

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

LARISSA SANDJA DOS SANTOS FONTES MARTINS

**ENTRE LER E CRIAR: LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA E ESCRITA CRIATIVA
COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

NATAL

2026

LARISSA SANDJA DOS SANTOS FONTES MARTINS

**ENTRE LER E CRIAR: LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA E ESCRITA CRIATIVA
COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras Português
e Espanhol do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
em cumprimento às exigências legais como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Letras Português e Espanhol.

Orientadora: Dra^a Marília Maia Saraiva

NATAL

2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Martins, Larissa Sandja dos Santos Fontes.

M386e Entre ler e criar : leitura literária subjetiva e escrita criativa como práticas de formação leitora no ensino médio integrado / Larissa Sandja dos Santos Fontes Martins. – 2026.
107 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.
Orientador(a): Dra. Marília Maia Saraiva.

1. Literatura – Ensino. 2. Leitura literária subjetiva. 3. Escrita criativa. 4. Letramento literário. 5. Ensino médio integrado – IFRN. I. Saraiva, Marília Maia. II. Título.

SIBi/IFRN

CDU 82:37

Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery S. Bigois – CRB-15/439

LARISSA SANDJA DOS SANTOS FONTES MARTINS

**ENTRE LER E CRIAR: LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA E ESCRITA CRIATIVA
COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Português e Espanhol.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em 09/07/2026 pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARILIA MAIA SARAIVA**
Data: 03/08/2026 14:18:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Marília Maia Saraiva – Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ANA CLAUDIA MAFRA DA FONSECA**
Data: 04/08/2026 14:14:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Ana Cláudia Mafra da Fonseca

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ANA EDILZA AQUINO DE SOUSA**
Data: 04/08/2026 10:03:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Ana Edilza Aquino de Sousa

Centro Universitário Facex

Aos meus pais, Marta e Santesson, por terem tornado isto possível.

Ao meu esposo, Carlos, por ter me feito resistir nos tempos sombrios.

A Deus, autor da minha vida, por ter escrito o que hoje se concretiza.

AGRADECIMENTOS

Dizem por aí que “depois do medo, vem o mundo”, e eu o sinto cada vez mais perto, mais palpável, porque diante de tanto medo e insegurança, eu posso vê-lo claramente no horizonte.

Esse sentimento sempre pareceu fazer parte de quem eu sou. Em cada momento da minha vida, do mais simples ao mais complexo: medo. E enquanto eu passava por essas coisas, me perguntava quando ele finalmente iria embora. Bem... se ele foi ou não, ainda não sei. Mas sei que passei muitas vezes pelos lugares onde ele estava: quando eu não sabia o que queria ser no futuro; quando não sabia se deveria cursar Letras e me tornar professora; quando me inscrevi no curso sem saber se conseguiria permanecer; quando temi não me adaptar à faculdade; quando apresentei meu primeiro trabalho em um evento local; quando fiz isso em outro estado; quando escrevi meu primeiro artigo; quando me deparei com os alunos durante a prática desta pesquisa; e, agora, ao escrever este trabalho de conclusão de curso, do qual tanto me orgulho.

E a pergunta que fica é: qual será o meu próximo medo?

Penso que talvez ele nunca desapareça por completo. Talvez a gente só aprenda a caminhar ao lado dele, sem que isso nos impeça de continuar. E enquanto eu caminhava, quantas pessoas me sustentaram... a elas eu devo o motivo da minha coragem para seguir:

A Deus, meu sopro de vida, minha força e sustento, para que todos vejam e saibam que a mão do Senhor fez isso: a Ti eu devo tudo.

A Carlos Martins, meu esposo, uma das minhas maiores certezas da vida, meu maior incentivador e encorajador: obrigada por enfrentar as tempestades da vida comigo desde a adolescência. Daqui até a eternidade, eu te amo imensamente.

À Marta e Santesson, meus pais, os primeiros amores que conheci, meus primeiros incentivadores: por toda a fé depositada em mim sempre, por toda luta e trabalho para me proporcionar tantas das coisas que alcancei hoje, eu agradeço.

À Lucimar e Renê, meus queridos avós, pelos dias e noites dedicados a mim durante a infância, pelo cuidado, pela presença e pelo tempo generosamente ofertado. Muito obrigada por terem doado tanto de si para mim.

À minha orientadora, professora doutora Marília Maia Saraiva, por toda a confiança depositada em mim e por me lembrar do meu potencial todas as vezes em que precisei: muito obrigada. Você me inspirou durante todo o nosso percurso juntas. Que benção a minha tê-la encontrado nos caminhos da literatura!

Aos queridos alunos do ensino médio do IFRN - *Campus* Natal Central, que participaram da aplicação prática desse projeto de forma tão sensível: meu muito obrigada por terem tornado tudo tão especial, inesquecível e ainda mais significativo do que já era para mim. Vocês são incríveis e jamais esquecerei do que vivemos!

À Camila Martins, minha cunhada, por ter confeccionado de forma tão cuidadosa os diários de leitura em sua forma física.

Aos meus colegas de turma e de vida: obrigada por todo o companheirismo, toda fé em mim nos momentos difíceis, por todas as risadas e afetos em meio à turbulência da faculdade. Agradeço-lhes por terem tornado o fardo mais leve e feito dos meus dias mais alegres.

E para a Larissa do ontem, do hoje e do amanhã:
obrigada por não se deixar vencer pelo medo.

A grandiosidade da vida é lançar-se.
Clarice Lispector, em Um Sopro de Vida.

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.
Paulo Freire.

RESUMO

A presente pesquisa surge a partir das discussões acerca do ensino de literatura e dos desafios envolvidos na formação de sujeitos leitores capazes de estabelecer uma relação subjetiva e significativa com o texto literário. Nesse contexto, compreende-se que as práticas de leitura literária em sala de aula ainda são, muitas vezes, marcadas por abordagens que priorizam aspectos estruturais e classificatórios, afastando-se da experiência estética e da participação ativa do estudante enquanto sujeito leitor (ROUXEL, 2013). Diante disso, este trabalho propõe analisar o desenvolvimento e a aplicação de uma proposta didática voltada à leitura literária subjetiva do gênero conto, realizada com estudantes do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Natal-Central. Para isso, foram selecionados os contos Pixaim, de Cristiane Sobral (2011), e *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo (2014), com o objetivo de promover discussões sobre identidade, infância, violência e as diferentes formas como essas experiências atravessam a trajetória das personagens. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nos estudos sobre letramento literário (Cosson, 2006), leitura literária subjetiva (Rouxel, 2013; Jouve, 2013; Langlade, 2013) e escrita criativa como prática de apropriação e extensão da leitura (Taufer *et al.*, 2019; Moura e Oliveira, 2023; Abed, 2021). Nesse contexto, o gênero diário de leitura foi adotado, nesta pesquisa, como um espaço de registro das vivências leitoras dos estudantes e do exercício de autoria. Assim, a partir da análise das produções escritas desenvolvidas pelos alunos e registradas no diário, busca-se compreender como os sujeitos leitores constroem sentidos diante do texto literário e como a escrita criativa possibilita a manifestação dessas subjetividades. Os resultados evidenciam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência do leitor, permitindo que os estudantes, além de compreender as narrativas, estabeleçam diálogos com elas e produzam novos sentidos a partir de suas próprias experiências.

Palavras-chave: ensino de literatura. letramento literário. leitura literária. escrita criativa.

RESUMEN

La presente investigación surge a partir de las discusiones acerca de la enseñanza de la literatura y de los desafíos involucrados en la formación de sujetos lectores capaces de establecer una relación subjetiva y significativa con el texto literario. En este contexto, se comprende que las prácticas de lectura literaria en el aula todavía están, muchas veces, marcadas por enfoques que priorizan aspectos estructurales y clasificatorios, alejándose de la experiencia estética y de la participación activa del estudiante como sujeto lector (ROUXEL, 2013). Ante esta problemática, este trabajo propone analizar el desarrollo y la aplicación de una propuesta didáctica orientada a la lectura literaria subjetiva del género cuento, realizada con estudiantes de la educación secundaria integrada a la formación profesional del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Natal-Central. Para ello, fueron seleccionados los cuentos *Pixaim*, de Cristiane Sobral (2011), y *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo (2014), con el objetivo de promover discusiones sobre identidad, infancia, violencia y las diferentes formas en que estas experiencias atraviesan la trayectoria de los personajes. La investigación se fundamenta teóricamente en los estudios sobre alfabetización literaria (*letramento literário*) (Cosson, 2006), lectura literaria subjetiva (Rouxel, 2013; Jouve, 2013; Langlade, 2013) y escritura creativa como práctica de apropiación y extensión de la lectura (Taufer *et al.*, 2019; Moura y Oliveira, 2023; Abed, 2021). En este contexto, el género diario de lectura fue adoptado, en esta investigación, como un espacio de registro de las experiencias lectoras de los estudiantes y del ejercicio de autoría. Así, a partir del análisis de las producciones escritas desarrolladas por los alumnos y registradas en el diario, se busca comprender cómo los sujetos lectores construyen sentidos frente al texto literario y cómo la escritura creativa posibilita la manifestación de dichas subjetividades. Los resultados evidencian la importancia de prácticas pedagógicas que valoren la experiencia del lector, permitiendo que los estudiantes, además de comprender las narrativas, establezcan diálogos con ellas y produzcan nuevos sentidos a partir de sus propias experiencias.

Palabras clave: enseñanza de la literatura. alfabetización literaria. lectura literaria. escritura creativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Estrutura do diário de leitura	33
Figura 2	–	Ficha de leitura	36
Figura 3	–	Ficha de escrita	40
Figura 4	–	Algumas perguntas do formulário	41
Figura 5	–	Sobre os hábitos leitores dos estudantes	42
Figura 6	–	Vivências pessoais dos estudantes nas aulas de literatura	43
Figura 7	–	Percepções dos estudantes sobre a escrita criativa	44
Figura 8	–	Fragmento das fichas de leitura	48
Figura 9	–	Fragmento das fichas de leitura	49
Figura 10	–	Fragmento das fichas de leitura	50
Figura 11	–	Fragmento das fichas de leitura	51
Figura 12	–	Fragmento das fichas de leitura	52
Figura 13	–	Fragmento das fichas de leitura	54
Figura 14	–	Fragmento das fichas de leitura	55
Figura 15	–	Fragmento das fichas de leitura	57
Figura 16	–	Fragmento das fichas de leitura	59
Figura 17	–	Produção escrita do estudante 1	63
Figura 18	–	Produção escrita do estudante 2	65
Figura 19	–	Produção escrita do estudante 3	67
Figura 20	–	Desfecho da produção escrita do estudante 3	68
Figura 21	–	Produção escrita do estudante 4	70
Figura 22	–	Desfecho da produção escrita do estudante 4	71
Figura 23	–	Produção escrita do estudante 5	72
Figura 24	–	Continuação da produção escrita do estudante 5	74
Figura 25	–	Desfecho da produção escrita do estudante 5	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: ENTRE O SOCIAL, O SUBJETIVO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.....	17
2.1	A DIMENSÃO SUBJETIVA NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	20
2.2	A FORMAÇÃO E O PROTAGONISMO DO ALUNO COMO SUJEITO LEITOR: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA.....	22
3	A ESCRITA CRIATIVA COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO SUBJETIVA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LITERATURA.....	24
3.1	A ESCRITA CRIATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR: ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS.....	26
4	ENTRE O LER E O CRIAR: ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA E DOS DADOS PRODUZIDOS NA OFICINA LITERÁRIA.....	31
4.1	O PERFIL DOS ESTUDANTES: MAPEAMENTO DO PÚBLICO-ALVO.....	40
4.2	O ENCONTRO COM OS CONTOS: RECEPÇÕES E PRODUÇÕES DE SENTIDOS NOS DIÁRIOS DE LEITURA	45
4.2.1	Sob o olhar de uma criança: as marcas da violência sobre a infância negra.....	47
4.2.2	O mal que corrompe os de dentro: violência reproduzida nos espaços familiares.....	53
4.2.3	Quando os universos se encontram: análise das propostas de escrita criativa.....	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICES.....	82
	APÊNDICE A - Perguntas do formulário de inscrição.....	82
	ANEEXOS.....	84
	ANEXO A - Primeira ficha de leitura analisada.....	84
	ANEXO B - Segunda ficha de leitura analisada.....	85

ANEXO C - Terceira ficha de leitura analisada.....	86
ANEXO D - Quarta ficha de leitura analisada.....	87
ANEXO E - Quinta ficha de leitura analisada.....	88
ANEXO F - Sexta ficha de leitura analisada.....	89
ANEXO G - Sétima ficha de leitura analisada.....	90
ANEXO H - Oitava ficha de leitura analisada.....	91
ANEXO I - Nona ficha de leitura analisada.....	92
ANEXO J - Produção escrita do estudante 1.....	93
ANEXO K - Produção escrita do estudante 2.....	95
ANEXO L - Produção escrita do estudante 3.....	96
ANEXO M - Produção escrita do estudante 4.....	100
ANEXO N - Produção escrita do estudante 5.....	103

1 INTRODUÇÃO

Compreender a leitura como um processo pesadoso e obrigatório se tornou lugar comum para os estudantes no ambiente escolar, pois há um desencontro entre leitor e texto literário no processo de aprendizagem. Nas palavras de Lajolo (1993, p. 12), o ensino de literatura destila “amargor e o desencanto da prestação de contas, deveres, tarefas, e obrigações”. Assim, da criança que não recebe incentivo à leitura até o jovem de ensino médio que se vê na obrigação de escrever textos e, por consequência, ler muitos outros para acessar a universidade, percebe-se uma problemática clara: no caminho traçado pelos alunos, a leitura é fardo imposto; é um amontoado de conhecimentos que, para eles, pode até ser útil para um bom desempenho em provas, mas em nada se relaciona com as suas próprias vivências.

Nesse sentido, surge uma indagação importante: como o texto e o leitor se relacionariam quando sequer, de fato, se encontraram? À vista disso, sob a perspectiva de Lajolo (1993) e do contexto comentado, somos conduzidos a um segundo questionamento que é essencial: qual a raiz desse desencontro entre o texto literário e o leitor?

Todo o “desencontro” denunciado por Lajolo (1993, p. 14), que se conecta com a “literatura escolarizada” exposta por Cosson (2006, p. 19), é resultado de um tempo em que a dimensão humanizadora da literatura pouco valia, uma vez que retirava do aluno sua própria autonomia e ofuscava sua subjetividade em sala, formando um indivíduo sem conexão alguma com o texto literário. Nesse caminho, como consequência, perdeu-se a estética, o prazer, o que há de subjetivo e, muito provavelmente, o próprio aprendizado, que trata-se, até os dias de hoje, do objetivo principal.

Dentro dessa perspectiva, tendo em vista um passado que não pode retornar, esta pesquisa nasce da compreensão de que a leitura e a escrita são práticas sociais que ultrapassam os ‘desencontros’ e se materializam como espaços de fruição, construção de sentidos, diálogo com o mundo e consigo (COSSON, 2006, p. 17). Para Candido (1995, p. 180), a literatura possui um papel fundamental na formação humana ao possibilitar o contato com diferentes realidades e formas de compreender o mundo. Sob esse viés, revela-se, então, a importância de desenvolver propostas que preservem o ensino da literatura em seu caráter humanizador, bem como da leitura literária e da escrita como práticas de letramento.

Diante disso, este trabalho propõe abordagens metodológicas para o contexto do ensino básico na perspectiva do letramento literário. A primeira delas é a leitura literária subjetiva, que compreende o aluno como sujeito leitor ativo e desenvolve uma nova

percepção de sua relação com o texto literário, conforme Rouxel (2013), Jouve (2013) e Langlade (2013). Assim, também, a escrita criativa, conjunto de práticas de escrita que privilegiam a liberdade expressiva e a experimentação estética, permitindo que o estudante construa sentidos próprios a partir da leitura literária (GRANDO, 2018), seria uma ferramenta metodológica utilizada para estimular a subjetividade necessária no contexto de leitura e escrita em sala de aula.

Nesse contexto, ao ancorar-se nas questões apresentadas, a presente pesquisa tem como objetivo promover uma discussão sobre a contribuição da leitura literária subjetiva e da escrita criativa como aportes metodológicos para a elaboração e a aplicação de uma proposta didática no ensino médio integrado à prática profissional no *Campus* Natal-Central, do IFRN. Desse modo, articulando tais ferramentas, busca-se construir um caminho metodológico que favoreça o protagonismo do estudante na produção de sentidos, valorizando a autonomia interpretativa e a sua vivência estética, frequentemente relegadas por práticas tradicionais do ensino de literatura. Com isso, espera-se investigar de quais formas essas práticas podem favorecer a formação de leitores autônomos, responsáveis e críticos, conforme aponta Annie Rouxel (2013), ampliando as possibilidades de interação entre os estudantes e o texto literário.

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem bibliográfica e aplicada, articulando a revisão teórica com a elaboração e a realização de uma prática docente em contexto escolar.

Sendo assim, além desta introdução, este trabalho está organizado em mais três capítulos, a saber:

O segundo capítulo, “A experiência literária: entre o social, o subjetivo e a formação do sujeito leitor”, apresenta a revisão bibliográfica acerca de dois dos pilares que fundamentam o trabalho: o letramento literário e a leitura literária subjetiva. Inicialmente, o capítulo discute a literatura enquanto prática social e direito humano, a partir das contribuições de Candido (1995), refletindo sobre sua importância na formação dos sujeitos. Em seguida, são apresentadas as discussões acerca do letramento literário como uma possibilidade de sistematização do trabalho com o texto literário no contexto escolar e, em diálogo com essa perspectiva, discute-se a teoria da leitura literária subjetiva como uma forma de abordagem do texto literário, enxergando o aluno como sujeito leitor. Para a construção desse percurso teórico, foram consideradas as contribuições de Rildo Cosson (2006) acerca do letramento literário, bem como os estudos de Rouxel (2013), Jouve (2013) e Langlade (2013) sobre a leitura literária subjetiva.

O terceiro capítulo, intitulado “A escrita criativa como espaço de expressão subjetiva: perspectivas e possibilidades no ensino de literatura”, apresenta uma discussão acerca da escrita criativa, terceiro pilar desta pesquisa, enquanto prática que, embora tenha se constituído, no início, como um campo voltado à formação de escritores, pode ser adaptada ao contexto escolar como uma possibilidade metodológica para o ensino de literatura. Nesse contexto, o capítulo aborda, a princípio, as características da escrita criativa, seu percurso de consolidação enquanto campo de estudo e sua possível relação com o ambiente educacional. Nesse caminho, são discutidas as possibilidades de transposição da escrita criativa para a escola e suas aproximações com a prática do letramento literário e da abordagem subjetiva da leitura, compreendendo-a como uma prática capaz de ampliar as formas de relação do estudante com o texto literário, valorizando a criação, a expressão e a subjetividade do sujeito leitor. Para tal, são consideradas as contribuições de autores como Taufer *et al.* (2019), Abed (2021), Moura e Oliveira (2023), entre outros, a fim de refletir sobre como a escrita criativa pode atuar como uma extensão da experiência literária.

No quarto e último capítulo, “Entre o ler e o criar: análise da proposta didática e dos dados produzidos na oficina literária”, apresenta-se o percurso metodológico mais detalhado da pesquisa, bem como a análise dos dados produzidos durante a aplicação da proposta didática. Inicialmente, são descritos os procedimentos adotados para o desenvolvimento da oficina literária, construída a partir dos princípios do letramento literário, da leitura literária subjetiva e da escrita criativa, além da apresentação dos textos literários selecionados e das atividades realizadas com os estudantes. A seguir, no capítulo, são analisadas as produções escritas desenvolvidas pelos alunos nos diários de leitura, buscando compreender de que maneira eles se apropriaram das narrativas lidas e construíram respostas subjetivas aos textos. Nesse viés, a análise considera as marcas de subjetividades presentes nas produções, conforme as teorias de Jouve (2013) e Rouxel (2013), evidenciando como a escrita criativa possibilitou aos estudantes assumirem um papel ativo enquanto sujeitos leitores.

Considerando a fundamentação teórica apresentada, a proposta didática foi elaborada no formato de oficina, com base nos apontamentos teóricos e metodológicos de Cosson (2006) para o trabalho com o letramento literário. Nesse viés, a oficina foi concebida como um espaço de mediação no qual as práticas de leitura literária subjetiva e escrita criativa pudessem ser desenvolvidas, tendo em vista a autonomia leitora do estudante. Para desenvolver essas práticas, optou-se pelo gênero conto, considerando tanto sua brevidade, quanto sua potência estética, visto que, por ser uma narrativa mais condensada, marcada por

lacunas e possibilidades interpretativas, favorece a participação ativa do leitor na construção de sentidos próprios – aspectos importantes para despertar as subjetividades.

Para essa prática, selecionamos os contos *Pixaim*, de Cristiane Sobral (2016), e *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo (2014). A escolha dos textos buscou favorecer uma aproximação entre os leitores e as obras, possibilitando um ganho estético e também ético, como propõe Rouxel (2013). Isso se deve ao fato de que ambas as narrativas, além de apresentarem construções literárias potentes, abordam temáticas sociais que dialogam com a realidade, como a identidade, a infância, a violência, etc. Sendo assim, a escolha desses contos possibilita ao leitor uma experiência não somente estética, mas ética, promovendo reflexões sobre o mundo e sobre o outro. Assim, conforme defende Rouxel (2013), a leitura literária pode ultrapassar o prazer estético e alcançar também uma dimensão ética, na medida em que permite ao sujeito leitor sensibilizar-se diante da sua própria relação com as experiências humanas apresentadas pela obra.

A leitura desses textos foi realizada durante a prática da oficina literária, que contou com a participação de 20 estudantes do IFRN, *Campus* Natal-Central. A turma era composta por alunos de diferentes anos do ensino médio, o que possibilitou reunir diferentes trajetórias escolares e experiências leitoras. Entre os participantes, havia estudantes do 2º, 3º e 4º anos.

A prática foi desenvolvida durante um encontro, realizado ao decorrer de uma tarde no *campus*, contemplando momentos de leitura dos textos, discussão coletiva e registros individuais, por meio dos diários de leitura. A proposta de escrita criativa foi apresentada ao final da oficina, mas sua produção ocorreu de forma assíncrona, possibilitando que os estudantes tivessem mais tempo e liberdade para desenvolver suas narrativas e construir suas respostas aos textos literários trabalhados. Nesse percurso, optamos pelo gênero diário de leitura para receber as percepções e criações escritas dos estudantes, assumindo um papel importante como espaço de registro das experiências construídas pelos alunos ao possibilitar que suas vivências subjetivas diante do contato com as obras fossem registradas e, posteriormente, mobilizadas no processo de criação escrita.

Por fim, as considerações finais apresentam as principais contribuições da pesquisa, estabelecendo-se um diálogo entre os objetivos propostos, os resultados obtidos e as implicações do estudo para o ensino de literatura. Diante do exposto, compreende-se que as escolhas metodológicas realizadas estão diretamente articuladas aos objetivos desta pesquisa, permitindo investigar, de forma prática, como a leitura subjetiva e a escrita criativa podem contribuir para a construção de uma relação mais significativa, autônoma e estética dos estudantes com a literatura.

2 A EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: ENTRE O SOCIAL, O SUBJETIVO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.

O mundo se constitui por meio da linguagem; basicamente, pelas palavras (COSSON, 2006). Nisso, a literatura tem seu papel fundamental como uma forma de exercício dessa linguagem que constitui o mundo. Nas palavras de Antonio Candido (1995, p. 180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.” A partir disso, enxerga-se que o literário faz com que a humanidade seja percebida para além do próprio sujeito, deslocando-o de si mesmo para habitar em outras perspectivas. Esse movimento de acessar aquilo que está além de si mesmo torna-se possível por meio da linguagem e, de forma ainda mais sensível, por meio da literatura.

Entender esse caráter humanizador inerente ao literário implica em perceber que o ato da leitura é, antes de tudo, uma prática social, uma vez que se comunica diretamente com o mundo e suas questões. Em concordância, Cosson (2006, p. 39-40) afirma que a leitura trata-se de “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social.” Nesse sentido, “a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2006, p. 17), o que torna a sua leitura bem mais do que simples decodificação, pois envolve um processo de construção de sentidos que se realiza na interação entre texto, sujeitos e seus contextos sociais, e essa experiência é atravessada por diferentes formas de ver o mundo.

