. Porto Alegre: [s. n.], 2015.

RUBIÃO, Murilo. Teleco, o coelhinho. In: **O Pirotécnico Zacarias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1980. (Coleção Nossa tempo.)

SOUZA, Warley. **Murilo Rubião**. Português, [201-?]. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/murilo-rubiao.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

TEMPERO DRAG. **Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (16 min 15 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VIANNA, H. **Avaliação educacional**: teoria-planejamento modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

APÊNDICE A – SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Quadro A.1 – Quadro-síntese da sequência didática

Fragmentos de nós	
Narrativas de jovens autores no IFB: escrevências, leituras e descobertas literárias	
Ensino médio integrado em Eventos	Estudantes do 1º e 3º anos do ensino médio integrado em Eventos – <i>Campus Brasília</i>
Áreas de conhecimento	Literatura; língua portuguesa; ciências sociais.
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none">“Enfim, um indivíduo de ideias abertas” – Marina Colasanti (<i>Trabalhar o conceito de miniconto e apresentar os principais elementos que compõem o conto.</i>)“Ela era sua tarefa” – Marina Colasanti (<i>Trabalhar o conceito de sociedade patriarcal.</i>)“Um balé de despedida” – Jadir Viana (<i>Falar sobre emergência climática e sobre o conceito de sustentabilidade no Brasil.</i>)“A língua do P” – Clarice Lispector (<i>Trabalhar a denúncia, na escrita de Clarice, ao machismo.</i>)“Maria” – Conceição Evaristo (<i>Falar sobre racismo e condição social dos corpos negros e dissidentes.</i>)“Teleco, o coelhinho” – Murilo Rubião (<i>Apresentar o conto fantástico e falar sobre os principais elementos que caracterizam o gênero.</i>)“Além do ponto” – Caio Fernando Abreu (<i>Falar sobre a comunidade LGBTQIAPN+.</i>)“A última biblioteca” – Jadir Viana Costa (<i>Falar sobre Figuras de Linguagem e Escrita Criativa</i>)“Entre adeuses e renascimentos” – Jadir Viana Costa (<i>Marcar o final dos encontros e propor a avaliação da sequência didática.</i>)	

<p style="text-align: center;">Fragmentos de nós Narrativas de jovens autores no IFB: escrevivências, leituras e descobertas literárias</p>
<p style="text-align: center;">Objetivo geral</p>
<ul style="list-style-type: none">• Propor o aprimoramento da habilidade de leitura, produção e interpretação crítica de textos literários do gênero conto.
<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p>
<ul style="list-style-type: none">• Expandir o compartilhamento de conhecimentos, experiências e referenciais de leitura e escrita entre os participantes da pesquisa, colaborando com o enriquecimento do vocabulário e o aumento do repertório cultural.• Promover, entre o grupo participante da pesquisa, orientações para o exercício da escrita criativa e a produção de textos literários.• Potencializar o papel da literatura na vida dos estudantes do ensino médio integrado.• Estabelecer a biblioteca como um ambiente físico e simbólico que promova a emancipação social através do desenvolvimento do leitor, da educação e da integração, empregando a leitura de contos como um elemento atrativo e como um ponto de convergência.• Permitir que toda a turma tenha acesso a um texto comum, promovendo uma experiência coletiva em relação a essa leitura.• Construir os sentidos do gênero conto, estabelecendo relações entre o construto simbólico do texto e o cotidiano dos discentes.• Identificar possíveis críticas sociais acerca da estrutura social vigente no texto fornecido.• Estimular a construção da reflexão crítica entre os participantes da pesquisa.
<p style="text-align: center;">Duração</p>
<p>22 aulas duplas de 1h40, totalizando aproximadamente 36 horas.</p>
<p style="text-align: center;">Recursos didáticos</p>
<ul style="list-style-type: none">• Papel sulfite;• canetas;• projetor;• tela de projeção;• textos;• imagens;• vídeos;• computador.

Fragmentos de nós Narrativas de jovens autores no IFB: escrevivências, leituras e descobertas literárias
Metodologias
<p>As 19 aulas propostas totalizam 1.900 minutos, considerando a duração de 100 minutos para cada encontro. Esta sequência didática foi estruturada com base na sequência expandida sugerida por Rildo Cosson (2006), com o intuito de criar um e-book teórico-metodológico. O objetivo é auxiliar os profissionais da educação a facilitar e orientar a relação dos alunos com textos literários do gênero conto, estimulando a reflexão crítica sobre a literatura e suas obras. Além disso, busca-se instigar reflexões sobre esses aspectos na vida social e individual de cada estudante.</p> <p>Enfocaremos o letramento literário, crítico e político, por meio do aprimoramento da capacidade de ler e interpretar textos literários, especialmente do gênero conto. Essa abordagem envolve o desenvolvimento de estratégias de leitura literária que não apenas incentivem a construção da reflexão crítica, mas também aprimorem a habilidade de produzir textos escritos.</p> <p>No que diz respeito às etapas de pesquisa, o processo será estruturado prevendo algumas questões práticas e outras subjetivas, listadas a seguir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meio físico: todas as reuniões serão realizadas no ambiente da biblioteca; a estrutura será cuidadosamente organizada para proporcionar aos estudantes um ambiente confortável e relaxante. • Meio econômico, social e cultural: os contos selecionados serão adequados à realidade econômica, social e cultural dos participantes, levando em consideração seus contextos específicos. • Relações interpessoais: o pesquisador buscará estabelecer relações interpessoais positivas entre os sujeitos da pesquisa, por meio de iniciativas e esforços mútuos. • Ambiente de aprendizagem: pensando na biblioteca como um possível espaço pedagógico de ensino-aprendizagem, os estudantes serão incentivados a procurar materiais literários no acervo tanto físico quanto virtual. Além disso, a criação de um clube de leitura bem constituído permitirá que os docentes percebam a biblioteca como um ambiente propício para a construção das subjetividades dos alunos.



nós

Fragments de