Diante dessas questões, pensar na leitura enquanto prática social, requer a compreensão de que ela é uma experiência de interação. A partir desse entendimento, aquele que lê passa a ser visto como um sujeito leitor ativo no processo, ou seja, que dialoga com o autor e constrói sentido com ele (COSSON, 2006). É desse lugar, então, que emerge a subjetividade.

Um fato posto é que cada sujeito é diferente um do outro, por esse motivo, é possível pressupor que múltiplas subjetividades podem ser refletidas na interpretação de um texto. Dentro dessa perspectiva, Jouve (2013, p. 53) declara que “toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. [...] Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si.” Quando se enxerga a dimensão subjetiva que abraça a experiência literária, compreende-se que há, nesse processo de leitura, uma extensão estética e afetiva (JOUVE,

2013) que não pode ser negligenciada. Negar isso, nas palavras de Candido (1995, p. 186) é “mutilar a nossa humanidade”.

Quando passa-se a considerar a leitura como uma prática social que envolve múltiplas subjetividades, torna-se evidente a sua importância em espaços escolares, tendo em vista que, é a partir disso, também, que formam-se cidadãos conscientes, sujeitos leitores, conhecedores do mundo, do outro e de si mesmos. A literatura, então, por ser tão importante na formação humana, constitui-se como um direito (CANDIDO, 1995) e, conforme Cosson (2006, p. 17), “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível [...] que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” Como também destaca Lajolo (1993, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido algum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.”

Mesmo diante desses bons apontamentos, a prática de leitura literária, quando transposta para o ambiente escolar, tende a passar por muitos desafios, uma vez que corre o risco recorrente de ter sua dimensão estética e subjetiva ofuscada. Nas palavras de Rouxel (2013, p. 155), “a subjetividade do leitor é deixada de lado em benefício da observação do jogo das formas, e esse fenômeno é ampliado pelos desvios tecnicistas tantas vezes denunciados.” Assim, por vezes, o texto literário, na escola, é tratado como um simples objeto para análise fragmentada ou então como um pretexto para abordar questões técnicas e conteudistas, ou seja: a dimensão subjetiva, mesmo que seja inerente ao literário, é constantemente negligenciada.

Ao observar isso, algumas questões rapidamente emergem dessa discussão: se o acesso à literatura é tão importante para a formação, por que não abraçamos também a fruição que a envolve? A leitura já é reconhecida por seu caráter humanizador e formativo, mas por que suas práticas, muitas vezes, desconsideram a dimensão subjetiva que lhe é constitutiva por natureza? Se a subjetividade é negligenciada, a dimensão social também não estaria sendo? Como é possível formar sujeitos leitores reais sem legitimar suas experiências individuais de leitura? Será mesmo que é possível formar um cidadão sujeito leitor dessa forma, sem levar em conta sua subjetividade?

Determinadas dimensões do ensino de literatura, sobretudo as que implicam em experiências estéticas literárias, são relegadas a um plano secundário nas práticas pedagógicas. Nesse ponto, já que muito se nega o que abarca o literário, como a subjetividade, a imaginação e a experiência estética, cabe retornar à fala de Candido (1995), trazida anteriormente: cada vez que isso é feito, mutilamos a nossa humanidade.

Essa discussão, num todo, evidencia a necessidade de preservar a literatura e aquilo que ela carrega consigo quando a ensinamos. Se a literatura, por sua própria natureza, convoca o leitor à sensibilidade e à experiência de diálogo com o texto, não parece coerente que sua abordagem se restrinja a práticas que desconsideram justamente esses aspectos. Ao enxergar esse impasse, Cosson (2006, p. 23) ressalta que a principal questão dentro dessa discussão não é simplesmente o fato de escolarizar a literatura, “mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si, que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” Desse modo, o letramento literário deve ser exercido com os alunos para proporcioná-los o acesso à ferramentas que os possibilitem interpretar o texto literário e, em especial, enxergar a leitura como atividade social. E quando se fala em letramento literário como um processo de promover ferramentas que facilitem a relação do aluno com o texto literário, é possível entendê-lo como uma espécie de sistematização da prática de ensino, de modo que favoreça a formação de sujeitos leitores livres, responsáveis e críticos, como aponta Rouxel (2013, p. 20), capazes de estabelecer diálogos com o mundo, com o literário.

Nas palavras de Cosson (2006, p. 29-30),

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiências o mundo feito linguagem.

Assim, pensar o letramento literário significa compreender que a formação do leitor não ocorre apenas por meio da transmissão de conteúdos sobre literatura, mas, sobretudo, pela criação de espaços em que o aluno possa experimentar o texto literário de maneira sensível e dialógica. Diante dessa perspectiva, é possível enxergar a leitura literária em sala como uma experiência também subjetiva, na qual o aluno é convidado a construir sentidos a partir de sua relação singular com a obra, sem que fique preso à reprodução de interpretações legitimadas pela tradição escolar. Nesse ponto, a valorização da experiência subjetiva do leitor diante do texto literário deve ser um dos aspectos levados em consideração durante a leitura. É, portanto, nesse contexto, que a leitura literária subjetiva se apresenta como uma possibilidade metodológica capaz de ampliar as possibilidades de abordagem do texto literário na escola.

2.1 A DIMENSÃO SUBJETIVA NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Com o olhar voltado à subjetividade, esse tipo de abordagem tem como centro o sujeito leitor que, no contexto educacional, seria o próprio aluno (ROUXEL, 2013). A incorporação da dimensão subjetiva no trabalho com a leitura literária não significa, contudo, a ausência de mediação ou de aprofundamento interpretativo; pelo contrário, trata-se de criar condições para que o leitor possa explorar o literário, elaborar suas respostas ao texto, compartilhá-las e confrontá-las com outras leituras, ampliando, assim, seu horizonte de compreensão.

De acordo com Cosson (2006, p. 27), para que se explore a literatura por completo, é necessário, antes, “ensinar o aluno a fazer essa exploração”. Isso implica em dizer que, ao desenvolver a prática de letramento literário, é essencial compreender que o professor é o intermediário entre o texto e o aluno – e isso não muda se o trabalho adota uma abordagem subjetiva. Em todo o trabalho com o texto literário, a ação do professor é o que faz toda a diferença; seu papel não é simplesmente transmitir as interpretações de um texto, mas servir de mediador para que o aluno, de forma autônoma, as construa (ROUXEL, 2013). Dessa maneira, o docente que medeia essa prática transforma a sala de aula em uma “comunidade interpretativa” – como expõe a autora (2013) – ou em uma “comunidade de leitores” – como nomeia Cosson (2006) – levando os alunos, sujeitos leitores, a uma construção conjunta de sentidos e leituras. Para construir esse ambiente participativo, é importante ressaltar que o professor sempre deve partir da recepção do texto pelo próprio aluno e não das suas interpretações próprias ou consideradas corretas. Nas palavras de Rouxel (2013, p. 20), “isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar a imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido.”

Como maneira de sistematizar essa prática de formação leitora, Cosson (2006) apresenta duas possibilidades para o trabalho com a literatura em sala de aula, já muito conhecidas: a sequência básica e a sequência expandida. A primeira, mais simples, organiza-se em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência expandida, embora também contemple naturalmente as quatro etapas da sequência básica, acrescenta outras fases: primeira interpretação, contextualização – que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e/ou temática – segunda interpretação e expansão. O principal contraste entre ambas as sequências encontra-se na complexidade das atividades propostas. Por isso, a sequência básica costuma ser mais indicada para anos iniciais, enquanto a expandida, por possibilitar maior aprofundamento analítico e

interpretativo, tende a ser mais adequada para turmas de anos mais avançados, especialmente do ensino médio (COSSON, 2006).

Acerca desse tópico, vale retomar as palavras do próprio Cosson (2006, p. 103), ao afirmar que “a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida [...] cabe ao professor de literatura estabelecer até onde pode ir com seus alunos, quais passos seguirá dentro da nova sequência.” Dessa forma, entende-se que cada conto trabalhado ao longo da proposta poderá demandar uma organização específica da sequência, adequando-se às necessidades da leitura e aos objetivos pedagógicos estabelecidos.

Independentemente da sequência adotada, ambas as abordagens fundamentam-se em três perspectivas centrais, segundo Cosson (2006). A primeira delas é a perspectiva da oficina, que alterna atividades de leitura e escrita. Nas palavras do autor (2006, p. 48), “é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências”. A segunda perspectiva é denominada “técnica do andaime”, em que cabe ao professor sustentar e orientar atividades a serem desenvolvidas progressivamente de maneira autônoma pelos alunos. Por fim, adota-se a perspectiva do “portfólio”, cujo objetivo é registrar as experiências, atividades e construções realizadas pelo leitor ao longo de sua participação na comunidade leitora constituída em sala de aula.

Ao observar essas perspectivas, percebe-se que, no que diz respeito à leitura, os pressupostos defendidos por Cosson (2006) dialogam diretamente com a abordagem subjetiva da leitura literária. Isso ocorre porque ambas compreendem o aluno como sujeito ativo no processo de construção de sentidos, valorizando suas experiências diante do texto literário. Na perspectiva da leitura subjetiva, o sujeito leitor é considerado parte integrante da construção de sentidos e, enquanto aluno, deve ser valorizado durante a experiência literária, conforme propõe Rouxel (2013) por meio da didática da implicação. Em consonância com essa perspectiva, Cosson (2006) também defende práticas de leitura que reconheçam a participação ativa do leitor e promovam espaços de troca e construção coletiva de sentidos. Assim, tanto a proposta de letramento literário quanto a abordagem subjetiva da leitura caminham para uma compreensão da literatura como experiência dialógica, em que o aluno, ao invés de apenas receber interpretações prontas, participa efetivamente da produção delas a partir de sua própria relação com o texto.

À vista dessas discussões teóricas, a oficina de leitura literária revela-se um espaço privilegiado para a concretização de práticas leitoras. Ao constituir o eixo metodológico deste trabalho, essa prática possibilita ao aluno experiências de leitura marcadas pelo envolvimento estético, pela produção de sentidos em uma abordagem subjetiva de forma mais sensível e

ativa. A articulação entre a leitura literária subjetiva e o letramento literário representa, então, uma forma de acolher as subjetividades dos alunos enquanto sujeitos leitores e resistir à tradicionalidade de um ensino que, muitas vezes, as silencia.

2.2 A FORMAÇÃO E O PROTAGONISMO DO ALUNO COMO SUJEITO LEITOR: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA

Partindo dessas considerações, a discussão desloca-se, então, para a compreensão das perspectivas teóricas e práticas que sustentam a leitura literária subjetiva enquanto abordagem do texto literário voltada à formação do sujeito leitor. Nesse percurso, é de se pensar que, ao adotar uma teoria que possui a subjetividade como um eixo central, surjam determinados questionamentos ou preconceitos em relação à sua aplicação, sobretudo pelo fato de o subjetivo ser um campo, em suma, muito abstrato. A visão que se pode criar acerca dessa abordagem é a de que é concedida ao leitor toda a liberdade de concluir o que bem entender de um texto. Contudo, embora o aluno realmente ocupe posição central no trabalho com o texto literário e seja sim livre para construir suas interpretações durante a leitura, o professor ainda é a figura mediadora de tudo o que abarca esse processo. Sendo assim, a ele cabe buscar, com o aluno, as confirmações ou não de tais conclusões dentro do próprio texto literário para que o sujeito leitor em formação aprenda ao decorrer da ação (ROUXEL, 2013).

Nesse cenário, por mais que soe um trabalho difícil conferir protagonismo ao aluno e liberdade na atuação da sua subjetividade, é isso que dá sentido à prática da leitura, “pois ela é, ao mesmo tempo, signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças a diversidade de recepções de uma mesma obra”, como afirmam Rouxel e Langlade (2013, p. 23). Sob esse viés, a condição protagonista do leitor se torna fundamental na prática da leitura literária, conforme as palavras Langlade (2013, p. 37):

[...] considerar a implicação do sujeito leitor como uma necessidade funcional da leitura literária – o que procuro fazer aqui – só pode nos levar a considerar os elementos de subjetividade produzidos pela atividade leitora por mais estranhos e desorientados que possam parecer à primeira vista.

Dentro dessa discussão, no que concerne a essa mediação dos alunos diante do texto literário, o professor tem um papel essencial e, diga-se de passagem, muito complexo, uma vez que seu trabalho pressupõe o contato com as múltiplas subjetividades que emergem em sala de aula durante a experiência de ler textos literários. E o que fazer diante disso? Como mediar a comunidade de leitores? Como caminhar com o aluno em meio às subjetividades

rumo a sua formação como sujeito leitor? Acerca desse tópico, cabe trazer algumas considerações com base nos apontamentos de Vincent Jouve (2013).

Sob a ótica da leitura literária subjetiva, esse autor (2013, p. 61) descreve a mediação da leitura em três possíveis momentos: o primeiro, parte da relação pessoal do aluno com o texto e na valorização das suas compreensões iniciais. Nesse sentido, o professor inicia um diálogo com base em questões mais gerais do texto, perguntando o que compreenderam ou acharam interessante, se o algo na leitura ou algum personagem gerou certa identificação, entre outras questões. A seguir, o segundo momento consistiria em “confrontar as reações dos alunos com os dados textuais [...] O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta”, como explica o autor (2013, p. 61), mas também, claro, observando se a obra permite ou não certas interpretações. Nesse momento de possíveis subjetividades acidentais – aquelas que não são confirmadas pelo texto (JOUVE, 2013) – cabe ao professor mediar o processo com sabedoria, acolhendo as falas dos alunos para dar lugar às possíveis investigações, conforme aponta Rouxel (2013, p. 30). Dando continuidade, Vincent Jouve (2013, p. 61) revela que a última etapa consistiria em “interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem).” Dessa forma, caberia ao docente levar o aluno a trilhar um caminho de investigação e busca, com questionamentos sobre as próprias interpretações e de onde elas vêm, com base no texto.

A respeito, em específico, da aparição dessas subjetividades, Jouve (2013) as denomina em dois tipos: necessária e acidental. A primeira está ligada a forma como o leitor preenche a incompletude estrutural do texto por meio das suas percepções subjetivas. Acerca disso, Jouve (2013, p. 54) explica que “a implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto. Certas operações de leitura exigem realmente o investimento pessoal do sujeito leitor”, e é nesse momento que ele preenche aquilo que é necessário na obra. Na prática da leitura de um texto literário, como o próprio gênero conto, escolhido na nossa proposta, é comum que o leitor crie imagens mentais de forma a tornar a obra mais concreta para si, seja imaginando como se organiza o cenário ou as características dos personagens. É desse lugar que a subjetividade necessária emerge.

Como já comentado, as subjetividades que surgem diante da leitura de um texto também são atravessadas pelo plano afetivo (JOUVE, 2013). No encontro entre texto e sujeito leitor, essas manifestações afetivas podem questionar as diretrizes daquilo que é lido. Essas expressões do leitor que fogem dos limites permitidos pelo texto são, de acordo com Jouve

(2013, p. 57), como já citado, evidências da manifestação da “subjetividade acidental” na interpretação do leitor.

Compreende-se, diante do exposto, que o professor, para conduzir os momentos de investigação durante a leitura literária deve, também, ser um sujeito leitor. De acordo com Rouxel (2013, p. 29), o docente precisa “identificar as zonas de incompreensão ou de dificuldades, para submetê-las ao debate interpretativo [...] fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis e satisfatórias.” Isso só se torna possível quando o professor também vive como sujeito leitor e também abraça a ética de não pôr suas leituras pessoais sobre as dos alunos, permitindo a autonomia dos mesmos. A autora (2013, p. 31) ainda afirma que “é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito [...] que favorece seu investimento na leitura.” Dentro dessa perspectiva, entende-se também que erros interpretativos podem fazer parte do processo, surgindo como subjetividades acidentais, como já comentado. A leitura em si constitui-se de dois importantes planos, o afetivo e o intelectual, e ambos são afetados pela subjetividade, de acordo com Jouve (2013, p. 54). Sendo assim, os equívocos que podem partir do aluno, por sua vez, não devem ser evitados pelo professor, pois são parte do momento da leitura, uma vez que é constituído de subjetividade, e também necessários para o aprendizado do aluno. Sob esse mesmo olhar, Rouxel (2013, p. 30) aponta que “a proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar a investigações. [...] é aconselhável não tentar evitar erros dos alunos, pois os frutos que eles tiram de sua experiência – boa ou má – de confronto com a dificuldade são imprescindíveis.”

Diante das discussões apresentadas, é possível enxergar a leitura literária subjetiva como uma maneira de ampliar a relação do aluno com a literatura, considerando não só sua compreensão, mas as experiências e percepções daquele que lê. No contexto escolar, ao valorizar as subjetividades dos leitores, essa prática abre caminho para outras em que o aluno possa assumir papel ativo na construção de sentidos de um texto, respondendo criativamente a ele. É, portanto, nesse lugar que a leitura e a criação se encontram.

3 A ESCRITA CRIATIVA COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO SUBJETIVA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LITERATURA

A escrita criativa, enquanto campo acadêmico, foi instituída nos Estados Unidos em 1930, e passou a ganhar maior espaço no Brasil apenas a partir dos anos 2000, inicialmente, com o objetivo de formar e qualificar escritores para o meio literário (GRANDO, 2018). Dessa forma, em sua origem, a escrita criativa não foi pensada como aporte metodológico voltado para o ensino, seja de literatura ou de língua portuguesa de modo geral.

Considerando, também, sua recém chegada ao Brasil, essa prática pode ser considerada como um campo recente que, por ainda estar em desenvolvimento, acaba por ser visto como plural e heterogêneo. De acordo com Abed (2021, p. 9), “as investigações acerca das diferentes abordagens das fundamentações teóricas e da pedagogia envolvida na criação literária encontram-se ainda em estágios desiguais a depender do ambiente em que ocorrem.” Ainda assim, mediante a toda essa pluralidade que envolve a escrita criativa, buscamos compreender a escrita criativa a partir de uma definição que melhor dialoga com o contexto da nossa pesquisa.

Amabile (2020, p. 146), ao refletir sobre o campo, afirma o seguinte: “é disso que estou falando quando falo de Escrita Criativa: de um ambiente que estimule a leitura, a pesquisa e, sobretudo, a produção de textos com recursos literários.” O autor destaca ainda que a dinâmica presente nas aulas ou oficinas de escrita criativa parte da leitura de textos literários para que os aprendizes possam reconhecer os recursos utilizados pelos autores e, posteriormente, experimentar essas técnicas por meio de exercícios de criação (AMABILE, 2020). Nesse sentido, o aluno escritor, dentro do processo proposto pela escrita criativa, não apenas aprende o que deve fazer, mas, por meio da leitura e da análise das obras, entende como fazer.

Dado o contexto, novamente destacamos que a EC, a princípio, não foi pensada para aplicação no ensino básico. Como mencionado, embora tenha chegado ao Brasil com maior força nos anos 2000, suas primeiras manifestações ocorreram na década de 1960, vinculadas especialmente à formação de escritores. Segundo Abed (2021), as oficinas com essa finalidade permaneceram, por muito tempo, como atividades optativas ou extracurriculares, com presença tímida no ensino superior. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) destaca-se nesse cenário por ter institucionalizado a EC. A universidade se sobressaiu por criar uma linha de pesquisa em 2009 e oferecer cursos de graduação e pós-graduação na área a partir de 2012, tornando-se pioneira no país. Posteriormente, outras universidades brasileiras passaram a ofertar formações em escrita criativa. Ainda assim, sua inserção permanece em processo de expansão e consolidação enquanto campo autônomo de estudos (ABED, 2021).

A respeito disso, a autora (2021, p. 34) reforça:

Parece que estamos, neste momento, começando a atingir certo estado de maturidade desse campo do saber, após passar por algumas décadas de fase inicial de implantação. Essa constatação se apoia em diversos argumentos, que incluem a abertura de cursos (livres ou formais) voltados para a formação do escritor, a

instituição da EC entre os cursos tecnológicos brasileiros reconhecidos pelo MEC, a produção nacional de livros e manuais específicos, a discussão da EC como metodologia alternativa para as aulas de redação do Ensino Básico e as pesquisas acadêmicas dedicadas ao tema.

Como o próprio trecho aponta, se a escrita criativa ainda se encontra em processo de expansão e consolidação, é de se imaginar que as investigações voltadas à sua inserção no ensino também estejam em desenvolvimento. Abed (2021, p. 33) reitera essa questão ao afirmar que “as pesquisas relacionando EC ao Ensino Básico, embora existam, são em número muito pequeno, quase não circulam e ainda não chegaram, de fato, à realidade escolar de modo amplo.”

3.1 A ESCRITA CRIATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR: ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS

Diante dos apontamentos, ao considerar que ainda são poucas as discussões acerca da escrita criativa articulada ao contexto escolar, surgem questões fundamentais: por que, e de que maneira, ela contribuiria no ensino, especialmente o de literatura? Quais possibilidades essa prática oferece ao processo de formação do aluno enquanto sujeito leitor?

Antes, faz-se necessário trazer à compreensão de que a prática de escrita no ambiente escolar, ao longo dos anos, tem sido marcada por um movimento, já discutido anteriormente, semelhante ao observado nas práticas de leitura literária: a predominância de abordagens que privilegiam aspectos técnicos, estruturais e que estão longe de dar voz às múltiplas subjetividades presentes em sala de aula (TAUFER *et al.*, 2019). Nesse contexto, o ato de escrever acaba sendo, com muita frequência, associado ao cumprimento de determinadas exigências formais, como domínio de regras gramaticais ou adequação a modelos pré-estabelecidos e, embora o ensino da escrita envolva, de fato, o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias à produção textual, quando essas questões se tornam o foco principal do processo, há um grande risco de afastar o aluno da escrita enquanto prática de expressão e de construção de significados.

Nas palavras de Taufer *et al.* (2019, p. 5),

É fato, todavia, que o ensino da escrita ainda se constitua como um dos calcanhares de Aquiles no ensino brasileiro, que ainda muito privilegia a expressão linguística e a forma em detrimento do conteúdo. [...] Além disso, muitas práticas de escrita possuem fins exclusivamente utilitários: a produção dos textos com vistas à avaliação e aos exames do Enem e vestibular.

É diante desse cenário que a escrita criativa surge como uma possibilidade de ressignificar o ato de escrever em sala de aula, no qual “a aprendizagem pressupõe o ato criador do educando”, conforme aponta Sanseverino (2019, p. 10). Aqui, vale ressaltar que, mesmo que a escrita criativa possa ser utilizada como ferramenta metodológica no ambiente escolar, não esperamos que um aluno de ensino fundamental ou médio se forme escritor de ficção, por exemplo. Considerando que a escrita criativa se constituiu inicialmente como um campo voltado à formação de escritores profissionais, é de se esperar que sua inserção no contexto educacional exija adaptações em seus objetivos e práticas.

De acordo com Taufer *et al.* (2019, p. 6), acredita-se que, na escola, “o contato com a escrita criativa se constitua como uma das possibilidades de tornar o sujeito um leitor com sensibilidade estética”. Nessa perspectiva, integrando a EC ao ensino, se enxerga sua capacidade de fazer o aluno experienciar o texto literário de maneira mais lúdica, diferente do que é realizado nas abordagens mais tradicionais (GRANDO, 2018).

Ao considerar também, nesse contexto, a abordagem subjetiva, adotada na nossa proposta, é possível também compreender a escrita criativa como um mecanismo para estimular e materializar os diferentes tipos de subjetividade, conforme as definições propostas por Jouve (2013, p. 54), no contexto de leitura e escrita em sala de aula. Assim, à vista da teoria, a EC seria uma maneira de possibilitar um momento de materialização das subjetividades dos alunos diante do texto literário, e aqui o protagonismo continua sendo conferido aos estudantes. De acordo com Sanseverino (2019, p. 12), “a partir da escrita criativa, [...] está um deslocamento do protagonismo para o aluno, para a aula de literatura em que se fala sobre livros e o aluno pode criar sua própria interpretação”. Ainda segundo o autor (2019, p. 13), esse movimento se traduz em uma “concepção emancipatória”, inerente ao literário, “em que o estudante passa a ser protagonista de sua própria formação, de seu aprendizado”.

Ao enxergar essa prática também sob a perspectiva do letramento literário, proposto por Cosson (2006), conseguimos perceber mais alguns pontos de aproximação. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a escrita não anda só, pois é indissociável da prática de leitura (GRANDO, 2018). Nesse sentido, retomamos o conceito de oficina apresentado por Cosson (2006), discutido anteriormente, em que cada texto literário trabalhado é acompanhado por uma atividade que possibilita ao leitor responder à obra de diferentes formas. A escrita criativa, portanto, ao ser inserida nesse processo, não representa uma ruptura com a leitura, mas uma continuidade da experiência literária. Conforme Sanseverino (2019, p. 18), “esse é um aspecto definidor da articulação entre formação do leitor e a escrita criativa.

São duas faces de um mesmo processo, em que ler e escrever se definem como usos da língua, complementares”.

Com base em tais apontamentos, compreende-se que os atos de ler e de escrever se completam, uma vez que ambos envolvem processos de construção de sentidos e de relação do sujeito com o mundo. Quando essa compreensão se transpõe para o contexto escolar, sob o olhar da subjetividade, entende-se que a escrita constitui uma das formas pelas quais o sujeito leitor pode responder ao texto literário. Nas palavras de Portela, Sanseverino e Taufer (2020, p. 114),

Ler vai muito além da decodificação do texto: pressupõe uma forma crítica de estar no mundo, um leitor que a partir de suas experiências prévias e de sua bagagem de leituras do mundo e da palavra se posiciona em relação ao texto, e pela leitura do texto reordena e ressignifica essas mesmas experiências. Ler, portanto, é tomar posição e agir sobre a realidade. Algo indissociado da escrita, pois um processo criativo por excelência.

Dessa maneira, a escrita, compreendida como processo criativo, se apresenta como uma possibilidade de continuidade da experiência literária. Ao escrever, o estudante assume papel ativo perante a obra literária. Como exposto acima, isso significa, por parte do leitor, um movimento de “tomar posição e agir sobre a realidade”. Nesse percurso, assim como abordar a leitura literária a partir de uma perspectiva subjetiva significa conferir protagonismo ao estudante e dar voz às suas subjetividades, a escrita criativa constitui-se como um caminho para materializá-las por meio da criação.

Dentro dessa discussão, Moura e Oliveira (2023), ao abordarem a escrita criativa como uma prática de produção textual no ambiente escolar, destacam alguns aspectos essenciais para que seu desenvolvimento ocorra de maneira significativa nesse contexto. Entre eles, as autoras (2023, p. 53) ressaltam a importância do ambiente, defendendo a criação de um espaço tranquilo e “dedicado à reflexão, ao devaneio”, capaz de favorecer o processo criativo e permitir maior fluidez na escrita. A partir dessa perspectiva, o docente dispõe de diferentes possibilidades para construir esse ambiente de criação, que não necessariamente depende de grandes recursos. Nesse sentido, pequenas mudanças na organização do espaço, como a iluminação, a utilização de músicas de fundo ou até mesmo uma nova disposição da sala, podem contribuir para transformar a relação dos estudantes com o momento da escrita, tornando-o mais acolhedor e propício à expressão.

Outra questão importante a ser destacada diz respeito ao planejamento da escrita, etapa que também envolve o momento de elaboração dos rascunhos (MOURA; OLIVEIRA, 2023,

p. 53). Na perspectiva da escrita criativa, o rascunho deve ser compreendido como uma etapa fundamental do processo de criação, pois é nesse momento que o escritor organiza as ideias e as experimenta, construindo os sentidos para aquilo que deseja expressar. Ainda acerca desse tópico, Moura e Oliveira (2023, p. 53) refletem também sobre a desvalorização do rascunho, tendo em vista que, no ambiente escolar, muitas vezes a produção textual é compreendida como uma atividade pontual, o que faz com que etapas fundamentais do processo de escrita sejam deixadas em segundo plano.

Refletir sobre essa questão nos conduz a outro aspecto frequentemente negligenciado: a reescrita. Compreendida como parte integrante do processo de criação, além de um momento para correção do texto produzido, ela também deve ser vista como uma oportunidade de reflexão e aprimoramento da própria escrita. Sobre isso, Moura e Oliveira (2023, p. 53) afirmam que “com o objetivo de aprimorar o conteúdo do texto [...] a reescrita aqui deve ser considerada como parte integrante e necessária da escrita: não existe escrita sem reescrita.”

O terceiro ponto destacado pelas autoras diz respeito à prática de leitura, aspecto já discutido anteriormente nesta pesquisa, mas que também se revela fundamental para o desenvolvimento da escrita. A leitura, nesse contexto, é compreendida como uma prática que alimenta o processo criativo, oferecendo ao estudante referências, possibilidades estéticas e novos caminhos de construção de sentidos. A respeito disso, Moura e Oliveira (2023, p. 54) fazem um adendo importante ao afirmarem que:

A leitura compulsiva não contribui o suficiente para um texto profundo, menos superficial. Necessitamos da assimilação e reflexão daquilo que foi lido, se possível, até escrever as ideias que foram surgindo ao longo da leitura para que sejam utilizadas depois na escrita final.

Dessa forma, o ensino que envolve leitura literária não se trata da quantidade de textos lidos, mas da relação estabelecida pelo leitor com aquilo que lê. A leitura que contribui para a criação é aquela que permite reflexão e ressignificação, possibilitando que o estudante transforme suas experiências leitoras em matéria para sua própria escrita. Nesse viés, a escrita criativa nasce justamente desse diálogo entre o estudante e a obra. Dentro desse processo, destaca-se também o papel mediador do professor, responsável por selecionar obras que favoreçam esse encontro com a literatura e por estabelecer, em sala de aula, caminhos de aproximação entre o sujeito leitor e o texto (ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013).

Mergulhando nessa discussão que envolve a figura docente, cabe refletir sobre algumas posturas que precisam ser assumidas ao trabalhar com escrita criativa. Assis Brasil (2019), já citado como nome importante no campo da EC, destaca um ponto essencial para essa prática: a valorização do texto do aluno. Tal aspecto merece atenção, especialmente quando consideramos que, conforme discutido anteriormente, muitas práticas escolares de escrita ainda são marcadas por uma abordagem centrada, principalmente, na correção de aspectos gramaticais e estruturais. Por outro lado, trabalhar com escrita criativa exige do docente uma mudança de olhar sobre o texto do aluno, compreendendo-o não somente como uma produção a ser avaliada, mas como uma manifestação das suas experiências, de leituras e de formas particulares de enxergar o mundo. Sobre a importância de valorizar a escrita dos estudantes, Assis Brasil (2019, p. 56) afirma:

Em criação literária não trabalho com os conceitos de “isso é bom”, “isso é mau”. Todo e qualquer texto encerra uma imensa carga de conhecimento do mundo, de experiências humanas, aditivas e literárias, e é esse precioso material a ser trazido à sala de aula, num plano de franco debate e respeito mútuo. Um aluno, antes de tudo, é um ser de desejos, vontades e dúvidas, e que perambula, a todo momento, no limiar do abismo de desistência.

Um último ponto que se faz necessário comentar sobre a escrita criativa é que, por ter se constituído inicialmente como uma prática vinculada às oficinas literárias, os encontros assumem um papel muito importante, sendo aquilo que movimenta e sustenta essa prática (AMABILE, 2020). Dessa maneira, o espaço coletivo, marcado pelo diálogo e pela troca de experiências, torna-se parte essencial do processo criativo. Sob essa perspectiva, Moura e Oliveira (2023, p. 60) propõem:

Ainda nessa seção de adaptação a escrita criativa na escola, é interessante adicionar atividades que consigam propiciar aos alunos a capacidade de se expressar [...] fomentando reuniões com debates sobre assuntos diversos, seria interessante para que os alunos consigam se desvencilhar, aos poucos, da timidez e do medo de se manifestar e, assim, consigam expandir e expressar suas ideias.

Como se pode perceber, os princípios que fundamentam a escrita criativa dialogam diretamente com aquilo que os pesquisadores discutidos ao longo desta pesquisa, como Rouxel (2013), Jouve (2013) e Cosson (2006), defendem como caminhos para uma transformação no ensino de literatura. A valorização da expressão do estudante, o estímulo à leitura e à resposta do aluno ao texto, bem como, a construção de sentidos, são aspectos que aproximam a EC de uma perspectiva de ensino que reconhece o aluno como sujeito ativo do

processo de leitura literária. Entende-se, dentro dessa discussão, que ainda há um longo caminho a ser traçado acerca das investigações envolvendo o uso desse mecanismo no ensino, contudo, ainda assim, ela se mostra como uma potente ferramenta frente ao cenário discutido.

Perante o exposto, é fundamental destacar que a inserção da escrita criativa no contexto escolar não significa substituir ou anular as práticas já existentes nas aulas de literatura. Ao contrário, ela se apresenta como uma possibilidade de ampliação das experiências literárias, funcionando como um suporte pedagógico capaz de incentivar a leitura, valorizar a subjetividade dos estudantes, estimular a criação e ampliar as formas de trabalho com a linguagem e com diferentes gêneros textuais na escola, conforme também apontam Moura e Oliveira (2023).

Sob essa perspectiva, pensar a escrita criativa no espaço escolar é compreender que o exercício da escrita pode ir muito além do domínio técnico da linguagem, para também dar margem à práticas de criação literária e construção de sentidos. Ao possibilitar que o estudante responda ao texto literário por meio da sua produção, a escrita criativa amplia o espaço de participação ativa do leitor e fortalece seu encontro com a literatura. Assim, sua inserção no ensino contribui para a formação de sujeitos leitores capazes de interpretar e estabelecer diálogos com as obras a partir de suas próprias subjetividades. É justamente nessa articulação entre ler e criar que se fundamenta a proposta desenvolvida nesta pesquisa.

4 ENTRE O LER E O CRIAR: ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA E DOS DADOS PRODUZIDOS NA OFICINA LITERÁRIA

Diante dos apontamentos teóricos e metodológicos abordados nos capítulos anteriores, construímos nossa proposta didática, voltada para os alunos do ensino médio integrado, com base nos princípios do letramento literário, utilizando como ferramentas a leitura literária subjetiva e a escrita criativa. Sob essa perspectiva, a fim de apresentar o percurso desenvolvido, organizamos a descrição da proposta didática considerando desde sua idealização e aplicação até os procedimentos envolvidos no trabalho com a leitura dos textos literários e na produção escrita dos estudantes:

a) Idealização da atividade: a proposta foi organizada em formato de oficina literária, considerando a perspectiva de Cosson (2006), também compreendendo a leitura e a escrita como práticas complementares. Durante a aplicação, buscou-se, então, integrar as atividades de leitura e produção escrita, utilizando a leitura literária subjetiva e a escrita criativa como caminhos metodológicos para o desenvolvimento dessas etapas.

Para isso, a oficina foi organizada em dois momentos principais: no primeiro, presencial, foi realizado o trabalho com a leitura e discussão dos textos literários, tendo como base a abordagem subjetiva da leitura literária, de modo a valorizar as percepções e interpretações construídas pelos estudantes; no segundo, foi feita a orientação do desenvolvimento da proposta de escrita, na qual a escrita criativa foi utilizada como meio de possibilitar a expressão e a materialização das respostas subjetivas dos leitores diante das obras trabalhadas. Essa orientação foi feita de forma assíncrona, via grupo de WhatsApp¹.

Ao decorrer desses dois momentos da oficina, os estudantes utilizaram o diário de leitura como instrumento de registro das experiências vivenciadas durante o processo. A escolha desse mecanismo partiu do objetivo de utilizar uma ferramenta que fosse capaz de materializar as subjetividades que emergiram na prática realizada e nas recepções das leituras por parte de cada aluno. Sanseverino (2019, p. 12), acerca desse gênero, afirma que ele é eficaz “pois é criado um ambiente de leitura em que o aluno lê e compartilha sua trajetória de leitura para si e para o professor, que combina apenas de ler, sem correção ou avaliação”. A partir dessa perspectiva, o diário de leitura configura-se como um espaço onde se dá voz ao sujeito leitor, no qual, também, suas respostas ao texto podem emergir de maneira mais livre, sem a necessidade de se limitar a uma interpretação previamente estabelecida.

Sob essa perspectiva, para atender às especificidades da proposta, o diário foi elaborado considerando os dois momentos centrais da oficina, detalhados nos parágrafos anteriores: a leitura literária e a escrita criativa. Assim, sua organização contemplou espaços destinados ao registro das percepções dos estudantes sobre os contos lidos, bem como às ideias desenvolvidas durante o processo de criação escrita. Vejamos:

Figura 1 - Estrutura do diário de leitura

¹ Após a apresentação da proposta de escrita criativa, ao final da oficina presencial, os estudantes tiveram liberdade para desenvolver suas narrativas ao decorrer de uma semana, com mais tempo para elaboração e construção de ideias. Durante esse processo, a mediação docente ocorreu pelo WhatsApp, que foi utilizado para acompanhar as produções e orientar os alunos que sentiram necessidade quanto à construção textual.

The image shows two hand-drawn forms on a light background. The left form is titled "MEU DIÁRIO DE Leitura" and features a quill pen illustration. The right form is titled "FICHA DE Leitura" and "PROPOSTA DE Escrita". It includes fields for "TÍTULO:", "AUTOR(A):", "DATA DA LEITURA:", and "AVALIAÇÃO:" with a star rating system. Below these fields are several horizontal lines for writing.

Fonte: acervo pessoal.

b) Público alvo: a aplicação da oficina contou com a inscrição voluntária de 22 estudantes do IFRN, *Campus* Natal-Central, dos quais 20 participaram efetivamente, todos pertencentes ao ensino médio integrado da instituição. A proposta foi inicialmente pensada a partir de uma das turmas desse segmento, acompanhada por um período de observação de estágio. No entanto, buscando ampliar o alcance da pesquisa e possibilitar o contato com diferentes experiências leitoras, optamos por divulgar a oficina para estudantes de outros anos do ensino médio integrado do *campus*. Dessa forma, os participantes da oficina foram alunos entre 16 e 20 anos, pertencentes a diferentes etapas dessa modalidade de ensino, com maior incidência de estudantes do 2º, 3º e 4º anos. A diversidade dos participantes permitiu reunir diferentes trajetórias escolares e perspectivas diante das obras trabalhadas.

c) Seleção dos textos literários: elegemos dois contos nacionais para serem lidos com os alunos: *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo. São obras, como se pode perceber, de autoras diferentes, mas que possuem certa aproximação temática ao abordarem experiências sociais que atravessam a identidade negra.

Durante a seleção dessas obras, levou-se em consideração, especialmente, a perspectiva de Rouxel (2013, p. 24) sobre a necessidade de propor aos leitores obras das quais eles possam extrair “um ganho simultaneamente ético e estético”, isto é, textos que, além de possibilitarem uma experiência artística, apresentem um conteúdo existencial capaz de provocar reflexões e deixar marcas na formação do sujeito leitor. Assim, consideramos que a

escolha das obras, além de se fundamentar na aproximação temática entre as narrativas, leva em conta também o potencial literário de ambas em promover experiências de leitura capazes de mobilizar sensibilidades durante as reflexões.

Partindo desse ponto, compreendemos que os contos selecionados, por pertencerem a autoras negras contemporâneas e que se voltam para a produção de literatura afro-brasileira, suas produções colocam em evidência experiências atravessadas por questões sociais e identitárias. Tanto Cristiane Sobral quanto Conceição Evaristo constroem narrativas que, embora sejam ficcionais, possibilitam o encontro do leitor com realidades vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, as obras escolhidas ultrapassam a dimensão temática e se apresentam como textos capazes de promover um encontro entre o leitor, o texto e a sua própria realidade, favorecendo tanto uma experiência estética quanto uma reflexão ética.

d) Leitura literária dos textos: para o momento de leitura, partimos de duas perspectivas: a sequência expandida, de Cosson (2006, p. 75), para sistematizar o trabalho com os textos, e a leitura literária subjetiva para mediar a leitura dos contos selecionados. A partir disso, inicialmente, sistematizamos os procedimentos para leitura dos contos com base na sequência proposta por Cosson (2006). Aqui, é importante ressaltar que ambos os contos foram lidos e discutidos separadamente, um por vez, de modo que as discussões ficassem mais claras e não se confundissem para os estudantes. Dessa maneira, o trabalho com cada texto foi desenvolvido a seu modo, tendo como base a sequência citada.

Conforme as etapas da sequência, no primeiro momento, foi realizada a etapa de motivação. Para isso, escolhemos agir de diferentes modos com os contos. Em *Pixaim*, propusemos como motivação uma atividade a ser realizada durante a leitura individual do conto pelos estudantes. Nesse sentido, organizamos os participantes em cinco grupos e atribuímos a cada um deles um substantivo relacionado a elementos centrais da narrativa, que foram: raízes, infância, família, violência e resistência. A partir dessa proposta, os estudantes, ao realizarem a primeira leitura do conto, deveriam buscar estabelecer relações entre o termo recebido e os sentidos construídos pela narrativa. A escolha dessa estratégia buscou direcionar o olhar dos estudantes para aspectos importantes do texto, de modo que funcionasse como um caminho de aproximação inicial com a obra.

Durante o momento de discussão coletiva, foi possível perceber que os estudantes estabeleceram relações entre os substantivos selecionados e diferentes camadas do conto. O grupo responsável pelo termo “raízes”, por exemplo, relacionou o elemento à construção identitária da protagonista como um todo e à relação estabelecida entre o seu cabelo e a sua ancestralidade. Nesse movimento, os alunos perceberam que o título do conto, *Pixaim*,

ultrapassa a ideia de características físicas da personagem e se vincula às questões de pertencimento e resistência.

Esse mesmo percurso foi realizado pelos demais grupos, que também estabeleceram relações entre a narrativa lida e os substantivos recebidos. Ao decorrer da discussão coletiva na oficina e também na leitura dos diários, foi possível perceber que a atividade contribuiu para uma aproximação e leitura mais atenta dos alunos em relação ao conto. Esses aspectos acerca da recepção dos estudantes serão melhor retomados, posteriormente, a partir da análise das fichas de leitura.

No momento de motivação destinado ao segundo conto, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, escolhemos refletir sobre o título. Nesse contexto, o principal intuito foi fazer com que os estudantes levantassem hipóteses acerca da narrativa, revelando suas expectativas e os significados que o título evocava. A partir da expressão “esqueceu de guardar os brinquedos”, buscamos incentivar os alunos a pensar sobre o que a ideia de esquecimento poderia significar e qual o papel desses brinquedos na narrativa.

No momento de compartilhamento das hipóteses, surgiram diferentes interpretações acerca do título. Uma delas, especialmente significativa por se aproximar de uma das questões centrais do conto, foi a de que Zaíta seria uma personagem que precisou crescer antes do tempo, tendo a infância atravessada pelos percalços e pelas dificuldades presentes em sua realidade. Já nesse momento, os estudantes relacionaram o título à ideia de infância interrompida, embora a narrativa pensada por eles não fosse exatamente a proposta pelo conto. Essa percepção inicial dos alunos revela uma sensibilidade diante dos elementos presentes no título, uma vez que foram capazes de estabelecer uma relação entre os brinquedos e a infância, bem como perceber a ideia de “esquecimento” como um movimento de interrupção. Essa, inclusive, também foi uma discussão muito presente nas fichas de leitura dos estudantes, que serão vistas mais à frente.

Dando seguimento à sequência proposta por Cosson (2006), realizamos a introdução, que foi desenvolvida de maneira semelhante para ambas as obras, considerando, inicialmente, as impressões prévias dos estudantes a respeito dos textos a serem lidos. Ao decorrer da etapa, foram apresentadas informações introdutórias sobre as narrativas e suas respectivas autoras, buscando contextualizar as obras. Aqui, destacamos a importância das autoras, Cristiane Sobral e Conceição Evaristo, no contexto da literatura afro-brasileira contemporânea, como já mencionado, considerando suas produções como espaços de representação e meios de denúncia. A apresentação de ambas buscou evidenciar como suas escritas contribuem para a

valorização de vozes historicamente silenciadas e para a construção de narrativas que refletem realidades sociais.

Após esse momento de introdução, a etapa de leitura dos dois contos ocorreu, inicialmente, de forma individual e silenciosa, permitindo que cada estudante estabelecesse um primeiro contato com o texto a partir de seu próprio olhar sobre a obra. Com essa escolha, buscamos preservar o espaço da experiência individual do aluno, e, somente após esse primeiro momento, foi que realizou-se uma segunda leitura, feita em voz alta pela figura docente. Nessa releitura, além de favorecer uma experiência coletiva em torno de cada conto, os estudantes puderam retomar aspectos que poderiam ter passado despercebidos na leitura inicial.

É importante ressaltar também que, a partir dessa etapa, foi conferida aos estudantes total liberdade para anotar suas impressões acerca de cada um dos contos no diário de leitura, na ficha ilustrada abaixo:

Figura 2 - Ficha de leitura

The image shows a reading card template with a light pink background. At the top, it says 'FICHA DE' in small letters above the word 'Leitura' in a large, stylized, black cursive font. Below this, there are three lines for text: 'TÍTULO: _____', 'AUTOR(A): _____', and 'DATA DA LEITURA: _____'. Underneath these is a section labeled 'AVALIAÇÃO:' in a dark grey box, followed by five empty star icons. At the bottom of the card, there are ten horizontal lines for writing.

Fonte: acervo pessoal.

Concluída, então, a etapa de leitura, iniciou-se o momento de primeira interpretação, desenvolvido por meio de um diálogo coletivo sobre as obras. Nesse contexto, em consonância com Rouxel (2013), sobre a leitura literária subjetiva, o objetivo não era impôr uma interpretação única ou considerada correta, mas caminhar junto com os estudantes em

meio às suas subjetividades. Tendo isso em vista, o ponto de partida, a todo momento, eram as recepções de cada aluno.

Durante a mediação dessas discussões, partimos também dos apontamentos de Jouve (2013) acerca desse processo. Assim, ao decorrer dessa primeira interpretação, mobilizamos as primeiras impressões dos alunos – o que acharam, o que os chamou atenção. Os títulos dos contos, nesse momento, também foram mobilizados mais uma vez como um dos pontos de partida para a reflexão, permitindo que os participantes comparassem suas hipóteses iniciais com a experiência efetivamente vivenciada durante a leitura.

Nesse contexto, em relação a *Pixaim*, discutiu-se se o texto tratava apenas do cabelo crespo ou se o termo assumia significados mais amplos, relacionados à identidade e ao pertencimento racial. A partir das contribuições dos estudantes, emergiram reflexões relacionadas a toda a questão identitária que envolve a narrativa de Sobral, revelando como um termo, aparentemente simples, carregava dimensões muito simbólicas, metonímicas e profundas no conto. Durante a primeira interpretação do conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, o debate partiu da pergunta sobre o motivo de o esquecimento dos brinquedos ocupar lugar de destaque no título, conduzindo às hipóteses levantadas por eles mesmos no momento de motivação e também às reflexões sobre a infância interrompida e condições de vulnerabilidade vividas pela personagem.

As etapas seguintes, correspondentes à contextualização e segunda interpretação, ocorreram de forma articulada. Essa escolha se deu porque, durante o desenvolvimento da oficina, os momentos de aprofundamento do texto e de construção de sentidos não aconteceram de forma isolada, mas foram se complementando a partir das questões levantadas pelos estudantes.

Ao decorrer desse aprofundamento no conto de Cristiane Sobral, partiu-se, a princípio, das considerações construídas pelos estudantes durante o desenvolvimento da atividade proposta na etapa de motivação, relacionada aos substantivos. Cada grupo estabeleceu relações entre os termos e os sentidos mobilizados pela narrativa, trazendo reflexões acerca de questões como identidade, ancestralidade, resistência e as diversas formas de violência vivenciadas pela protagonista, tanto no âmbito social quanto no familiar. Embora cada um desses grupos tivesse seu momento específico para apresentar suas percepções, as discussões não se limitaram a falas individuais, pois, à medida em que os participantes compartilhavam suas interpretações, estudantes de outros grupos também complementavam ou ampliavam as reflexões, revelando a participação coletiva, ativa e autônoma que se estabeleceu na

comunidade de leitores em meio a construção de sentidos do texto, ainda que sob a mediação da atuação docente.

No aprofundamento do conto de Conceição Evaristo, a discussão foi direcionada principalmente para as questões relacionadas ao contexto social em que a personagem estava inserida, buscando compreender como as condições de vida, as relações familiares e as marcas da desigualdade moldaram a experiência da protagonista. Partimos, então, da reflexão sobre a configuração familiar de Zaíta, em especial, sua relação com sua mãe e seu irmão. Refletir sobre essas relações familiares, por sua vez, revelou uma dinâmica familiar que evidencia um lar marcado por ausências e dificuldades, onde a violência social foi capaz de ocupar, também, certo espaço. Caminhando sobre essa discussão, os estudantes levantaram a reflexão sobre Zaíta não representar somente uma trajetória ficcional e individual de uma criança, mas a de milhares de outras presentes em nossa realidade, em situações de vulnerabilidade e violência.

Sobre esse trabalho com a sequência expandida na leitura dos textos, é importante lembrar que, ao longo de todas essas etapas, partimos da recepção dos estudantes como ponto inicial para as reflexões, em consonância com a abordagem subjetiva da leitura proposta por Rouxel (2013) e Jouve (2013). Como exposto ao decorrer do detalhamento, consideramos a importância da implicação do sujeito leitor no processo literário, conforme aponta Rouxel (2013), compreendendo que a obra se completa também a partir das suas apropriações e respostas ao texto. Ao mesmo tempo, as contribuições de Jouve (2013) acerca do papel da mediação docente foram fundamentais para a compreensão do trabalho com o texto literário, uma vez que valorizar a subjetividade do leitor não significa deixar a interpretação sem orientação, mas criar condições para que diferentes leituras possam emergir e ser ampliadas por meio do diálogo. Dessa forma, a atuação docente buscou mediar as discussões sem limitar as possibilidades interpretativas dos estudantes, mantendo a recepção dos leitores como elemento central no encontro com o texto literário.

Por fim, a última etapa da sequência expandida, a expansão, foi realizada ao final da oficina, somente após a leitura e discussão individuais dos dois contos. Dessa forma, a expansão das duas obras ocorreu simultaneamente, diferente das outras etapas, por meio da construção de relações intertextuais entre as narrativas trabalhadas. Nesse contexto, os participantes foram incentivados a identificar aproximações entre as personagens e suas vivências, dialogando também com as experiências de leitura e discussões realizadas ao longo da oficina. Essa reflexão acerca da intertextualidade partiu da análise das personagens dos contos, observando como ambas são crianças atravessadas por contextos sociais que

influenciam suas vivências. Entre os pontos levantados, destacou-se como suas infâncias são marcadas por situações de violência e vulnerabilidade. A partir dessa aproximação, os estudantes refletiram sobre como, apesar de apresentarem trajetórias distintas, as duas personagens revelam experiências de meninas que enfrentam situações que não deveriam estar presentes no seu universo infantil, como a desigualdade e a violência.

e) Produção de escrita criativa: a última etapa da sequência expandida, a expansão, que proporcionou aproximações entre as protagonistas das duas narrativas, também constituiu o momento de transição para a atividade de escrita criativa. A partir das relações construídas durante a leitura e discussão dos contos, os estudantes foram convidados a produzir pequenos textos literários autorais, compreendendo a escrita como uma possibilidade de resposta subjetiva às experiências mobilizadas pelo encontro com as obras.

Para essa produção, foi proposta a seguinte situação: “Suponha que, depois de tudo que viveram, a personagem de *Pixaim* e a *Zaíta* se encontram. O que elas diriam uma para outra? Sobre o que conversariam?”.

A escolha dessa proposta buscou possibilitar que os estudantes imaginassem um encontro entre essas personagens marcadas por diferentes formas de violência, criando novos caminhos narrativos a partir das experiências apresentadas nos contos originais e das discussões promovidas ao decorrer de toda a oficina. Dentro dessa construção, a atividade foi desenvolvida pelos estudantes no próprio diário de leitura, na ficha destinada, especificamente, à produção escrita, conforme ilustrado a seguir:

Figura 3 - Ficha de escrita

The image shows a form titled "PROPOSTA DE Escrita". The word "Escrita" is in a large, stylized, cursive font, with "PROPOSTA DE" in a smaller, sans-serif font above it. Below the title, there is a line for "PROPOSTA SOLICITADA:" followed by a horizontal line. The main body of the form consists of approximately 20 horizontal lines for writing, all contained within a light pink rectangular border.

Fonte: acervo pessoal.

4.1 O PERFIL DOS ESTUDANTES: MAPEAMENTO DO PÚBLICO-ALVO

Após a sistematização da prática detalhada acima, divulgamos a proposta de oficina para as turmas do 2º e 4º anos de mineração e do 3º de administração do ensino médio integrado à prática profissional, do *Campus* Natal-Central, do IFRN, com o título “oficina narrativas em movimento: ler, sentir e criar”. A participação de cada aluno foi voluntária, assegurando-se também anonimato e respeito às considerações éticas que regem pesquisas no âmbito educacional. A inscrição dos estudantes foi realizada por meio do sistema da própria instituição, o SUAP, e também via Google Formulário, os quais foram enviados por meio do *WhatsApp* aos estudantes que entraram em contato demonstrando interesse em participar da oficina. Essa segunda ferramenta serviu como um questionário, conforme consta no Apêndice A, principalmente para uma melhor sondagem do nosso público-alvo, com o intuito de compreender o perfil leitor de cada estudante e a relação deles com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar. Vejamos abaixo algumas das questões contidas no formulário:

Figura 4 - Algumas perguntas do formulário

The form is titled 'Sobre os hábitos leitores dos estudantes' and contains several sections with radio button options and long-answer text fields.

Com que frequência você lê? *

- ☐ Diariamente
- ☐ Algumas vezes na semana
- ☐ Só leio quando necessário para meus estudos
- ☐ Não tenho o hábito
- ☐ Other: _____

Você costuma escrever? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Só costumo escrever textos destinados às atividades escolares
- ☐ Other: _____

De acordo com suas vivências nas aulas de literatura desde a infância, como se recorda do hábito de leitura ser tratado nas aulas? Os professores levavam textos literários? Como conduziam as leituras? *

Long answer text

A partir dessas vivências, acha que elas influenciaram na forma como você vê a leitura atualmente? Como você avalia essa relação: boa ou ruim? Por quê? *

Long answer text

Com que frequência você escreve textos literários/ de ficção? *

- ☐ Com frequência
- ☐ De vez em quando
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca escrevi um texto literário próprio
- ☐ Other: _____

Já ouviu falar em escrita criativa? O que entende por esse termo? Já vivenciou alguma atividade do tipo no ambiente escolar? Se sim, descreva. *

Long answer text

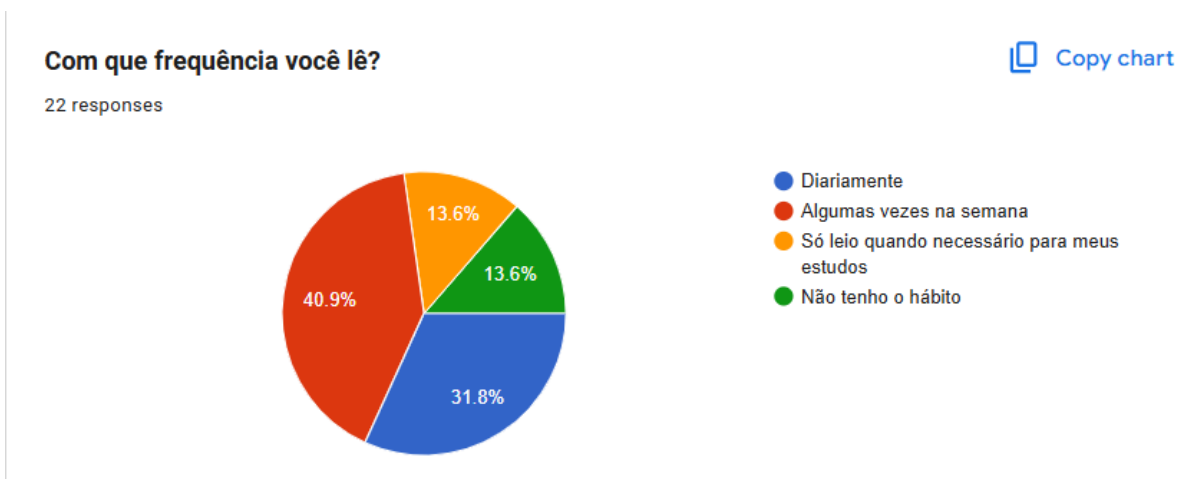
Fonte: acervo pessoal do Google Formulário

Como é possível perceber, para além dos perfis leitores dos estudantes, esse primeiro momento de coleta de dados nos possibilitou enxergar os diferentes contextos em que os participantes estiveram inseridos ao decorrer de suas trajetórias individuais com a literatura, tanto na condição de leitores quanto na de produtores de textos. Nesse sentido, o questionário foi estruturado em três seções: a primeira seção foi destinada à identificação dos estudantes, contemplando informações mais gerais; já a segunda e a terceira seção foram voltadas especificamente para a investigação acerca das práticas de leitura e escrita dos alunos.

Durante a análise da primeira seção, observou-se que o formulário contou com a participação de 22 alunos, dos 2º, 3º e 4º anos do ensino médio e com idades entre 16 e 20 anos. Apesar das particularidades presentes na experiência de cada indivíduo, foi possível identificar aspectos recorrentes relacionados às práticas de leitura vivenciadas no ambiente escolar e às percepções dos estudantes acerca da escrita criativa.

A análise das respostas da segunda seção do questionário, sobre práticas leitoras, evidencia que, embora haja variações no grau de frequência e nos tipos de leitura realizadas, a maioria dos estudantes afirma manter algum vínculo com essa prática. Nota-se, contudo, que essa relação não se apresenta de forma homogênea, como podemos ver abaixo:

Figura 5 - Sobre os hábitos leitores dos estudantes



Fonte: acervo pessoal do Google Formulário

Esse cenário sugere que o grupo investigado se encontra em diferentes estágios de formação do hábito de leitura, o que pode estar relacionado tanto às experiências escolares quanto às práticas pessoais e às possibilidades de acesso aos textos. Dessa forma, ao longo desta seção do questionário, buscamos compreender também os aspectos que influenciaram a construção desses hábitos leitores, especialmente no que diz respeito ao papel da escola e do ensino de literatura nesse processo.

Nesse contexto, um aspecto que se mostrou relevante durante a análise das respostas refere-se à presença de vínculos afetivos associados à formação leitora dos estudantes. Ao serem questionados sobre suas experiências, especificamente nas aulas de literatura, os participantes apresentaram percepções distintas, revelando diferentes formas de relação e aproximação com a leitura literária no contexto escolar.

Parte dos participantes relatou experiências positivas marcadas pela presença frequente de textos literários, leituras compartilhadas, visitas à biblioteca e discussões coletivas sobre as obras lidas. Por outro lado, também surgiram relatos que apontaram limitações no trabalho com a literatura ao longo da trajetória escolar. Nesses casos, os estudantes afirmaram que a leitura literária era pouco explorada ou que era utilizada como meio para estudo de conteúdos gramaticais. Além disso, outros apontamentos destacaram também que a presença dos textos literários diminuíram à medida que avançavam as séries escolares. Essas percepções, inclusive, dialogam com as discussões de Cosson (2006) e Rouxel (2013), apresentadas anteriormente, ao evidenciarem que, embora essa não seja a abordagem mais adequada, o ensino de literatura ainda permanece, em muitos contextos, restrito a métodos tradicionais de leitura.

Vejamos alguns dos relatos dos estudantes:

Figura 6 - Vivências pessoais dos estudantes nas aulas de literatura

De acordo com suas vivências nas aulas de literatura desde a infância, como se recorda do hábito de leitura ser tratado nas aulas? Os professores levavam textos literários? Como conduziam as leituras?

22 responses

Sim, tive alguns professores que traziam textos literários para a turma para leituras em grupo e discussão da narrativa

A maioria dos professores não passavam o texto integral, somente um resumo do texto.

O hábito de ler era tratado como essencial, mas nunca ensinado como deveria ser feito. Apenas no ensino médio que os professores realmente conduziam a leitura em sala como prazeroso, antes os textos que levavam eram curtos e poucos discutidos

Eu tive muito sorte de ter professores que amavam a leitura então sempre incentivavam, traziam textos, levavam para biblioteca. Eu lembro que tinha até um grupo de leitura no fundamental que as crianças faziam leitura de um livro nas salas. No fundamental II sinto que foi se perdendo um pouco essa motivação a leitura, só uma professora incentivou no 9º ano.

O hábito de leitura tratado na escola nunca me incentivou muito. "Português" tratava mais de regras gramaticais e os professores não incentivavam muitas leituras fora do material didático.

Fonte: acervo pessoal do Google Formulário

É possível perceber, durante a leitura dessa pequena parcela de respostas, certo contraste entre os contextos vivenciados pelos alunos. No entanto, os depoimentos, no geral, revelaram um aspecto em comum muito importante para nossa discussão: a maneira como essas experiências de leitura ficaram marcadas para esses estudantes tem forte ligação com a forma como foram mediadas, reforçando a ideia de que a mediação do docente e a forma como ele dá voz aos seus alunos tem grande poder para ditar como se concretiza o vínculo deles com a leitura. Nesse sentido, os relatos analisados ratificam a relevância da leitura literária subjetiva, abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, ao evidenciarem que a formação do leitor se fortalece quando a leitura deixa de ser concebida como mera atividade de decodificação e passa a constituir um espaço de produção de sentidos, no qual a resposta singular de cada estudante, sujeito leitor, é reconhecida como parte essencial da experiência literária.

Como afirma Cosson (2006, p. 32), “o professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final”. Nesse viés, a forma como essa relação se cria é, quase sempre, moldada pela mediação do professor. Dentro dessa perspectiva, grande parte das vivências

descritas como positivas nos relatos recebidos estavam associadas a práticas de mediação de leitura literária que valorizam a participação dos estudantes e o compartilhamento de interpretações. Nesses bons relatos, os estudantes revelaram atividades como leitura conjunta e rodas de conversa com debates sobre os sentidos produzidos pelos textos. E isso se aproxima mais uma vez das reflexões de Cosson (2006), que compreende a leitura literária como uma prática social construída coletivamente e que, no contexto escolar, pede por mediações que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos sobre as obras. Além disso, também reafirma a ideia de que as subjetividades devem ter seu espaço em sala de aula; isto é, “partir da recepção do aluno” e “convidá-lo à aventura interpretativa” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Seguindo com as questões do formulário, no que se refere à escrita criativa, observa-se que muitos estudantes demonstram familiaridade parcial com o conceito, mesmo quando afirmam não conhecê-lo formalmente. As definições apresentadas por eles, no geral, associam a escrita criativa à imaginação, liberdade de expressão, autoria e criação de mundos ficcionais, como podemos observar abaixo:

Figura 7 - Percepções dos estudantes sobre a escrita criativa

Já ouviu falar em escrita criativa? O que entende por esse termo? Já vivenciou alguma atividade do tipo no ambiente escolar? Se sim, descreva.

22 responses

Nunca ouvi falar, nem vivenciei algo do tipo, mas acredito ser alguma atividade interativa onde se cria uma história de maneira rápida com elementos lúdicos, por exemplo.

Sou familiar com o termo, mas não é algo que tenha o hábito de fazer. Entendo que diz respeito não ao criativo no sentido de inventar coisas, mas sim em deixar uma marca pessoal em textos escritos, escrever de forma autoral e autêntica.

Sim, acho que é mais uma forma de você expressar seus pensamentos e sentimentos, já tive uma atividade assim com minha professora do Primeiro ano no IF e foi uma coisa incrível, foi uma experiência legal

Creio que sim, seria como escrever mais livremente, sem regras? Na escola, tive algumas atividades: recriando um conto de Chimamanda Adichie, escrevendo poesias, peças, etc.

Já ouvi falar mas nunca vivenciei.

Não, mas acho que deve ser um escrita livre e de por no papel o que está em sua mente

Nunca ouvi falar desse termo mas acredito que seja algo relacionado com atividades que incentivem uma escrita ficcional talvez, algo em que você possa tentar criar um mundo através das palavras. Se for algo assim, eu já escrevi um conto no fundamental II, não sei se conta mas pelo que eu me lembre a professora ministrou esse assunto e pediu um pequeno conto para praticar, mas eu não lembro como era o meu :(

Sim. Eu entendo como uma forma de escrever sobre coisas aleatória e divertidas.

Eu n me recordo de escutar esse nome

Fonte: acervo pessoal do Google Formulário

Em resumo, percebe-se que os estudantes tendem a compreender a escrita criativa como uma prática ligada à imaginação ou pode-se dizer também que à subjetividade, o que dialoga diretamente com os pressupostos da leitura subjetiva, já expostos aqui. Ademais, embora muitos desses alunos demonstrem compreender o conceito da escrita criativa, mesmo que de forma intuitiva, foram poucos os que relataram vivenciar experiências escolares que utilizaram desse mecanismo. Tais relatos, portanto, reforçam a relevância de propostas didáticas que articulem leitura literária e produção criativa, favorecendo a participação ativa dos estudantes no trabalho com a literatura.

4.2 O ENCONTRO COM OS CONTOS: RECEPÇÕES E PRODUÇÕES DE SENTIDOS NOS DIÁRIOS DE LEITURA

A aplicação da oficina ocorreu com 20 dos estudantes que se inscreveram, como já relatado, e constituiu o momento de concretização da proposta didática elaborada a partir do letramento literário e da leitura literária enquanto experiência subjetiva e dialógica. Estivemos juntos presencialmente durante uma tarde para o momento de leitura, no *campus* Natal-Central, e também de forma assíncrona, via *WhatsApp*, auxiliando os estudantes no desenvolvimento da proposta de escrita. Ao longo das aproximadas quatro horas que estivemos reunidos em sala, buscou-se criar um espaço em que os estudantes pudessem estabelecer relações significativas com as narrativas trabalhadas, reconhecendo-se também como sujeitos participantes da construção de sentidos dos textos literários.

Nessa perspectiva, a prática teve início a partir da construção de um ambiente de acolhimento e diálogo com os alunos. Antes de iniciar propriamente o momento de leitura, tentamos estabelecer uma aproximação com a turma por meio de uma conversa inicial que possibilitou compreender melhor quem eram aqueles sujeitos. Nesse momento inicial, também foram apresentados e entregues os diários de leitura. No geral, esse primeiro contato foi importante para diminuir possíveis distanciamentos e favorecer um espaço de participação mais espontânea durante as atividades propostas. Tal movimento de aproximação facilita o diálogo na leitura literária feita em sala, segundo Annie Rouxel. De acordo com a autora (2013, p. 31):

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários.

Após essa etapa de aproximação e organização da dinâmica da oficina, iniciou-se o primeiro momento de leitura com o conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e, a seguir, no segundo momento de leitura, lemos o conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo. Ao decorrer dessas leituras, como explicado anteriormente, os alunos tiveram liberdade para transcrever suas impressões para os diários, que foram devolvidos, uma semana após a oficina, por 15 dos estudantes que participaram.

Partindo disso, nossa análise trará, daqui em diante, os escritos produzidos por alguns desses alunos nos diários de leitura, contemplando tanto os relatos registrados nas fichas de leitura quanto as produções literárias elaboradas a partir da proposta de escrita solicitada. Para essa análise, consideraremos também os pressupostos da teoria da leitura literária subjetiva, compreendendo esses registros como espaços em que os estudantes puderam manifestar suas subjetividades a partir do encontro com os textos.

É válido destacar antes que as fichas de leitura foram disponibilizadas aos alunos como um espaço livre de expressão, no qual poderiam registrar aquilo que desejassem sobre os contos lidos, isso caso sentissem necessidade de fazê-lo. Inicialmente, portanto, esses registros não constituíram o principal foco da pesquisa, uma vez que a expectativa maior estava voltada para o desenvolvimento das propostas de escrita literária. Entretanto, o envolvimento dos estudantes com esse instrumento revelou um movimento que ultrapassou o esperado: todos os participantes que fizeram uso do diário utilizaram também as fichas de leitura para compartilhar suas percepções e sentimentos sobre as narrativas trabalhadas, embora isso não tenha sido solicitado explicitamente.

Diante disso, ainda que não tenham sido elaboradas, a princípio, como uma atividade de escrita criativa, essas produções contidas nas fichas de leitura podem ser compreendidas como parte desse processo, uma vez que também possibilitaram que os estudantes respondessem aos textos de seu modo. Esse movimento evidenciou que a escrita, no contexto da nossa pesquisa, mesmo quando não assume forma propriamente literária, ainda se constitui como prática de criação, construção de sentidos e participação ativa dos estudantes. Nesse momento inicial de escrita no diário, os alunos já se demonstraram partícipes do processo de “tomar posição e agir sobre a realidade”, conforme Portela, Sanseverino e Taufer (2020, p. 114).

Dessa forma, os diários de leitura, em sua totalidade, passaram a ocupar um lugar fundamental neste trabalho, pois evidenciaram, de maneira ainda mais espontânea, as diferentes formas pelas quais os estudantes se relacionaram com os textos literários. Esses registros nas fichas de leitura permitiram observar muito além do que foi compreendido por

eles sobre as narrativas, pois nos possibilitou também perceber como certos alunos foram afetados por elas e quais sentidos foram construídos a partir dessas experiências, como acompanharemos a seguir.

4.2.1 Sob o olhar de uma criança: as marcas da violência sobre a infância negra

O processo de leitura literária subjetiva dos contos foi bem complexo, tendo em vista os diferentes sujeitos que constituíram a comunidade de leitores na oficina, sendo assim, múltiplas subjetividades (JOUVE, 2013). Durante a leitura dos contos em sala e a análise dos registros presentes nos diários de leitura, uma das principais questões percebidas foi a empatia dos estudantes em relação às protagonistas das narrativas, ambas crianças. A presença de personagens infantis, atravessadas por situações de conflito e vulnerabilidade, despertou nos jovens leitores sentimentos de empatia e sensibilização diante das vivências narradas pelas personagens.

No conto *Pixaim*, logo no primeiro parágrafo, apresenta-se “uma criança negra com dez anos e pequenos olhos castanho-escuros, meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas” (SOBRAL, 2016, p. 37). Nesse mesmo fragmento, marcado pela caracterização inicial da personagem, já se evidenciam marcas que moldaram sua experiência enquanto criança negra, pois o texto também revela que ela é acusada injustamente. E aqui vai o motivo: “existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser” (SOBRAL, 2016, p. 37). A construção dessa imagem inicial da personagem evidencia sua infância diante de uma sociedade marcada pelo preconceito, aspecto que gerou nos estudantes fortes questionamentos: que crime essa criança cometeu? Ser ela mesma? Como uma criança poderia ser alvo de julgamentos e rejeições apenas pelo fato de existir? Tais percepções podem ser observadas em um dos registros presentes nos diários de leitura:

Figura 8 - Fragmento das fichas de leitura

♥ TÍTULO: Piscuim...

♥ AUTOR(A): Cristiane Sobral...

♥ DATA DA LEITURA: 27/05/2026...

📌 AVALIAÇÃO: ★★★★★

• É lindamente mostrado como era a cabeça de uma criança negra -
 não sou capaz de entender o porquê não poderia ser como ela, sendo
 que ela gostava, então por qual motivo os outros não
 entendiam isso?

Em que momento poderemos ser a gente?
 Ser apenas o que somos.
 Nós.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Dentro da trajetória construída pelo conto sob o olhar de uma criança, percebe-se que a protagonista não desenvolve inicialmente uma compreensão de si enquanto pessoa negra a partir de uma relação natural e afirmativa com sua identidade. Ao contrário, sua percepção sobre a própria negritude se constrói enquanto é rodeada pelas experiências de rejeição e violência vivenciadas ao longo da narrativa, fazendo com que ela se reconheça negra a partir do olhar do outro e das marcas deixadas pelo preconceito. Já no segundo parágrafo do conto de Sobral (2016, p. 37), nos deparamos com essa realidade:

Os ataques começaram quando fui apresentada a alguns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha dura.

Isso revela ao leitor que essa criança, antes mesmo de se perceber racialmente, foi percebida – e forjada negativamente – pelos outros. Essa também foi uma discussão que emergiu no contexto da oficina e se manifestou em uma das fichas de leitura sobre o conto, como pode-se observar abaixo:

Figura 9 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: Pixaim
 AUTOR(A): CRISTIANE SOBRAL
 DATA DA LEITURA: 27/05/2020

AVALIAÇÃO:



Muito triste porque as mesmas tem-
 po muito real. Achei que qualquer
 garotinha negra já esteve ou já se
 sentiu pelo menos uma vez na pele
 da Cristiane (ou Pixaim) e é extremamente
 isso. E sabe como o mundo perce-
 be a gente antes mesmo de nós
 nos reconhecermos. Realmente.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Dentro dessa discussão, percebeu-se como certos destinos parecem ser traçados socialmente a partir da cor da pele que possuem ou do contexto em que estão inseridos. O próprio estudante, conforme o fragmento acima, revela achar que “qualquer garotinha negra já esteve ou já se sentiu pelo menos uma vez na pele da Cristiane (ou Pixaim)”. Isso é algo a se pensar, de fato, pois é uma vivência comum e cruel realidade que os dois contos denunciam por meio da linguagem literária.

Tanto a protagonista de *Pixaim*, quanto a própria Zaíta, do conto de Conceição Evaristo, carregam em suas histórias marcas de uma infância que, de diferentes formas, foi destruída pelas violências que enfrentaram. No caso do conto de Evaristo, a infância da personagem foi destruída no sentido literal: foi interrompida. Tal discussão, inclusive, surgiu na classe, durante o processo de mediação de leitura coletiva, em relação ao título: Zaíta simplesmente não teve a oportunidade de voltar para guardar os brinquedos, como compreendemos ao final da narrativa de Evaristo (2014, p. 76):

Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão. [...] Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: — Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!

Nesse contexto, a sensibilização por parte dos estudantes surgiu mais forte, tendo em vista a violência ainda maior que perpassou a trajetória da personagem em específico. Vejamos um dos relatos entre os diários dos alunos:

Figura 10 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: Zaita esqueceu de guardar os brinquedos
 AUTOR(A): Conceição Evaristo ♡
 DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



Enquanto liz o conto, fui destruída assim como a pequena zaita. ler este conto foi como receber um soco no estômago uma, duas, três, infinitas vezes até a última linha, onde fui obrigada a constatar nossa realidade, onde eu fui obrigada a entender que zaita não foi a primeira nem a última garotinha a ter sua vida roubada por uma violência que ela nem se quer teve tempo de entender.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

No trecho acima, percebe-se com clareza a dimensão afetiva da leitura sendo manifestada, conforme Jouve (2013). O estudante demonstra bem mais que apenas compreensão do desfecho do conto, uma vez que também revela um claro impacto emocional provocado pela trajetória de Zaita. Dentro dessa construção, a experiência da personagem ultrapassa o espaço ficcional e provoca uma reação no leitor diante da injustiça apresentada.

O aluno também faz a relação entre a última linha do conto, que deu nome ao título, e a ideia de vida roubada pela violência. Ligar o final trágico de Zaita ao ato de “esquecer de guardar os brinquedos”, cria uma relação direta entre esses objetos e a trajetória da menina, como símbolo de uma infância que não pôde continuar. A própria narrativa de Evaristo (2014) constrói indícios que confirmam isso ao longo do texto. É possível citar, por exemplo, um trecho do próprio final: “A outra menina seguia aflita para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída?”. Nesses períodos, os adjetivos escolhidos para caracterizar os brinquedos – “desaparecida” e “destruída” – narram a trajetória da própria Zaita ao longo do conto. Diante disso, pode-se compreender que a

figurinha que desaparece e a bonequinha negra que é destruída antecipam, de certa forma, o trajeto e o destino da personagem.

Dentre as subjetividades reveladas nos diários, mais um estudante chegou a uma conclusão semelhante:

Figura 11 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos
 AUTOR(A): Conceição Evaristo
 DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



O texto acaba mostrando como a violência da favela tira a infância das crianças que tem esse convívio. Acho que os brinquedos representam a inocência de Zaíta. O texto é bem marcado pela violência e a desigualdade social de forma realista e emocionante.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Além de relacionar a narrativa de Zaíta com seus brinquedos nesse fragmento, quando o estudante diz que o texto mostra “como a violência da favela tira a infância das crianças que tem esse convívio”, mais uma vez, caminhamos sob a perspectiva do destino quase que traçado, o da infância destruída e marcada pela violência. A criança negra, especialmente quando inserida num contexto de periferia, é posta diante de uma realidade que, ou não tem a oportunidade de crescer, como ocorre com Zaíta, ou cresce carregando as marcas de muitos traumas e percalços, como evidencia a trajetória da protagonista de *Pixaim*.

Esse último tópico de reflexão surgiu, principalmente, a partir das discussões do conto de Sobral (2016), no qual apresenta-se uma personagem que, apesar da violência, teve a chance de crescer. Ao acompanhar o trajeto da personagem e o seu desfecho, marcados por resistência, foi possível enxergar como os estudantes perceberam que as experiências vividas por ela ao longo da infância deixaram marcas profundas em suas formas de existir e compreender o mundo. Para a criança negra, crescer cheia de marcas é uma realidade comum: é como caminhar por um chão que você não escolheu e tentar ressignificá-lo ao decorrer da

vida, como fez a protagonista do conto. Dentre os relatos dos alunos, um dos estudantes expressa essa percepção de maneira muito sensível. Vejamos:

Figura 12 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: Pixaim
 AUTOR(A): Cristiane Sobral
 DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO: ★★★★★

Um dia ouvi uma frase que me deixou pensativa, não sei bem sua origem mas ela dizia que "a infância é um chão que pisamos e vida inteira". Quando Cristiane Sobral escreveu "pixaim", tenho a impressão que ela andou e anda por um chão cheio de cacos de vidro, machuca mas é o único caminho que existe.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Nesse relato, percebemos a percepção do estudante sobre a trajetória de uma protagonista que, apesar das violências que atravessaram sua infância, teve a possibilidade de crescer e conseguiu reconstruir sua relação consigo mesma. Quando vemos, ao final do conto, “uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida e luta para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui” (SOBRAL, 2016, p. 41), somos levados a refletir sobre tudo o que a personagem precisou enfrentar e resistir ao longo de sua trajetória.

O relato do estudante evidencia de maneira significativa o centro das discussões construídas ao longo da oficina acerca desse tópico, especificamente: as diferentes formas pelas quais a infância das personagens é marcada por toda a violência que as cercam. Embora Zaíta, e a protagonista de *Pixaim*, vivenciem trajetórias distintas, ambas têm suas experiências de infância moldadas por situações que marcaram essa fase de suas vidas. Enquanto uma tem sua infância interrompida de forma definitiva, a outra precisa crescer carregando as marcas das violências que vivenciou. Nesse sentido, o registro do aluno revela como a leitura

possibilitou perceber os acontecimentos narrados e muito além disso: os impactos que eles produziram na formação das personagens.

4.2.2 O mal que corrompe os de dentro: violência reproduzida nos espaços familiares

Outro aspecto que emergiu durante os diálogos realizados na oficina e que também se materializou nos diários de leitura dos estudantes foi a presença da violência que acompanha as protagonistas dos contos. Mais especificamente, nos chamou a atenção a percepção dos alunos sobre as violências que partem daqueles que, a princípio, deveriam ocupar lugares de cuidado e proteção. Nesse sentido, mesmo que as narrativas critiquem a violência que ocorre socialmente, elas também dão indícios de feridas construídas nas relações mais próximas, o que torna evidente sua presença nos próprios espaços em que essas crianças deveriam encontrar acolhimento.

No caso do primeiro conto que lemos, *Pixaim*, essa violência se revela, inicialmente, por parte de uma vizinha, como o texto narra em alguns momentos, já no segundo parágrafo: “depois uma vizinha disse a minha mãe [...] que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha ‘dura’.” (SOBRAL, 2016, p. 37). Mais adiante no conto, a figura aparece mais uma vez de forma negativa: “a tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde.” (SOBRAL, 2016, p. 38). Embora tudo isso se construa, de certa forma, no sentido externo ao convívio mais próximo da personagem, o conto constrói também uma violência que vem do interno, e que se evidencia na relação conturbada entre a criança e a própria família.

Vejamos a percepção de um dos estudantes:

Figura 13 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: PixaimAUTOR(A): Cristiane SobralDATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



Eu gostei bastante do texto Pixaim por mostrar, do ponto de vista de uma criança, as diversas violências que uma pessoa negra sofre no Brasil. O texto brilha por trazer tais ~~diversas~~ violências justamente no meio familiar, o qual deveria ser o ponto seguro da narrativa.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

O relato do aluno sintetiza parte da discussão que emergiu durante a oficina acerca dessa dimensão familiar, em que aquilo que deveria representar um espaço de segurança acaba tornando-se o lugar de maior vulnerabilidade à criança, uma vez que a expõe ao mal que vive externamente no simples ato de reproduzi-lo dentro de casa. No conto de Sobral (2016, p. 40), a protagonista continua sendo exposta, dentro de casa, pela mãe e os irmãos, às mesmas marcas de exclusão e sofrimento que já enfrenta socialmente:

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca.

Dentro dessa discussão, observemos abaixo um estudante que percebeu muito bem o contexto familiar da personagem:

Figura 14 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: Pixaim
 AUTOR(A): Cristiane Sobral
 DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO: ★★★★★

Violência:
 Em muitos trechos do texto é
 mostrado a violência que ela
 sofreu não só pela família, mas
 também os vizinhos pelo fato dela
 não se encaixar dentro os seus padrões
 com isso, tendo o "Pai" Coberto entre eles.
 Então sua mãe tentou lutar ela em
 um momento de "embranquecimento", pois
 tendo de passar pente quente e fogo
 que machucaram seu corpo, até tentando
 fugir da mãe e levando uma surra
 para não poder produzir um seu
 bebê.
 Quanto tudo isso foi aplicado a o cabelo
 dela ficou liso, todos ficaram felizes, e
 até dizem que preto não prestava,
 que ela era tudo de pininho, ingrata,
 imã e bruxa sendo até chamada de
 malhada pelos irmãos.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

No relato do estudante, é interessante compreender como ele enxerga os pequenos detalhes da violência e de onde ela vem. Nesse sentido, há certo foco na mãe da personagem do conto; e, de fato, diante do contexto familiar da personagem, o texto nos dá indícios de que a violência se concretiza nele, principalmente, por meio dessa figura materna. A protagonista do conto, embora passiva do olhar ingênuo por ser uma criança, já entende muito nova o que acontecia nessa relação de mãe e filha: “minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças. [...] minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto [...] tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer!” (SOBRAL, 2016, p. 37, 38, 39).

Ao decorrer da narrativa, é possível perceber também que as cenas entre a mãe e a filha soam quase como uma luta implícita que, em certas situações do conto, a depender do ponto de vista, pode até ser considerada explícita e física. Em dado momento do texto, a criança narra que sua mãe usou um pente quente que chegou a tatuar seu ombro esquerdo. Mais a frente, quando narrada a experiência com o creme henê, que ficou marcada, nas

palavras da personagem, como sua “primeira sessão de tortura”, o leitor acompanha uma clara cena de violência. Leiamos esse fragmento do texto de Sobral (2016, p. 39):

Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal, distraída, quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de bobbies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobbies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados.

Algo a se perceber também é que a autora usa, algumas vezes durante o conto, o verbo “resistir” para descrever a ação da criança diante das atitudes da mãe. A escolha desse termo por Sobral (2016) reforça ainda mais a existência de uma tensão implícita entre as duas personagens, pois resistir pressupõe a presença de algo que provoca enfrentamento, algo que precisa ser suportado ou combatido.

Essas discussões sobre violência no contexto familiar continuaram também acerca da personagem Zaíta durante os diálogos sobre o conto de Evaristo (2014). Nesse outro universo ficcional, temos um contexto de violência um pouco mais agressivo e explícito, ligado diretamente ao lugar em que a menina estava inserida, e que consegue também se infiltrar em seus laços familiares.

Vejamos um fragmento que aborda essas questões no conto:

Figura 15 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos
 AUTOR(A): Conceição Evaristo
 DATA DA LEITURA: 23/05/26

AVALIAÇÃO: ★★★★★

Eu adorei o texto, ele trata de um assunto muito sensível, que é a perda da infância, pois no conto fala que as crianças trabalhavam e o irmão de Zaíta era traficante, ~~ela~~ trabalhava desde cedo para mudar sua realidade. A mãe de Zaíta trabalhava muito e quando Zaíta deixou os brinquedos espalhados, ela só pensou nisso. E o texto retrata a insegurança de Zaíta, saindo para procurar sua irmã e a figurinha, e quando ela morre, a insegurança e medo de sua irmã fazem com que ela se preocupe com sua mãe brava e com os brinquedos espalhados. E no final acaba mostrando como a violência é naturalizada e paulas são esquecidas.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

O relato desse estudante traz várias informações importantes sobre o conto de Evaristo (2014), girando em torno do contexto familiar que recebe foco na narrativa e que é internamente marcado por muitos vestígios de violência. Em *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, Conceição Evaristo nos revela ao decorrer do conto diversas características sobre a família de Zaíta. A conclusão a qual o leitor pode chegar, já nos primeiros parágrafos, é que a menina vive em um lar completamente desestruturado. E por quê?

Primeiro, porque o conto descreve a figura materna, Benícia, como alguém cansada: uma mulher de trinta e quatro anos e quatro filhos, sendo dois homens mais velhos e as pequenas gêmeas, Naíta e Zaíta. E, segundo, porque, quando observamos o estado físico e psicológico de Benícia ao decorrer da narrativa, nos perguntamos: onde está o pai? Esse questionamento é respondido posteriormente quando o texto revela que as gêmeas possuem um pai diferente dos outros dois filhos e que nenhum deles era presente como deveria.

A partir dessa informação, o conto evidencia a configuração familiar desfavorável em que a pequena Zaíta está inserida. Também se põe em destaque a sobrecarga de Benícia em

ser principal e quase que única responsável pelo cuidado e pela sobrevivência dos filhos, como o trecho abaixo, escrito por Evaristo (2014, p. 74-75), ilustra:

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.

O contexto que atravessa a trajetória de Benícia revela uma sobrecarga emocional construída a partir das inúmeras dificuldades que cercam sua realidade. Essa condição faz com que, em alguns momentos da narrativa, a personagem manifeste comportamentos mais agressivos na relação com os filhos, e é nesse ponto que conseguimos perceber a violência se inserindo no contexto dessa família de forma sutil.

O estudante, autor do fragmento exposto anteriormente, apresenta um exemplo significativo de como essa violência se manifesta na figura de Benícia. Em determinado momento do conto, enquanto procura sua figurinha-flor, Zaíta pensa sobre o estado emocional da mãe e antecipa a reação que receberia ao retornar para casa: “A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse” (EVARISTO, 2014, p. 74). Esse trecho revela como a violência já estava naturalizada no imaginário da criança, que não apenas reconhecia a possibilidade de punição, mas a esperava como consequência de suas ações, como o próprio conto revela: “Ela ficava brava quando isso acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.” (EVARISTO, 2014, p. 72). Naíta também, em dado momento do conto, é alvo dessa mesma realidade: “[...] escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões.” (EVARISTO, 2014, p. 75).

Mais a frente, no fragmento da ficha de leitura, o estudante destaca também outra figura familiar que atravessa a trajetória de Zaíta: seu irmão. Nas palavras do aluno, ele “era traficante”, interpretação construída a partir de alguns indícios apresentados pela narrativa. O termo “traficante” não é utilizado, embora seja fato que, ao longo do conto, Evaristo (2014, p. 72-73) revela que o irmão da personagem estava envolvido com coisas ilícitas e que Zaíta estava exposta a tudo isso:

Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado de casa. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe porque o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaita percebeu que a voz da mãe tremia um pouco. De noite julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois escutou os passos apressados do irmão que entrava.

Nesse sentido, a presença do irmão amplia a discussão sobre as violências que atravessam a personagem, pois Zaíta não está somente sujeita às agressões que acontecem diretamente no ambiente familiar, mas também está inserida em um contexto em que a violência se torna parte do seu cotidiano. Dentro dessa construção em torno do conto, as discussões e teorias envolvendo o irmão da menina tomaram a comunidade de leitores ao decorrer da oficina e dos escritos nos diários. Observemos um exemplo no fragmento abaixo:

Figura 16 - Fragmento das fichas de leitura

TÍTULO: Zaíta ordena a guarda do brinquedo
 AUTOR(A): Sanção escrita
 DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



Justo é

O filme foi muito importante pois ainda
 me fez lembrar de quando tinha 10 anos,
 parte da história é muito boa até mesmo a
 algumas partes engraçadas, porém o irmão
 que não foi para escola mas deixou
 com a mãe pois ele não queria trabalhar
 pelo resto e queriam ir para o lado do
 crime. quando a morte de sua irmã.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

No fragmento acima, percebemos que o estudante chega a uma conclusão um tanto impactante a respeito da morte de Zaíta e do envolvimento de seu irmão. Para o aluno, o irmão da menina “preferiu o crime, gerando a morte de sua irmã”. Foi interessante perceber,

tanto no contexto da oficina quanto no da leitura dos diários, que essa conclusão não veio apenas por parte desse estudante, mas também por outros colegas.

Diante do que é construído no conto, é possível considerar que a conclusão que o estudante expõe no fragmento acima é um exemplo de manifestação da subjetividade accidental (JOUVE, 2013), embora seja uma interpretação possível e significativa, já que nasce da relação desse leitor com os elementos do próprio texto. Ainda assim, a subjetividade accidental, como já explorado, se manifesta quando o leitor acrescenta ao texto elementos que não são necessariamente sustentados pela narrativa e que surgem de suas próprias associações (JOUVE, 2013).

Nessa perspectiva, no caso de *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, o texto indica que a menina morre em meio ao conflito armado, mas não afirma explicitamente que a bala que a atingiu foi disparada pelo irmão. Vejamos, com base no conto de Evaristo (2014, p. 76):

Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.

Ainda que o texto confirme que o irmão estivesse envolvido no momento do tiroteio, não apresenta informações suficientes para afirmar de onde ou de quem partiram as balas que atingiram a menina. Portanto, afirmar que Zaíta morreu por uma bala perdida do irmão ou que ele gerou sua morte seria uma interpretação que ultrapassa as informações explicitamente construídas pela narrativa, configurando uma inferência realizada pelo leitor a partir dos elementos apresentados no conto (JOUVE, 2013). Isso não significa, contudo, que a interpretação seja inválida; ao contrário, ela revela como o leitor participa ativamente da construção de sentidos da obra. O irmão de Zaíta, de fato, estava inserido naquele contexto de violência e contribui para a atmosfera de tensão construída pela narrativa, mas o texto não determina que ele tenha sido o responsável pelo disparo que interrompeu a trajetória da menina.

Dessa forma, a análise desses registros evidencia como os estudantes construíram sentidos a partir dos contos lidos, trazendo para suas interpretações, tanto elementos presentes nas narrativas quanto das suas próprias percepções e sensibilidades. As manifestações

existentes nos diários revelam diferentes subjetividades, mostrando que cada estudante se relacionou com as personagens e com as situações de violência apresentadas de uma maneira particular.

A partir dessas percepções construídas durante a leitura, passaremos agora à análise das produções escritas de alguns dos estudantes, observando como esses sentidos também se manifestaram no processo criativo e na elaboração de suas próprias narrativas.

4.2.3 Quando os universos se encontram: análise das propostas de escrita criativa

Após observarmos as manifestações dos estudantes nas fichas de leitura dos diários, voltamos nosso olhar para as produções escritas iniciadas durante a oficina e desenvolvidas de maneira livre após o encontro. Se, nos registros anteriores, foi possível perceber como os alunos foram afetados pelos contos lidos, nas propostas de escrita criativa analisaremos como essas impressões e subjetividades foram transformadas em novas produções literárias. A escrita, nesse sentido, surge como uma continuidade da experiência de leitura subjetiva, permitindo que os estudantes reproduzam elementos das narrativas trabalhadas e, acima disso, dialoguem com elas a partir de suas próprias perspectivas.

Conforme a proposta de escrita solicitada, os alunos foram convidados a criar novos universos narrativos, nos quais as protagonistas de ambos os contos têm a chance de se encontrar e conversar. Aos estudantes, foi dada completa liberdade para definir o espaço, o tempo e a maneira como isso aconteceria. Assim, esta seção busca analisar uma parte dessas produções e compreender de que maneira os estudantes se apropriaram das temáticas discutidas em sala e como construíram novos sentidos a partir do encontro entre suas subjetividades e a literatura.

Nos quinze diários recebidos, foram registradas quinze produções de escrita criativa, o que demonstra, mais uma vez, a participação ativa dos estudantes. As produções consistem, predominantemente, em narrativas no formato conto. Além disso, também foram produzidos textos estruturados no gênero carta e texto teatral, evidenciando diferentes modos de apropriação da escrita criativa. Considerando esse conjunto, foram selecionadas cinco produções para compor o *corpus* de análise.

A delimitação desse *corpus* fundamentou-se, sobretudo, na identificação de recorrências temáticas, interpretativas e composicionais observadas nos textos, além da representatividade dessas produções em relação aos objetivos da pesquisa. Embora correspondam a apenas parte do material produzido, os textos selecionados representam tendências recorrentes verificadas nas demais produções, permitindo observar diferentes

formas de manifestação da subjetividade leitora e de reelaboração criativa da obra literária. Assim, a seleção dessas produções possibilita uma análise interpretativa criteriosa, sem comprometer a compreensão do conjunto de dados produzido durante a intervenção pedagógica.

Dentro dessa discussão, durante a leitura dos diários, foi possível perceber que, embora todos tenham partido do mesmo comando inicial, os estudantes demonstraram caminhos distintos para construir suas respostas literárias, os quais podemos resumir da seguinte forma: alguns mantiveram a ideia de diálogo direto entre as personagens; outros transformaram a proposta em novos formatos narrativos; parte dos alunos, por outro lado, escolheu modificar o final das protagonistas e alguns outros ainda optaram por deslocar o foco para outros personagens dos contos. Essas escolhas revelam diferentes formas de interação entre leitor e texto, evidenciando como cada sujeito constrói sentidos a partir de sua própria experiência de leitura (JOUVE, 2013).

Daremos início às análises, então, com uma produção que evidencia uma escolha bastante próxima da proposta inicial: o encontro entre as protagonistas. Vejamos o texto completo:

Figura 17 - Produção escrita do estudante 1

PROPOSTA SOLICITADA: Diálogo entre as personagens

Éra uma quarta-feira comum em Brasília. Tinha colocado a bolsa no ombro esquerdo e, com coragem, juntado forças para enfrentar a labuta diária. Andando nas calçadas quase sempre limpas admitiu a falta de resistência neurista que lutava para sua sobrevivência num mundo cada vez mais digital. Enquanto esperava o semáforo no atestado, correu os olhos pelas capas chamativas. Se deparou com a frase que partiu seu coração: "menina foi baleada e menta durante tiratira". Tardia jurar que o seu coração ficou embriagado, tal qual aço, quando abriu a imagem de corpos enfileirados e remicabertas.

Não conseguiu recuperar o fôlego no pânico do dia. Não podia vir o grupo de crianças deixando a escola no fim da tarde sem pensar na menina que vinha aí.

Durante a noite, pensando as coisas brancas, com cuidado, em uma fada e deitou-se em seu leito. Tentou retirar o que lhe afetava a cabeça, ali que o sono a dominou.

Acordei mais tarde, leve e com belas cachos caídos em seus olhos. Chamei, então:

- Sou criança novamente! - e abracei seu interior. Voltava à casa dos pais no Rio. O único fato diferente era a menininha negra, de olhos profundos com falsetinhos e cabelo enfiado.

- Que bom que veio brincar comigo - exclamou a menina. - Me chamo Zaida. Tinha escutado seu nome antes? É filha de minha mãe?

- Nunca ouvi falar desse nome. Quem brincou de boneca? - Navega que a pequena Zaida carregava uma bonequinha semelhante à sua mãe.

Peguei a coisa de brinquedos, mas me dispus a notar que as suas bonecas eram todas lavadas. Nesse caso, brincava com a menina ali ela ficava sonolenta.

- Obrigada por ficar comigo - disse Zaida, pensando as mãos pequenas nas alhas. Eu estava com saudade de brincar com minha mãe. As vezes acho que estou nas montanhas, mas a saudade é tanta que meu peito fica doendo.

Não contei as lágrimas ao abraçar Zaida desaparecida. Acordei em sua cama. As mãos voltaram a tornarem-se normais e notei que lágrimas tinham suas pochas.

Fiquei estática no quarto. Quando para o teto, notei a noite toda para a menina.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Nessa primeira produção, o estudante propõe um encontro entre as personagens por meio de um sonho. Uma das primeiras características a serem percebidas é a escolha narrativa realizada pelo aluno, que opta por construir seu texto em terceira pessoa, mas mantendo o foco na perspectiva da protagonista de *Pixaim*. Esse é um aspecto, inclusive, que também foi observado nas demais produções recebidas: independentemente de serem construídas em primeira ou terceira pessoa, todas partiram do ponto de vista dessa personagem em específico. Tal recorrência evidencia um certo interesse em acompanhar a personagem e dar continuidade à sua trajetória após os acontecimentos narrados no conto.

Essa escolha pode ser compreendida a partir da perspectiva da leitura subjetiva e implicação do sujeito leitor, proposta por Rouxel (2013), que revela que os alunos se apropriam da narrativa literária e estabelecem vínculos particulares com determinados elementos do texto. Além disso, é possível considerar os apontamentos de Jouve (2013, p. 54) acerca da “subjetividade necessária”, tendo em vista que a própria construção das narrativas, de certo modo, contribuiu para essa escolha dos estudantes. Diferente de Zaíta, cuja trajetória é encerrada de forma trágica com a interrupção de sua vida, a protagonista de *Pixaim* permanece no movimento de construção de si mesma, permitindo aos estudantes imaginar seus caminhos futuros e novas possibilidades para sua existência. Pensando nisso, parece ter sido um caminho mais acessível aos alunos pensar sobre o “depois” dessa personagem, criando continuidades para sua trajetória.

Outro aspecto interessante da produção é o fato de que o aluno não tenta apagar ou “corrigir” o desfecho trágico da pequena Zaíta. Diferente de outras produções que escolheram criar novos finais, ele mantém a morte da personagem como algo significativo e faz com que ela continue produzindo efeitos que, nesse contexto, alcançaram a protagonista de *Pixaim*. Aqui, mais uma vez, podemos interpretar a escolha de preservar o desfecho original como uma subjetividade necessária do leitor, pois, embora o estudante se aproprie da narrativa e a ressignifique em sua própria criação, sua resposta ainda é moldada pelas possibilidades oferecidas pelo texto literário (JOUVE, 2013).

Na produção proposta, o estudante faz com que a menina da narrativa de Sobral (2016), agora mulher, tome conhecimento da história de Zaíta por meio de uma notícia sobre sua morte. Essa escolha não foi feita à toa, tendo em vista que foi pauta da diálogo durante a oficina e se manifestou em várias das fichas de leitura e produções escritas dos alunos. Ela amplia a discussão acerca do conto e mostra como a narrativa literária ultrapassa a ficção, pois o jornal, nesse contexto, funciona como um elemento simbólico, uma vez que remete à forma como muitas trajetórias de crianças negras, especialmente aquelas inseridas em

contextos de vulnerabilidade e violência, chegam até nós: como notícias. A escolha do estudante evidencia uma percepção de que a história de Zaíta não é uma realidade isolada e ficcional, mas dialoga com outras infâncias interrompidas que também aparecem cotidianamente nas páginas dos jornais.

Essa relação estabelecida pelo aluno entre o literário e a realidade social evidencia aquilo que Jouve (2013, p. 54-55) discute sobre a leitura como uma experiência na qual o sujeito se confronta com questões que atravessam sua própria percepção de mundo, pois “a leitura remete cada um a suas próprias lembranças.”. Ao inserir a notícia como um ponto de partida para o encontro entre as personagens, o estudante demonstra que sua leitura do conto ultrapassou a identificação dos acontecimentos narrados e alcançou uma reflexão sobre os sentidos sociais produzidos pela obra.

Mais a frente, a produção escrita do aluno nos conduz para o sonho da protagonista de *Pixaim*, no qual ela volta a ser criança e se encontra com a menina que tinha visto morta no jornal: Zaíta. É interessante perceber como, nesse momento, a essência inocente da personagem e seu amor pelos brinquedos permanecem os mesmos, mas, agora, acompanhados por outro elemento: a saudade. No diálogo construído pelo estudante, uma fala da menina chama a atenção: “Eu tava com saudades de brincar com minha irmã. As vezes acho que vamos nos encontrar cedo, mas a saudade é tanta que meu peito fica doendo.” A partir desse trecho, percebe-se uma leitura muito sensível do estudante sobre a trajetória de Zaíta, especialmente quando ele sugere que a menina acredita que verá sua irmã logo, ou seja, que Naíta poderá ter o mesmo destino que ela. Nesse movimento, o aluno traz à tona o entendimento de que a morte de Zaíta simboliza tantas outras infâncias que convivem com a ameaça da mesma violência que ceifou sua vida.

Seguindo o caminho das produções, a segunda analisada também segue a proposta do encontro entre as personagens, mas apresenta uma escolha diferente: o estudante constrói esse contato por meio do gênero carta. Essa decisão transforma a interação em algo mais íntimo e reflexivo, no qual uma personagem pode compartilhar o que sente, conforme vemos abaixo:

Figura 18 - Produção escrita do estudante 2

Rio de Janeiro, 26 de maio de 2026

Querida, Zaíta,

Estou com saudade das suas risadas e danças.

Já faz tanto tempo que não nos vemos. Como pode já ter passado 12 anos desde que saíramos de Jernandem?

Aí hoje tenho que sair duas vezes mais uma vez.

! Sempre me dá a sensação de menina com pernas tão belas igual você. Ai hoje quando corrigi aquela bonequinha negra, valeu mais a pena que a outra era igual a mim. Foi para me lembrar tanto que mantinha o mesmo corte de cabelo.

! Sempre dá vontade que minha mãe não tivesse eu fora e eu não fosse professora? Hoje é noite que eu vou dormir. Não vou dormir hoje! transistal mequei a casa. Eu vou dormir com medo, lá e fora.

Sei agora mais muito diferente da menina, da menina em uma ilha. Eu vou sair para a casa de meus pais. Eu vou sair para a casa de meus pais. Eu vou sair para a casa de meus pais.

O dia mais ruim na minha vida. Não sei mais se estou bem. Eu sei mais que não.

Sua mãe nunca mudou. Mas ai de mim, se eu não a não da casa que mora. Eu vou sair para a casa de meus pais.

Ai a próxima,

com carinho,

Sua amiga Pixaim.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Na proposta desenvolvida por esse aluno, além de termos, mais uma vez, o texto construído a partir do olhar da protagonista de *Pixaim* – aspecto que, como mencionado anteriormente, esteve presente em todas as produções recebidas – temos também uma escolha bastante significativa: a construção de uma relação de amizade entre ela e a pequena Zaíta. Diferente da primeira produção, em que o encontro acontece por meio do sonho, aqui o estudante cria um vínculo anterior entre as personagens, fazendo com que elas já compartilhem uma relação de proximidade. Nessa carta, a personagem de Sobral (2016) se expõe diante da morte de sua amiga, revelando seus sentimentos perante uma perda que passa a fazer parte de sua própria trajetória.

A escolha de transformar as personagens em amigas é muito interessante, pois evidencia uma tentativa do estudante de aproximar ainda mais suas experiências, construindo uma relação que não está presente nos textos originais, mas que nasce de sua própria leitura e interpretação das narrativas. Nesse sentido, a produção revela aquilo que Jouve (2013) discute sobre a leitura como um processo subjetivo, no qual o leitor também estabelece suas próprias relações e atribui novos sentidos a partir de sua própria experiência a partir do texto; a utilização da escrita criativa como ferramenta metodológica de pós-leitura, por sua vez, favorece muito esse movimento.

No caso dessa escolha feita pelo aluno, com base nas discussões de Jouve (2013, p. 57), podemos compreendê-la como uma manifestação de “subjetividade acidental”, uma vez que a amizade entre as protagonistas não é determinada pelas narrativas originais, mas surge da apropriação criativa do estudante. Entretanto, esse movimento realizado pelo aluno não está completamente desvinculado das obras, pois, embora os contos apresentem narrativas diferentes, ambos colocam em cena meninas negras atravessadas por situações de violência e por marcas que acompanham suas formações, o que facilita o imaginário de um vínculo de amizade e compreensão mútua entre elas.

Outro movimento realizado pelo estudante e que chama a atenção é a ampliação do universo narrativo de *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*. Ao construir sua carta, ele não se limita ao simples “encontro” entre as protagonistas, mas também cria novos desdobramentos para os personagens que permanecem na narrativa após a morte de Zaíta, como Benícia, Naíta e os demais irmãos. Tais informações não são apresentadas por Evaristo (2014) no conto, mas são imaginadas pelo aluno como uma possibilidade de continuidade da história.

Esse aspecto evidencia uma característica muito importante da escrita criativa, que é o estímulo às subjetividades. Quando o aluno escolheu imaginar o futuro desses personagens, realizou também um movimento subjetivo inerente ao sujeito leitor, que é o de preencher lacunas deixadas pelo texto literário, criando sentidos para acontecimentos que não foram narrados (JOUVE, 2013). Essa criação, por sua vez, nasce do contato estabelecido entre o estudante e a obra, revelando as marcas deixadas pela leitura. Dessa maneira, o aluno demonstra como a experiência literária permanece atravessando o leitor, que responde ao texto a partir de seus próprios sentidos, construídos durante o contato com a literatura.

A terceira produção analisada traça um caminho quase oposto a esse. Ao invés de preencher lacunas deixadas pelas narrativas, o estudante parte de elementos já apresentados nos textos originais para construir uma nova possibilidade narrativa, modificando o destino das personagens. Vejamos:

Figura 19 - Produção escrita do estudante 3

PROPOSTA SOLICITADA: Com busca da memimaflo. (Um diálogo entre Pixaim e Zaíta)

Certo dia eu fui para a escola e, simplesmente, esqueci meu nome. Eu tinha um nome muito bonito - o qual não me recordo. Quando entrei na escola, não entendi o motivo de terem chamado meu nome. Todos me chamavam de Pixaim, menos ela - a memimaflo que sempre estava hipnotizada por seus brinquedos.

Meu dia mal começou e já me bateu fadiga, pois não tem que enfrentar todos aqueles nomes que digam não a mim, os quais fignam e esquecem o meu nome. O que me trazia conforto era a memimaflo hipnotizada pelos brinquedos, Zaíta - a única que poderia salvar meu nome.

Quando pisei na sala, as memimas começaram a rir de mim, as memimas me olhavam tanto, e Zaíta, como sempre, estava com seus brinquedos. A professora tentava trazer alguma solução para que os nomes parassem, me falava para prender a minha fúria, dizia que eu poderia usar o hemi - que, de acordo com ela, era a melhor opção - e minha mãe adorou esta ideia, pois já estava cansada de ter tanto trabalho para que os nomes parassem.

Então, quando minha decisão acatou a

melhor ideia da professora, eu fugi. Comi por vários minutos e acabei encontrando a casa de Zaíta, pois quando passei por lá, ela estava com seus brinquedos na varanda. Pela primeira vez vi Zaíta falar, eu melhor, gritar.

- Oi, Pixaim! - gritou Zaíta, com medo.

- Oi, Zaíta. Você pode me ajudar?

- VOCÊ VIU MINHA FIGURINHA? - Perguntou Zaíta, gritando. Ela estava desesperada.

- Não, mas você pode me ajudar a fugir da minha mãe?

- Desculpa, Pixaim, mas eu tenho que encontrar minha figurinha da memimaflo. É por que você quer fugir da sua mãe? Ela também te bate quando os brinquedos estão espalhados?

- Eu posso te ajudar a procurar a figurinha, mas preciso que você me ajude. Minha mãe quer usar o hemi no meu cabelo, você tem medo do problema?

- Eu tenho que achar aquela figurinha logo, deixei a casa bagunçada, e como vou achar minha figurinha? - disse Zaíta, sem prestar atenção ao que Pixaim estava dizendo.

- Zaíta, por favor, me ajude. Eu preciso muito da minha coratinha. Se minha mãe me encontrar, minha vida acaba.

- E eu preciso muito da minha figurinha, ela tem um cheiro doce de felicidade, ela é amarela e me deixa muito feliz.

- Mas, Zaíta, o que vai ser do meu hemi? Não se você não me ajudar?

- Tá bom então, Pixaim, eu te ajudo, mas primeiro vamos procurar minha figurinha.

- CLARO, TUDO PELA MINHA CORATINHA! Mas daí mais uma coisa. Você sabe o meu nome?

- Oi? Como assim? Seu nome é Pixaim, não? - disse Zaíta, com medo.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

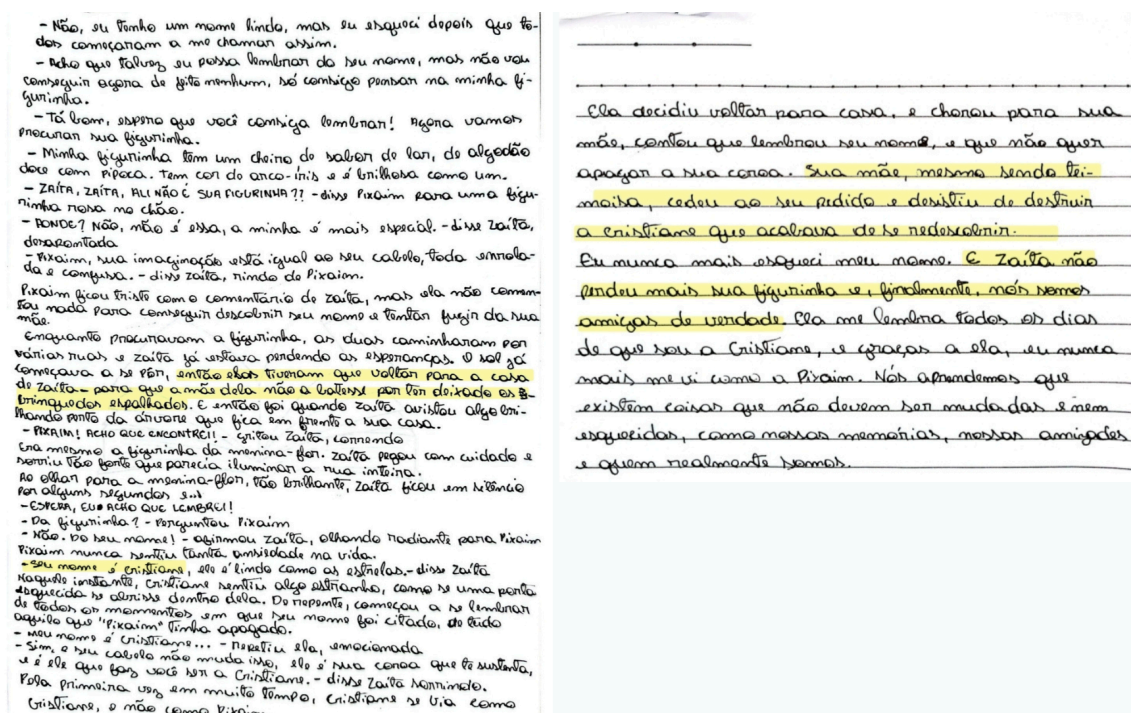
Nessa primeira parte da produção, já conseguimos compreender o caminho que a narrativa propõe e somos reapresentados a alguns elementos presentes nos contos originais. O que conecta as histórias das personagens no texto desse aluno é a ideia de que ambas já eram amigas e que as duas perderam algo significativo: Zaíta, como acompanhamos no conto de Evaristo (2014), perdeu sua figurinha-flor, enquanto a protagonista de Pixaim teria perdido seu próprio nome. Essa segunda situação, pensada a partir do conto de Sobral (2016), é muito interessante, pois o estudante retoma uma questão que permanece em aberto na narrativa original, já que em nenhum momento o nome da protagonista é revelado ao leitor. Inclusive, em dado momento do texto literário, a própria personagem afirma: “às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim.” (SOBRAL, 2016, p. 40). Isso condiz muito bem com a narrativa criada pelo estudante, onde a personagem esquece seu nome verdadeiro e passa a ser identificada apenas pela forma como é chamada: Pixaim.

A partir desse ponto, na construção proposta pelo aluno, Zaíta e Pixaim partem juntas em uma aventura em busca daquilo que perderam. Enquanto ajuda Zaíta a procurar sua figurinha-flor perdida, Pixaim tenta fazer com que a amiga a ajude a lembrar de seu nome verdadeiro. Esse movimento criado pelo estudante é bastante significativo, pois aproxima duas perdas que, embora apresentadas de formas diferentes nos contos originais, carregam sentidos profundos para a construção das personagens. A figurinha-flor representa, para Zaíta,

uma parte de sua infância e de sua relação afetiva com os brinquedos, enquanto o nome perdido por Pixaim se relaciona diretamente com sua identidade e com a forma como ela foi percebida pelo outro.

A seguir, caminhando para o desfecho da produção, as personagens encontram aquilo que estavam buscando, como podemos observar abaixo:

Figura 20 - Desfecho da produção escrita do estudante 3



Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

No desfecho, Zaita encontra sua figurinha-flor e também se lembra do nome de sua amiga. Nesse ponto, mais uma vez o leitor participa ativamente da construção de sentidos do texto e preenche lacunas deixadas pela narrativa (JOUVE, 2013), pois concebe um nome à protagonista de *Pixaim*: Cristiane. A escolha realizada pelo estudante chama atenção por remeter ao próprio nome da autora do conto, Cristiane Sobral. Em busca de compreender a escolha do estudante, fizemos um caminho de retornar aos nossos momentos da oficina, nos quais discutimos sobre o texto possuir traços autobiográficos da autora, o que justifica a ressignificação por parte do estudante.

Além desse ponto, o que chama a atenção nesse desfecho é a proposta do estudante de mudar o final das personagens. Na produção do aluno, o fato de terem encontrado o que haviam perdido mudou completamente o destino de ambas. Conforme o texto, Cristiane "chorou para sua mãe, contou que não quer apagar a sua coroa. Sua mãe, mesmo sendo

teimosa, cedeu ao seu pedido e desistiu de destruir a Cristiane que acabava de se redescobrir. [...] E Zaíta não perdeu mais sua figurinha”.

A escolha de alterar o destino das personagens evidencia mais um movimento subjetivo do leitor diante da narrativa, pois ele cria uma possibilidade de reparação. Essa ação realizada pelo estudante evidencia a ativação do “plano afetivo”, conforme Jouve (2013, p. 57), em relação às protagonistas e suas trajetórias. De acordo com o autor (2013), a afetividade é mobilizada em simples movimentos subjetivos do leitor em relação à obra, como, por exemplo, a identificação e o apego com determinado personagem, ou até mesmo o ato de sentir empatia por ele.

Relacionando essa discussão à escolha do estudante em sua proposta, podemos supor que, embora o desfecho proposto apresente um caráter quase utópico para ambas as personagens – especialmente no caso de Zaíta, considerando o destino construído no conto original – isso revela a tentativa do leitor de imaginar outros caminhos possíveis para elas. A escrita, nesse caso, torna-se um espaço no qual o estudante ressignifica acontecimentos marcados pela dor e constrói uma nova possibilidade de existência para as personagens.

Enquanto as três produções analisadas até o momento mantêm o foco no encontro entre Zaíta e a protagonista de *Pixaím*, como solicitado a princípio, a quarta produção escolhe realizar um outro movimento de apropriação da proposta. Nesse caso, o estudante não constrói o encontro com a própria Zaíta, mas com outra personagem do conto. Vejamos abaixo:

Figura 21 - Produção escrita do estudante 4

uma experiência de violência não termina no momento em que acontece, mas permanece atravessando as memórias, relações e subjetividades daqueles que são afetados por ela.

Adiante na produção, o aluno escolhe encerrar o diálogo entre as personagens trazendo à tona um elemento já citado anteriormente nas produções. Observemos a seguir:

Figura 22 - Desfecho da produção escrita do estudante 4

onde as coisas aconteciam de forma diferente,
ela jamais se esqueceu a sua irmã no clímax
do.

Havia uma TV de tela plana pendurada numa das
paredes do restaurante, onde há muito tempo existia
uma TV de tubo para como se estava instalada pa-
ra evitar roubos. Por isso, parecia uma pessoa que estava
em dia, andava pendurada, desatualizada, mas a qual
o estabelecimento usava tanto que o pessoal lá dentro
de televisão seria facilmente notado de qualquer
parte das câmeras sempre presentes no lugar.

Uma coisa é certo: se antes a de tubo seria biza-
ra, um jornal estaria noticiando de qualquer cidade,
hoje um dia também.

— Pixaim, ter desatualizado tanto com o tempo
de modo. E que quase diariamente os jornais que nada
na realidade dos povos mudou a vida que nos
deixando assim.

Pixaim olhou para a TV.

— Você não tem nada com a atualidade, que era
o futuro que você queria que seria melhor.

Muito não deu nada. Rylita, sobre seu machucado
emocional não conseguiu a conclusão.

— Como posso viver bem num mundo onde o me-
do resultante do meu trauma não parece se esvaír? De-
se com lágrimas nos olhos.

Pixaim ficou calada.

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Nesse desfecho, a notícia aparece como elemento narrativo mais uma vez. No contexto construído pelo estudante, Naíta reflete sobre as notícias que passam na televisão naquele momento e percebe que, mesmo depois de tantos anos, ainda presencia tragédias semelhantes àquela que levou sua irmã. Essa escolha é bastante significativa, tendo em vista que aproxima novamente a narrativa literária de uma realidade social que permanece presente. No diálogo, a protagonista de *Pixaim* demonstra perceber a frustração de Naíta com os tempos atuais, com o futuro que ela esperava ser melhor, e a irmã da pequena Zaíta desabafa: “como posso viver bem num mundo onde o medo resultante do meu trauma não parece se esvaír?”. O desabafo da personagem evidencia algo que vai muito além da dor individual pela perda de Zaíta, revelando a dificuldade de cicatrizar uma ferida que continua sendo aberta por outras

histórias parecidas. A notícia, portanto, mais uma vez deixa de ser somente um recurso narrativo e passa a representar a permanência de uma violência que ultrapassa o tempo da narrativa e alcança também o mundo do leitor.

Na próxima e última produção analisada, temos uma proposta parecida com a anterior. O estudante propôs um encontro entre a protagonista de *Pixaim* e uma outra personagem do conto de Evaristo (2014), como podemos acompanhar abaixo:

Figura X - Produção escrita do estudante 5

PROPOSTA SOLICITADA: Diálogo entre Zezé e Alika (Pixaim)

Alika estava em frente à porta de madeira, esperando que alguém a atendesse. fazia calor, o sol rachava sob sua cabeça, de modo que nem seu grande e forte cabelo crespo protegia sua raiz do incômodo. Ela suava por todo o corpo e sua boca estava seca. Devido à situação, ela rezava para que alguém abrisse a porta e ela enfim pudesse entrar. Era um sábado comum em uma favela no RJ. Alika estava em busca de moradores para entrevistar - foi uma aventura difícil, alguns eram simpáticos e logo lhe ofereciam um "biquin" de café, outros se retraiam, com medo. Apesar dos perigos, tudo valia a pena pois ela estava coletando dados para seu TCC, logo se formaria em ciências sociais e pretendia contar uma história, não só a sua mas a de milhares de crianças negras Brasil. Antes que pudesse se virar para ir embora, uma mulher baixa, negra e de idade avançada abriu a porta. Ela parecia confusa mas logo se acalmou quando Alika lhe contou o motivo da visita inesperada. Então, a convidou para entrar. A casa era humilde mas tinha um conforto familiar.

Ela se sentou no sofá vermelho enquanto Dona Benincia lhe servia um copo d'água. "Pode lhe ajudar com algo?" a Senhora iniciou. "Eu estou entrevistando alguns moradores, especificamente meninas e meninos negros. A senhora tem alguma filha ou neto entre 7 e 16 anos?" Silêncio, foi como se Alika tivesse falado algum absurdo. As duas ficaram até que uma falou: "Não tenho criança pequena não, meça". Alika sabia que não tinha porque a senhora mentir mas sentia que faltava algo. Obviamente ela não iria questionar a dona da casa. Estava se levantando até que viu um porta retrato na estante da televisão. Era duas pequenas garotas negras, uma segurava uma boneca de semelhante aparência enquanto a outra segurava uma figurinha que daquela distância era quase impossível de reconhecer sua ilustração. Então Alika voltou se para a senhora, tomou coragem e perguntou "Quem são aquelas?". Assim que Dona Benincia ouviu e apontamente de seus dedos, ela suspirou como quem resistia à hotel. "Eram minhas meninas, mas elas estão longe agora". "Ah que pena, poderia ter conhecido elas" constatou por fim. Ciente de que não havia como entrevistá-la, Alika se preparou novamente para ir embora até que algo lhe foi pedido. "Meça, você poderia fazer um favor para mim?". Alika não tinha muito tempo, logo iria ficar tarde e ela tinha que voltar para a faculdade, mas algo no olhar daquela mãe lhe fez ficar. "Claro". Respondeu sem demonstrar hesitação. "Eu não chego a aprender a ler nessa vida mas tenho certeza que você possui esse dom, né? Poderia ler uma carta para

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Nesse fragmento inicial da produção, a primeira coisa que se percebe durante a leitura do texto desse aluno é o nome que foi conferido à personagem de Sobral (2016): Alika. Diferente dos outros estudantes que escolheram chamá-la de Pixaim ou de Cristiane, esse leitor opta por conferi-la um nome que está fora do campo do esperado. Essa escolha se torna ainda mais intrigante quando observamos o sentido atribuído ao nome escolhido, pois *Alika* carrega significados relacionados à beleza e à valorização, o que estabelece uma relação interessante com a trajetória da protagonista de *Pixaim*, marcada justamente por uma infância em que sua aparência é alvo de rejeição e tentativa de apagamento. Ao nomeá-la dessa forma, o estudante parece realizar um movimento simbólico de ressignificação, uma vez que a

personagem que, na narrativa original, é inicialmente definida pelo modo como os outros a enxergam, recebe agora um nome que carrega uma ideia de valorização e reconhecimento.

Um segundo aspecto notável no desenvolvimento dessa produção pelo aluno, é a forma como ele traça um destino mais definido para a protagonista de *Pixaim*. Ao final da narrativa original, o texto nos revela apenas que a menina cresceu e se tornou uma mulher forte, que luta para preservar aquilo que é. Na produção escrita acima, percebemos que o estudante preenche determinadas lacunas deixadas pelo conto, trazendo novos detalhes à trajetória da protagonista, embora eles não tenham lhes sido conferidos no conto original. No texto do estudante, Alike “estava coletando dados para o seu TCC, logo se formaria em ciências sociais e pretendia contar uma história, não só a sua, mas a de milhares de crianças negras.” Essa escolha, embora configure algo que está além das “diretrizes” do texto (JOUVE, 2013, p. 57), ainda é relevante porque o futuro imaginado pelo aluno mantém certa relação com as marcas construídas no conto de Sobral (2016). A personagem, que antes precisou lutar para preservar sua identidade diante das tentativas de apagamento, agora assume uma posição de produção de conhecimento e de representação de outras histórias semelhantes à sua.

Nesse caminho traçado pela personagem é que ela vai de encontro a narrativa de Zaíta. Na produção do aluno, Alike encontra uma personagem que tem um papel central no conto de Evaristo (2014): a mãe, Benícia. Nessa perspectiva, o estudante volta seu olhar para uma personagem que permanece após a perda e que carrega consigo as marcas de uma trajetória atravessada por responsabilidades, conflitos e, assim como a Naíta retratada na produção anterior, um trauma. A escolha por Benícia amplia novamente o universo narrativo, pois permite imaginar as consequências da perda de Zaíta para alguém que permaneceu em vida.

No diálogo entre as personagens, Benícia revela possuir uma carta escrita por Zaíta que nunca chegou a ler. A personagem afirma nunca ter aprendido a ler durante a vida; uma escolha narrativa bastante significativa e verossímil diante do contexto social construído por Evaristo (2014) no conto. A partir desse elemento criado pelo estudante, a carta se torna um elemento da voz de Zaíta, que permaneceu literalmente inacessível para essa mãe durante anos.

Mais a frente, Alike faz a leitura da mensagem deixada pela criança. Vejamos:

Figura 24 - Continuação da produção escrita do estudante 5

mim?" Ela estava encolhida, como uma criança que pede algo impossível para sua mãe, Alika logo sentiu mais que ler e então a senhora sei, para dentro do caso e voltou com um papel rosa que se estava amarelado do tempo, ele estava decorado com corações em vermelho e havia uma dedicatória suada nas costas da folha: "De: Zaíta, 8 anos, Para: Zaíta, futuro". Os olhos de Alika recaíram sobre aquela pequena letra, tão simples mas tão delicada e então começou a ler e recitou em alto tom para que a mulher pudesse ouvir: "Querida, zaíta do futuro, Quando estiver lendo essa carta, provavelmente já será uma professora ou uma cozinheira ou uma astronauta ou uma médica, não sei, mas espero que esteja feliz. Hoje vi minha mãe chorar, acho que é por causa do nosso irmão, sabe? (Aquele da arma de brinquedo). Eu não entendo porque ele tinha algo assim debaixo da cama, alguém pode se machucar né. Enfim, hoje eu consegui deixar meu cabelo de um jeito abe que bonitinho, tomara que você seja estufa com um cabelêco aí no futuro. Queria muito usar ele solto mas tenho dificuldade para gostar dele assim. Hoje nossa irmã pediu novamente para olhar a figurinha mas eu disse não, sinto que sou um pouco grossa às vezes, mas aquela figurinha significa muito pra mim e tenho medo de perder ela. Às vezes também tenho medo do futuro, sinto que ele parece tão distante pra mim, mas não vou desistir, um dia vou tirar minha mãe e minha irmã da cadeia. Escutamos tiros quase toda noite. Eu não gosto, porque no

outro dia sempre tem um corpo esbarrado na rua, minha mãe até cobre nos olhos mas eu consigo sentir o cheiro do sangue e sempre acaba vendo algo. Às vezes me pergunto se existe outra realidade, me pergunto porque temos que passar por esse tipo de coisa e porque parece que temos que passar por esse tipo de coisa e porque parece que todo mundo já se acostumou. Bem, tenho que ir agora, nossa mãe está reclamando dos brinquedos espalhados pelo sala, se ela estiver com você, mande um beijo pra ela. Diga que, rei errumar só si e que a amo, Adeus Zaíta". Senti meus olhos molhados enquanto lia as palavras, não sabia exatamente o por que mas enxerguei ali uma pureza, uma inocência que a muito tempo não sentia então elhei para a senhora

Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

Diante da leitura de todas as produções, é relevante perceber a escolha desse aluno em escrever uma carta de Zaíta e, finalmente, dar voz à personagem. Diferente de *Pixaim*, o conto de Evaristo (2014) é narrado em terceira pessoa, portanto, não temos acesso direto à voz da protagonista, como ocorre no conto de Sobral (2016). Acompanhamos Zaíta por meio do olhar do narrador, de suas ações e das percepções construídas ao longo da narrativa, mas seus pensamentos e sentimentos mais íntimos permanecem, em grande parte, como espaços a serem interpretados pelo leitor. Nesse sentido, a carta criada pelo estudante representa um movimento significativo de aproximação com a personagem, pois ele imagina aquilo que o texto literário não apresenta diretamente.

Na carta, é possível perceber que Zaíta retoma elementos centrais de sua infância, como os brinquedos, a relação com a mãe, o vínculo com a irmã e também com o irmão. A presença desses elementos evidencia que o estudante compreendeu como os objetos e as relações afetivas possuem grande importância na construção da personagem. Ao falar sobre a figurinha-flor e sobre o medo de perder aquilo que considera precioso, a escrita recupera a simbologia dos brinquedos no conto de Evaristo (2014), que representam muito mais do que objetos, mas fragmentos da própria infância de Zaíta. Além disso, a produção também retoma, na voz e inocência de Zaíta, as questões sobre a violência que a cercava. O momento em que

Evaristo (2014) narra que a menina viu o irmão pegar uma arma ganha uma nova perspectiva na escrita do estudante, pois aquilo que no conto original é apresentado pelo olhar do narrador passa a ser contado pela própria Zaíta: “Hoje vi minha mãe chorar, acho que é por causa do nosso irmão, sabe? Aquele da arma de brinquedo”. A ação do aluno é interessante pela forma como mantém a perspectiva infantil da personagem, tendo em vista que Zaíta percebe que algo não está bem, reconhece a tristeza da mãe e a presença de uma arma, mas, ainda assim, interpreta aquela realidade a partir do seu olhar infantil.

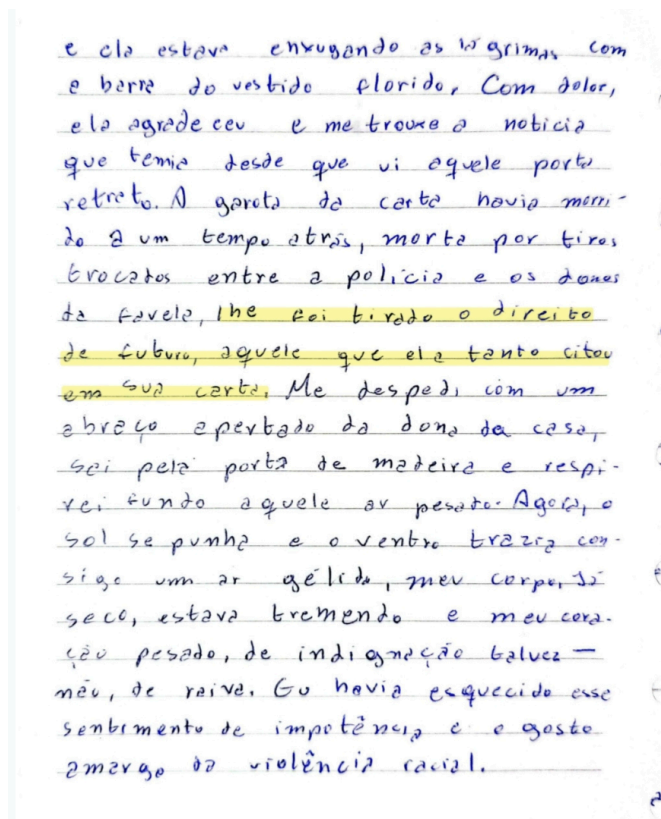
Dentro desse tópico, ao decorrer da leitura da carta, também chama atenção o modo como o estudante constrói uma Zaíta consciente da realidade que a cerca. Em sua carta, a personagem demonstra perceber as dificuldades vivenciadas pela família, o medo presente em seu cotidiano e a violência que atravessa seu espaço de vida. Ao mesmo tempo, permanece nela uma sensibilidade própria da infância, marcada pelo desejo de compreender aquilo que acontece ao seu redor. Na produção do aluno, a personagem escreve:

Escutamos tiros quase toda noite. Eu não gosto, porque no outro dia sempre tem um corpo estirado na rua, minha mãe até cobre nossos olhos, mas eu consigo sentir o cheiro de sangue e sempre acabo vendo algo. Às vezes me pergunto se existe outra realidade, me pergunto porque temos que passar por esse tipo de coisa [...] e porque parece que todo mundo já se acostumou.

O fragmento evidencia uma construção muito sensível da subjetividade da personagem, pois o estudante consegue unir dois aspectos que parecem opostos: a percepção de uma realidade violenta e a permanência de um olhar infantil diante dela. Mais a frente, vemos esse mesmo movimento no final da carta, em algo que toca profundamente, quando a personagem escreve: “nossa mãe está reclamando dos brinquedos espalhados [...] diga a ela que irei arrumar já já e que a amo”. Essa construção estabelece um diálogo forte e direto com o próprio título do conto de Evaristo (2014): *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*. Na narrativa original, aquilo que inicialmente parece uma simples desobediência ou distração da menina ganha, ao final, um novo sentido, já que o esquecimento dos brinquedos se relaciona à interrupção de sua infância. Na produção do aluno, esse elemento retorna pela voz da própria Zaíta, criando um contraste ainda mais doloroso: a personagem acredita que terá tempo para voltar, organizar seus brinquedos e resolver uma pequena questão cotidiana, sem saber que sua trajetória seria interrompida.

Caminhando para o desfecho do texto, o estudante, sob a voz de Alike, chega também a essa conclusão. Observemos abaixo:

Figura 25 - Desfecho da produção escrita do estudante 5



Fonte: acervo pessoal, com grifos de análise.

No desfecho da produção, percebemos que o encontro entre Alike e Benícia coloca em evidência uma reflexão sobre tudo aquilo que foi retirado de Zaíta. Ao receber a notícia da morte da menina, Alike se depara com uma tragédia: a interrupção de uma história que ainda poderia ter sido construída, como a dela. O pensamento da personagem de que foi tirado de Zaíta, “o direito de futuro, aquele que ela tanto citou em sua carta”, revela uma compreensão muito sensível do leitor sobre uma infância que foi interrompida. Assim, a produção do aluno retoma uma das questões centrais de ambos os contos trabalhados, a da infância marcada por realidades que limitam aquilo que deveria ser um direito de toda criança: o futuro.

Diante de todas as produções analisadas, percebemos como a combinação da leitura literária subjetiva e da escrita criativa possibilitou aos estudantes diferentes formas de aproximação e apropriação dos textos literários. Cada escrita revelou caminhos singulares de interpretação, evidenciando a prática da leitura literária como uma experiência em que o sujeito leitor mobiliza sua subjetividade a partir de suas próprias referências e formas de perceber o mundo. Nas palavras de Jouve (2013, p. 53), “a leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo”.

Sob essa perspectiva, os alunos, sujeitos leitores, participaram ativamente da construção de sentidos das obras ao estabelecerem relações interpretativas e também afetivas com as narrativas. Quando preencheram lacunas, criaram novos destinos para as protagonistas, deram voz para outros personagens ou ressignificaram acontecimentos dos contos, os estudantes demonstraram que a leitura literária não se encerra no texto lido, mas continua a existir nos sentidos produzidos por aqueles que leem. A escrita criativa, nesse contexto, se mostrou como um espaço de diálogo entre o leitor e a obra.

Logo, a experiência desenvolvida evidencia o potencial de aproximar a leitura literária subjetiva e criação criativa como práticas que se completam mutuamente no espaço escolar. A partir das perspectivas adotadas para a análise, como a didática da implicação, de Rouxel (2013), e as discussões acerca das diferentes subjetividades, de Jouve (2013), compreendemos como os estudantes se colocaram diante das obras como sujeitos leitores, fazendo emergir, tanto na comunidade interpretativa quanto nos diários, suas subjetividades. Dessa maneira, também, a escrita criativa demonstrou-se como uma possibilidade para materializar as marcas deixadas pela experiência literária vivenciada. Assim, a articulação entre essas ferramentas, leitura literária subjetiva e escrita criativa, revelou-se como um caminho metodológico capaz de aproximar os estudantes dos textos literários de maneira mais significativa, promovendo um encontro sensível entre esses alunos, sujeitos leitores, e a literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este percurso, encontramos nas palavras de Rainer Rilke, em *O leitor*, uma reflexão que a tudo traduz:

Presos à hora, como sabermos quanto se perdeu antes que ele soerga o olhar pesado de tudo o que no livro se contém, com olhos, que, doando, contravêm o mundo já completo e acabado: como crianças que brincam sozinhas e súbito descobrem algo a esmo; mas o rosto, refeito em suas linhas, nunca mais será o mesmo.

A imagem do leitor construída por Rilke nos revela a profundidade da experiência literária: a de um sujeito que, ao atravessar as páginas de um livro, atravessa também a si mesmo. O leitor que ergue os olhos depois da leitura já não é exatamente aquele que iniciou o percurso, pois a leitura da obra deixa uma marca. “O rosto, refeito em suas linhas, nunca mais será o mesmo”, e aí reside a potência quase silenciosa da literatura: a capacidade de nos tocar de tal maneira que, mesmo sem percebermos, saímos diferentes do encontro com o texto.

Foi partindo dessa compreensão da literatura como experiência transformadora que esta pesquisa buscou refletir sobre as possibilidades do seu ensino, ao articular leitura literária subjetiva e escrita criativa. Ao longo desse trajeto, procuramos compreender como o estudante, ao ser reconhecido como sujeito leitor, pode ultrapassar o lugar de mero receptor de sentidos previamente estabelecidos para se transformar naquele que, envolto em sua subjetividade, responde à obra.

Durante as reflexões acerca das discussões teóricas sobre letramento literário, leitura subjetiva e escrita criativa, percebemos que o contato com a literatura envolve, de fato, dimensões que ultrapassam a compreensão dos aspectos formais da obra. Nesse caminho, ler é também estabelecer um diálogo com o texto, mobilizar memórias, afetos e experiências pessoais. Dentro dessa construção, as contribuições de Jouve (2013) e Rouxel (2013) foram fundamentais para compreender que o sujeito leitor não se encontra em uma posição de distância em relação a leitura que realiza, pois leva para o texto aquilo que constitui sua própria existência.

A proposta didática desenvolvida a partir da sequência expandida e do conceito de oficina de Cosson (2006) evidenciou, na prática realizada com os alunos do IFRN - *Campus* Natal Central, que a escrita criativa pode funcionar como uma extensão desse encontro entre leitor e literatura. Por meio dos diários de leitura e das produções escritas, os estudantes encontraram um espaço para registrar suas percepções e transformar suas experiências de leitura em criação. As narrativas produzidas demonstraram que escrever a partir da literatura não significa reproduzir o que foi lido, mas dialogar com a obra. Nesse contexto, entendemos que “o gesto da leitura ganha sentido na medida em que se consideram as diferentes respostas que podem ser dadas pelo leitor” (PORTELA; SANSEVERINO; TAUFER, 2020) .

As análises das produções dos estudantes evidenciaram, sobretudo, que cada leitura gerou uma resposta singular e subjetiva. Ao aproximarem as personagens de *Pixaim*, de Cristiane Sobral (2011), e *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo (2014), os alunos criaram encontros possíveis, modificaram destinos, deram voz a outros personagens e imaginaram futuros que, em alguns casos, ultrapassavam aquilo que estava presente nas narrativas originais.

Nesse trajeto, destacou-se o protagonismo conferido à protagonista de *Pixaim* nas produções analisadas, uma vez que os estudantes, em sua maioria, partiram de sua trajetória para construir continuidades e novos sentidos. A personagem, que ao final do conto já se encontra em um movimento de resistência e construção de si, foi retomada pelos alunos a partir dessa mesma perspectiva. Em relação à *Zaíta*, também, embora sua presença nas

produções tenha ocorrido de maneira menos central, a personagem foi representada pelos estudantes a partir das marcas deixadas pela sua trajetória. Sua representação esteve frequentemente associada à infância e às violências do contexto em que estava inserida, revelando que os alunos buscaram compreender e transpor para suas narrativas os impactos da experiência dessa personagem sobre si mesma e sobre aqueles que permaneceram após a sua partida. Esses movimentos subjetivos realizados pelos estudantes revelam o papel ativo deles, como leitores, na construção de sentidos (JOUVE, 2013), e reafirmam que a literatura também se realiza nesse espaço de encontro entre aquilo que o texto oferece e aquilo que o sujeito acrescenta a ele.

Nesse movimento, também, a literatura se mostrou como espaço de grande descoberta. A partir do verso de Rilke – “com olhos, que, doando, contra vem o mundo já completo e acabado: como crianças que brincam sozinhas e súbito descobrem algo a esmo” – é possível pensar o encontro dos estudantes com a literatura como uma experiência de reinvenção. Tal como na imagem criada pelo autor, os estudantes, ao se colocarem diante do texto, pareciam “doar” seus olhos ao mundo da obra, contrariando sua aparência de completude e, nela, encontrando espaços e possibilidades de reinventar por meio da escrita. Foi nesse fluxo entre espanto e, ao mesmo tempo, encantamento, que se revelou, de forma muito viva, a participação da comunidade de leitores: como crianças que brincam sozinhas e, de repente, encontram algo no meio do caminho, também, eles, foram sendo surpreendidos pelo poder da linguagem, percebendo que a literatura não se encerra no que está dado, mas se abre como convite ao inesperado... e que escrever, nesse contexto, é continuar esse encantamento, dando forma ao que a leitura fez nascer no olhar.

Portanto, trabalhar com a leitura literária subjetiva e a escrita criativa significa abrir espaço para que o aluno experimente a literatura como um território de diálogo e descobertas. Sob essa perspectiva, ler e criar passam a se entrelaçar, como formas de habitar a linguagem de maneira mais viva e sensível. Assim como o leitor, nas palavras de Rilke, retorna do livro com o rosto discretamente transformado, também o estudante, ao encontrar espaço para ler e criar, leva consigo marcas desse encontro. É nesse ponto de passagem entre leitura e criação, entre escuta e resposta, que se sustenta a proposta desenvolvida nesta pesquisa. Por fim, então, parafraseando Lajolo (1993, p. 15), que prossigamos dando sentido às nossas aulas.

REFERÊNCIAS

- ABED, Carolina Zuppo. *Presença da escrita criativa no Brasil*. Revista Revera, São Paulo: Instituto Superior de Educação Vera Cruz, v. 6, p. 8–40, 2021.
- AMABILE, Luís Roberto. *Do que estamos falando quando falamos de escrita criativa*. Revista Criação & Crítica, n. 28, p. 132-149, 2020.
- ASSIS BRASIL. *Ensinar escrita criativa*. 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19451/2/Ensinar_escrita_criativa.pdf> Acesso em: 30 set. 2024.
- CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALVI, M. A; REZENDE, N; et al. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- EVARISTO, Conceição. Zaita esqueceu de guardar os brinquedos. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014. p. 71-76.
- GRANDO, Diego. *Pensar o ensino de literatura pela ótica da escrita criativa: propostas e perspectivas*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 2018, Rio de Janeiro. Circulação, tramas & sentidos na literatura. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2018, p. 3374-3384. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547734274.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.
- JOUE, Vincent. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática S.A., 1993.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 25-38.
- MOURA, Natalya; OLIVEIRA, Adriana. *A escrita criativa como prática de produção textual no ambiente escolar*. Revista ENSIN@ UFMS, Três Lagoas/MS, v. 4, n. 8, p. 49-72, 2023.
- PORTELA, Luís Fernando; SANSEVERINO, Antonio Marcos; TAUFER, Adauto Locatelli. A leitura como ato criativo e criador: algumas explorações conceituais e pedagógicas. In: TAUFER, Adauto Locatelli; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de; ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik (org.). *Escrita criativa e ensino II: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020. p. 107-126.

REVISTA PROSA, VERSO E ARTE. *Rainer Maria Rilke – poemas*. 2017. Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoearte.com/rainer-maria-rilke-poemas/>>. Acesso em: 27 jun. 2026.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução de Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 151-164.

SANSEVERINO, Antonio Marcos V. Aula de literatura: uma conversa sobre livros, uma escrita criativa. In: TAUFER, Adauro Locatelli; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de; ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik (org.). *Escrita criativa e ensino I: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. p. 9-18.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. In: SOBRAL, Cristiane. *O tapete voador*. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 37-42.

TAUFER, Adauro Locatelli; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de; ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik (org.). *Escrita criativa e ensino I: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Perguntas do formulário de inscrição

Identificação do participante:

1. Nome:
2. Idade:
3. Turma:

Sobre leitura:

4. Com que frequência você lê?

- ☐ Diariamente
- ☐ Algumas vezes na semana
- ☐ Só leio quando necessário para meus estudos
- ☐ Não tenho o hábito
- ☐ Outro: _____

5. O que você costuma ler?

(Ex.: suspense, romance, terror, etc.)

6. Dos autores nacionais abaixo, marque aqueles que você prefere ou com os quais se sente mais familiarizado/a:

- ☐ Machado de Assis
- ☐ Caio Fernando Abreu
- ☐ Clarice Lispector
- ☐ Lygia Fagundes Telles
- ☐ Conceição Evaristo
- ☐ Guimarães Rosa

7. Cite outros autores de que você gosta, caso não tenham sido contemplados acima:

8. De acordo com suas vivências nas aulas de literatura desde a infância, como você se recorda do hábito de leitura ser tratado nas aulas? Os professores levavam textos literários? Como conduziam as leituras?

9. A partir dessas vivências, você acha que elas influenciaram na forma como você vê a leitura atualmente? Como você avalia essa relação (boa ou ruim)? Por quê?

Sobre escrita:

10. Você costuma escrever?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Só escrevo textos destinados às atividades escolares
- ☐ Outro: _____

11. Com que frequência você escreve textos literários ou de ficção?

- ☐ Com frequência
- ☐ De vez em quando
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca escrevi um texto literário próprio
- ☐ Outro: _____

12. Você já ouviu falar em escrita criativa? O que entende por esse termo? Já vivenciou alguma atividade desse tipo no ambiente escolar? Se sim, descreva.

ANEXOS

ANEXO A - Primeira ficha de leitura analisada

FICHA DE Leitura

♥ TÍTULO: Pisaxim...
 ♥ AUTOR(A): Cristiane Sobral...
 ♥ DATA DA LEITURA: 27/05/2026...



AVALIAÇÃO:



- É lindamente mostrado como era a vida de uma criança crescendo sem entender o porquê não poderia ser como era, sendo que ela gostava, então por qual motivo os outros não entendiam como isso?
- A relação triste de uma família que não tem ninguém não entende a diversidade dentro dela.
- A escrita também partindo do olhar de uma criança, não querendo culpar sua mãe, mas também não conseguindo deixar passar (ela está com) os acontecimentos.
- O dia dos vizinhos se misturando na vida velha. Póla, vida da mãe! Triste saber que isso ainda ocorre, até hoje não entende que talvez há em falar mais dos outros - principalmente não em falar a ela. Se não a mãe de quem para falar, não fala.
- Opressão (forma de suprimir a pessoa nega retornando ao antigo de um modo novo).

Em que momento poderemos ser a gente?
 Ser apenas o que somos.
 Nós.

ANEXO B - Segunda ficha de leitura analisada

FICHA DE Leitura

TÍTULO: PixaimAUTOR(A): Cristiane SobralDATA DA LEITURA: 27/05/20

AVALIAÇÃO: ★★★★★

Muito triste por não ser mesmo tão bom quanto real. Achei que qualquer personagem melhor seria do que ele. Foi só sentir pelo nome, uma vez só pelo da Cristiane (ou Pixaim) e é realmente isso. E acho como o mundo parece-se a gente antes mesmo de não nos reconhecermos realmente.

Achei muito interessante também ele trazer junto o mundo como protagonista. É como se o mundo tivesse vida própria, e mesmo sendo tão insignificante, foi mesmo o único motivo.

O final me deixou feliz. Achei que tudo isso também poderia ser uma das coisas lindamente feitas lá.

ANEXO C - Terceira ficha de leitura analisada

FICHA DE
LeituraTÍTULO: Zaita esqueceu de guardar os brinquedosAUTOR(A): Conceição Evaristo ♡DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO: ★★★★★

Enquanto liz o conto, fui destruída assim como a pequena zaita. Ler este conto foi como receber um soco no estômago uma, duas, três, infinitas vezes até a última linha, onde fui obrigada a constatar nossa realidade, onde fui obrigada a entender que zaita não foi a primeira nem a última garotinha a ter sua vida roubada por uma violência que ela nem sequer teve tempo de entender.

ANEXO D - Quarta ficha de leitura analisada

FICHA DE
Leitura

TÍTULO: Zaita esqueceu de guardar os brinquedos
AUTOR(A): Conceição Evaristo
DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



O texto acaba mostrando como a violência da favela tira a infância das crianças que tem esse convívio. Acho que os brinquedos representam a inocência de Zaita. O texto é bem marcado pela violência e a desigualdade social de forma realista e emocionante.

ANEXO E - Quinta ficha de leitura analisada

FICHA DE

Leitura

TÍTULO: PixaimAUTOR(A): Cristiane SobralDATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



Um dia ouvi uma frase que me deixou pensativa, não sei bem sua origem mas ela dizia que "a infância é um chão que pisamos e vida inteira". Quando Cristiane Sobral escreveu "pixaim" tenho a impressão que ela andou e anda por um chão cheio de cacos de vidro, machuca mas é o único caminho que existe. O racismo na sociedade brasileira tem bases muito fortes, ele iniciou na colonização mas nos atravessa até hoje, o conto retrata a mais dura e cruel realidade das pessoas negras neste país.

Avaliei com 5 estrelas pois o conto é bem estruturado e escrito de forma sensível, ele nos leva a refletir as consequências de uma sociedade que não questiona seus preconceitos e não busca ressignificar certos aspectos culturais.

ANEXO F - Sexta ficha de leitura analisada

Leitura

TÍTULO: PixaimAUTOR(A): Cristiane SabralDATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



Eu gostei bastante do texto Pixaim por mostrar, do ponto de vista de uma criança, as diversas violências que uma pessoa negra sofre no Brasil. O texto brilha por trazer tais situações violentas justamente no meio familiar, o qual descreve de um ponto de vista da narradora.

ANEXO G - Sétima ficha de leitura analisada

FICHA DE Leitura

TÍTULO: Piscepim
 AUTOR(A): Christiane Sobral
 DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO: ★★★★★

Vidência:
 Em um momento melhor do texto é
 mostrado a violência que ela
 sofreu não só pela família, mas
 também os vizinhos pelo fato dela
 não se encaixar dentro os seus padrões
 com isso, tendo o "Piso" Coberto entre eles.
 Então sua mãe tentou levar ela em
 um momento de "embriaguezimento", con-
 tendo de pensar pensa quente e finge
 que maltrataram seu corpo, até tentando
 fugir da mãe e levando uma surra
 para não sofrer por dentro em seu
 corpo.
 Quanto tudo isso foi aplicado a o corpo
 dela ficou lizo, todos ficaram felizes, e
 até dizem que preto não prestava,
 que ela era tudo de péssimo, ingratas,
 imã e bruxa sendo até chamada de
 malala pelos irmãos.

ANEXO H - Oitava ficha de leitura analisada

FICHA DE Leitura

TÍTULO: Zaita esqueceu de guardar os brinquedos
 AUTOR(A): Conceição Evangelista
 DATA DA LEITURA: 23/05/26

AVALIAÇÃO:



Eu adorei o texto, ele trata de um assunto muito sensível, que é a perda da infância, pois no conto fala que as crianças trabalhavam e o irmão de Zaita era traficante, ~~ele~~ trabalhava desde cedo para mudar sua realidade. A mãe de Zaita trabalhava muito e quando Zaita deixou os brinquedos espalhados, ela só pensou nisso. E o texto retrata a inocência de Zaita, saindo para procurar sua irmã e a figurinha, e quando ela morre, a inocência e medo de sua irmã fazem com que ela se preocupe com sua mãe brava e com os brinquedos espalhados. E no final acaba mostrando como a violência é naturalizada e pautas são estragadas.

ANEXO I - Nona ficha de leitura analisada

FICHA DE Leitura

TÍTULO: Zeito influencia de Gordon os Aniquilados

AUTOR(A): conceição varizato

DATA DA LEITURA: 27/05/2026

AVALIAÇÃO:



Justo ñ

O livro foi muito importante pois aborda
uma gran história sobre a vida dos aniquilados,
parte da história é muito boa e é mesmo a
algumas partes engraçadas, porém a história
que não foi para explicar me deixou
com uma ideia de não querer saber mais
pelo livro e porque é para a vida do
crime, quando a morte de uma pessoa.

ANEXO J - Produção escrita do estudante 1

PROPOSTA DE Escrita

PROPOSTA SOLICITADA: Diálogo entre as personagens

É na quarta-feira comum em Brasília. Tinha colocado a bolsa no ombro esquerdo e, com coragem, juntado forças para enfrentar a labuta diária. Andando nas calçadas quase sempre limpas admitiu a banca de resistência neuristas que lutava por sua sobrevivência num mundo cada vez mais digital. Enquanto esperava o semáforo no albur, correu os olhos pelas capas chamativas. Se deparou com a frase que partiu seu coração: "menina foi baleada e morta durante 'tinalis'". Poderia jurar que o seu coração ficou enrijecido, tal qual aço, quando alheou a imagem de corpos enfileirados e desmuntados.

Não conseguiu recuperar o fôlego no passar do dia. Não podia ver o grupo de crianças deixando a escola no fim da tarde sem pensar na menina que virou oco.

Durante a noite, prendeu as velas brancas, com cuidado, em uma faixa e deitou-se em seu leito. Tentou retirar o que lhe atormentava da cabeça, até que o sono a dominou.

Acordou mais ~~deixa~~ ~~dele~~ e com belas
cachos caindo ~~em~~ ~~sus~~ ~~olhos~~. Chocada, cri-
tou:

- Sou criança novamente! - e absorveu seu
interior. Voltou à casa dos pais no Rio. O
único fato diferente era a menininha negra de
olhos profundos com falsetinhos e cabelo loi-
doso.

- Que bom que veio brincar comigo - exclamou
a menina. - ~~Me~~ chamo Zaita. Tinha escutado
seu nome antes? É Naita de minha irmã?

- Nunca ouvi falar desse nome. Quer brin-
car de boneca? - Notou que a pequena Zai-
ta carregava uma bonequinha semelhan-
te a sua mãe.

Pegou a caixa de brinquedos, mas se des-
cumpriu a notar que as suas bonecas eram
tadas laínas. Mesmo assim, brincou com
a menina até ela ficar sonolenta.

- Obrigado por ficar comigo - disse Zaita
passando as mãos pequenas nos olhos.
Eu Jato com saudade de brincar com
minha irmã. As vezes acho que estou
nos encontrar cedo, mas a saudade é
tanta que meu peito fica doendo.

Não contei as lágrimas ao Olhos-
sem Zaita desaparecendo. Acordou em
sua cama. As mãos voltaram ao tomo-
no normal e notou que lágrimas lava-
vam suas bochechas.

Ficou estática no quarto. Chando pa-
ra o teto, rezou a noite toda pela
menina.

ANEXO K - Produção escrita do estudante 2

PROPOSTA DE Escrita

PROPOSTA SOLICITADA: Escreva um diálogo entre os
personagens "Pixaim" e Zaita.

Rio de Janeiro, 26 de maio de 2026

Querida Zaita,

Escrevo com saudade das suas rimadas e observações.

Já faz tanto tempo que não nos vemos. Como pode já
ter passado 32 anos desde que saiu o livro de poemas?

Aí hoje tenho que sair para ver mais uma vez.

Relembro-me da figurainha da menina com olhos tão belos
igual você. Aí hoje quando conheço aquela bonequinha negra,
vale a pena dizer que a menina era tão igual a mim. Essa frase
me marcou tanto que mantive o mesmo corte de cabelo.

Lembrei das crianças que tinham cabelos de ouro e olhos
e vestidos prateados? Hoje é Zaita que me lembra. Ela
vestida hoje é transida e maravilhosa. É uma mulher com
plena, bela e forte.

Se quiser ainda posso dizer da Zaita, da mi-
nhoca em uma noite de lua cheia e de uma
filha linda.

O de mais nem no mundo. Não sabemos se estão em
esperança que não.

Sua mãe nunca esqueceu, mas aí depois, se lembra
a mãe de casa que mora. Com todos planejando lá.

Aí a primeira,

com carinho,

Sua amiga Pixaim.

ANEXO L - Produção escrita do estudante 3

PROPOSTA DE Escrita

PROPOSTA SOLICITADA: Em busca da memimaflores. (Um diálogo entre Pixaim e Zaita)

Certo dia eu fui para a escola e, simplesmente, esqueci meu nome. Eu tinha um nome muito bonito - o qual não me recordo. Quando entrei na escola, não entendi o motivo de terem matado meu nome. Todos me chamavam de Pixaim, menos ela - a memima que sempre estava hipnotizada por seus brinquedos.

Meu dia mal começou e já me bateu tristeza, pois iria ter que enfrentar todos aqueles nomes que digam ser o meu, os quais fizeram eu esquecer o meu nome. O que me trazia conforto era a memima hipnotizada pelos brinquedos, Zaita - a única que poderia salvar meu nome.

Quando pisei na sala, os memimos começaram a rir de mim, os memimos me olhavam torto, e Zaita, como sempre, estava com seus brinquedos. A professora tentava trazer alguma solução para que os nomes parassem, me falava para prender a minha fúria, dizia que eu poderia usar o hemé - que, de acordo com ela, era a melhor opção - e minha mãe adorou essa ideia, pois já estava cansada de ter tanto trabalho para que os nomes parassem.

Então, quando minha decisão acabou a

melhor ideia da professora, eu fugi. Corri por vários minutos e acabei encontrando a casa de Zaita, pois quando passei por lá, ela estava com seus brinquedos na varanda. Pela primeira vez vi Zaita falar, eu melhor, gritar.

- Olá, Pixaim! - gritou Zaita, correndo.

- Oi, Zaita. Você pode me ajudar..

- VOCÊ VIU MINHA FIGURINHA?? - Perguntou Zaita, gritando. Ela estava desesperada.

- Não, mas você pode me ajudar a fugir da minha mãe?

- Desculpa, Pixaim, mas eu tenho que encontrar minha figurinha da memima - ffor. E por que você quer fugir da sua mãe? Ela também te bate quando os brinquedos estão espalhados?

- Eu posso te ajudar a procurar a figurinha, mas preciso que você me ajude. Minha mãe quer usar o hemê no meu cabelo, você tem noção do problema?!

- Eu tenho que achar aquela figurinha logo, deixei a casa bagunçada, e como vou viver sem minha figurinha? - disse Zaita, sem nem prestar atenção ao que Pixaim estava dizendo.

- Zaita, por favor, me ajude. Eu preciso muito da minha carapinha. Se minha mãe me encontrar, minha vida acaba.

- E eu preciso muito da minha figurinha, ela tem um cheiro doce de felicidade, ela é brilhosa e me deixa muito feliz.

- Mas, Zaita, o que vai ser do meu bumbuzinho se você não me ajudar?

- Tá bom então, Pixaim, eu te ajudo, mas primeiro nós vamos procurar minha figurinha.

- CLARO, TUDO PELA MINHA CARAPINHA! MAS DÊ MAIS UMA COISA. VOCÊ SABE O MEU NOME?

- Oi? Como assim? Seu nome é Pixaim, não? - disse Zaita, confusa.

- Não, eu tenho um nome lindo, mas eu esqueci depois que todos começaram a me chamar assim.

- Acho que talvez eu possa lembrar do seu nome, mas não vou conseguir agora de jeito nenhum, só consigo pensar na minha figurinha.

- Tá bom, espero que você consiga lembrar! Agora vamos procurar sua figurinha.

- Minha figurinha tem um cheiro do sabor de lei, de algodão doce com pipoca. Tem cor do arco-íris e é brilhosa como um.

- ZAITA, ZAITA, ALI NÃO É SUA FIGURINHA?? - disse Pixaim para uma figurinha presa no chão.

- PONDE? Não, não é essa, a minha é mais especial. - disse Zaita, desapercebida.

- Pixaim, sua imaginação está igual ao seu cabelo, toda enrolada e confusa. - disse Zaita, rindo de Pixaim.

Pixaim ficou triste com o comentário de Zaita, mas ela não conseguiu nada para conseguir descobrir seu nome e tentar fugir da sua mãe.

Enquanto procuravam a figurinha, as duas caminhavam por várias ruas e Zaita já estava perdendo as esperanças. O sol já começava a se pôr, então elas tiveram que voltar para a casa de Zaita - para que a mãe dela não a batesse por ter deixado as brincadeiras espalhadas. E então foi quando Zaita avistou algo brilhando perto da divisa que fica em frente a sua casa.

- PIXAIM! ACHO QUE ENCONTREI! - gritou Zaita, correndo.

Era mesmo a figurinha da menina-flor. Zaita pegou com cuidado e sentiu tão forte que parecia iluminar a sua interior.

Ao olhar para a menina-flor, tão brilhante, Zaita ficou em silêncio por alguns segundos...

- ESPERA, EU ACHO QUE LEMBREI!

- Da figurinha? - perguntou Pixaim.

- Não. Do meu nome! - afirmou Zaita, olhando radiante para Pixaim. Pixaim nunca sentiu tanta felicidade na vida.

- Seu nome é Cristiane, ele é lindo como as estrelas. - disse Zaita. Naquele instante, Cristiane sentiu algo estranho, como se uma porta esquecida se abrisse dentro dela. De repente, começou a se lembrar de todos os momentos em que seu nome foi citado, de tudo aquilo que "Pixaim" tinha apagado.

- Meu nome é Cristiane... - percebeu ela, emocionada.

- Sim, o seu cabelo não muda isso, ele é sua coroa que te sustenta, e é ele que faz você ser a Cristiane. - disse Zaita sorrindo.

Pela primeira vez em muito tempo, Cristiane se via como Cristiane, e não como Pixaim.

Ela decidiu voltar para casa, e chorou para sua mãe, contou que lembrou seu nome, e que não quer apagar a sua casa. Sua mãe, mesmo sendo teimosa, cedeu ao seu pedido e desistiu de destruir a cristiane que acabava de se redescobrir.

Eu nunca mais esqueci meu nome. E Zaita não perdeu mais sua figurinha e, finalmente, nós somos amigas de verdade. Ela me lembra todos os dias de que sou a Cristiane, e graças a ela, eu nunca mais me vi como a Pixaim. Nós aprendemos que existem coisas que não devem ser mudadas e nem esquecidas, como nossas memórias, nossos amigos e quem realmente somos.

ANEXO M - Produção escrita do estudante 4

PROPOSTA DE Escrita

PROPOSTA SOLICITADA: Escrever um diálogo entre
três personagens dos dois contos

Em uma lanchonete lotada onde só havia uma cadeira livre numa mesa já ocupada por alguém, uma pessoa se senta. É uma mulher negra de semblante tranquilo e cabelos enlaidados bem tratados de maneira correta.

— Olá! Pode sentar aqui? — disse com um pranto de alívio nas mãos.

A mesa pintada também era negra, de cabelos cacheados com minúsculos crêpes que os da outra. Seu semblante era despreocupado.

— Oi. Claro, fique à vontade — falou sem tirar os olhos da comida.

— Obrigada — notou a expressão triste no olhar da pessoa — um, você está bem?

— Mais ou menos, só que umas memórias ruins voltaram a surgir na minha cabeça.

— Ah... sinto muito. Bem, como você se chama, à propósito?

— Naija, e você?

— Pode me chamar de Pixaim.

— Pixaim? Isso não é um tipo de dança recente?

— Parece de algum para comida e focou sua atenção somente para a comida.

— É sim, mas... adotei como gatilho para não

ver como uma forma de resistência, mas eu
não.

- Você sofreu muito nascer na vida?

- Sim, enfim, de tipo nascer capilar
sufocadamente. Mas nenhum trauma físico, por-
tanto a liberdade de não poder ignorar um futuro
melhor agora.

Houve um breve momento de silêncio. Não se
ouvia fundo e começou a falar:

- Eu queria dizer que não tem traumas que não
seja, mas a memória, e o mesmo erro disse (e
me lembro me distendo agora, é uma sensação
que acaba de tempo em tempo).

Houve um momento de silêncio e decidiu falar
novamente.

- Eu também fui vítima de traumas, mas de
tipo que se acendeu por grupos sociais inteiros
por longo período que giram como coqueiros
e se fustigam com toda a sua violência.

Outro silêncio.

- O que foi que houve exatamente? - disse Eze-
quiel.

- Minha irmã foi morta vítima de bola perdi-
da quando eu era pequena. Era uma criança
estava brincando de futebol. - contou em
talvez por estar com os olhos fechados
de tanto chorar uma grande respiração, mas
havia algo perdido e apático.

- Sim, muito. Você deve sentir muita falta de-
la. Deve ter sido uma experiência horrível -
porém de viver também por estar abençoada por
alguém que não poderia ser perdido, mas
muito.

- Na verdade, eu não vivi a morte e
eu já fui duplicada há anos a vida de
minha irmãzinha. Senti um amargor imen-
so após a morte dela porque, num momento

onde as coisas aconteciam de forma diferente, ela jamais sofreria a sua irmã no demonstrativo.

Havia uma TV de tela plana pendurada na mesma das outras do restaurante, onde há muito tempo usava-se uma TV de tubo para como se estivesse enfiada para evitar roubos. Por isso ninguém pensou que hoje em dia andam penduradas desprotegidas, mas é que o estabelecimento viveu tanto que o pessoal ladro de televisores não facilmente vítima de pulada por parte dos clientes sempre presentes no lugar.

Uma coisa é certa: se antes a de tubo viria ligada em algum cubículo noticiosos de tragédias reais, hoje em dia também.

- Perdão por desabafado tanto consigo, com você e de moda. É que quasi diariamente os tempos que nada na realidade dos serviços mudam e é isso que você me deixando assim.

Pisavam olhar para o TV.

- Você está desorientada com a atualidade, que era o futuro que você sentava que seria melhor.

Muito não deu nada. Reflete sobre seu machucado emocional não esabizado e concluiu:

- Como posso viver bem num mundo onde o mundo resultante do meu trauma não parece se envolver de si com lágrimas nos olhos.

Pisavam ficou calada.

ANEXO N - Produção escrita do estudante 5

PROPOSTA DE Escrita

PROPOSTA SOLICITADA: Dialogo entre zeite
e Alika (Pixaim)

Alika estava em frente à porta de madeira, esperando que alguém a atendesse. Fazia calor, o sol rechava sob sua cabeça, de modo que nem seu grande e forte cabelo crespo protegia sua raiz do incômodo. Ela suava por todo o corpo e sua boca estava seca. Devido à situação, ela rezava para que alguém abrisse a porta e ela enfim pudesse entrar. Era um sábado comum em uma favela no RJ. Alika estava em busca de moradores para entrevistar - foi uma aventura difícil, alguns eram simpáticos e logo lhe ofereciam um "tiquin" de café, outros se retraiam, com medo. Apesar dos perigos, tudo valia a pena pois ela estava coletando dados para seu ICC, logo se formaria em ciências sociais e pretendia contar uma história, não só a sua mas a de milhares de crianças negras Brasil. Antes que pudesse se virar para ir embora, uma mulher baixa, negra e de idade avançada abriu a porta. Ela parecia confusa mas logo se acalmou quando Alika lhe contou o motivo da visita inesperada. Então, a convidou para entrar. A casa era humilde mas tinha um conforto familiar

Ela se sentou no sofá vermelho enquanto Dona Benincia lhe servia um copo d'água. "Posso lhe ajudar com algo?", a senhora iniciou. "Eu estou entrevistando alguns moradores, especificamente meninas e meninos negros. A senhora tem alguma filha cu nota entre 7 e 10 anos?" Silêncio. Foi como se Alikha tivesse falado algum absurdo. As duas piscaram até que uma falou. "Não tenho criança pequena não, moça". Alikha sabia que não tinha porque a senhora mentir mas sentia que faltava algo. Obviamente, ela não iria questionar a dona da casa. Estava se levantando até que viu um porta retrato na estante da televisão: eram duas pequenas garotas negras, uma segurava uma boneca de semelhante aparência enquanto a outra segurava uma figurinha que daquela distância era quase impossível de reconhecer sua ilustração. Então Alikha voltou se para a senhora, tomou coragem e perguntou "Quem são aquelas?". Assim que dona Benincia seguiu o apontamento de seus dedos, ela suspirou como quem desiste da batalha. "Eram minhas meninas, mas elas estão longe agora". - "Ah que pena, adoraria ter conhecido elas" constatou por fim. Ciente de que não havia como entrevista-la, Alikha se preparou novamente para ir embora até que algo lhe foi pedido. - "Moça, você poderia fazer um favor para mim?". Alikha não tinha muito tempo, logo iria ficar tarde e ela tinha que voltar para a faculdade, mas algo no olhar daquela mãe lhe fez ficar. "Claro". Respondeu sem demonstrar hesitação. "Eu não cheguei a aprender a ler nessa vida mas tenho certeza que você possui esse dom, né? Poderia ler uma carta para

mim?" Ela estava encolhida, como uma criança que pede algo impossível para sua mãe, Alika logo confirmou que leria e então a senhora foi para dentro da casa e voltou com um papel rosa que já estava amarelado do tempo, ele estava decorado com corações em vermelho e havia uma dedicatória sucinta nas costas da folha: "De: Zaita, 8 anos, Para: Zaita, futuro". Os olhos de Alika recaíram sobre a aquela pequena letra, tão simples mas tão delicada e então começou a ler e recita-la em alto tom para que a mulher pudesse ouvir: "Querida, zaita do futuro, Quando estiver lendo essa carta, provavelmente já será uma professora ou uma cozinheira ou uma astronauta ou uma médica, não sei, mas espero que esteja feliz. Hoje vi minha mãe chorar, acho que é por causa do nosso irmão sabe? Aquela da arma de brinquedo. Eu não entendo porque ele tinha algo assim debaixo da cama, alguém pode se machucar né. Enfim, hoje eu consegui deixar meu cabelo de um jeito etc que bonitinho, tomara que você já esteja com um cabelão aí no futuro. Queria muito usar ele solto mas tenho dificuldade para gostar dele assim. Hoje nossa irmã pediu novamente para olhar a figurinha mas eu disse não, sinto que sou um pouco grossa às vezes, mas aquela figurinha significa muito pra mim e tenho medo de perder ela. Às vezes também tenho medo do futuro, sinto que ele parece tão distante pra mim, mas não vou desistir, um dia vou tirar minha mãe e minha irmã da favela. Escutamos tiros quase toda noite. Eu não gosto, porque no

outro dia sempre tem um corpo estirado na rua, minha mãe até cobre nossos olhos mas eu consigo sentir o cheiro do sangue e sempre acabo vendo algo. Às vezes me pergunto se existe outra realidade, me pergunto porque temos que passar por esse tipo de coisa e porque parece que temos que passar por esse tipo de coisa e porque parece que todo mundo já se acostumou. Bom, tenho que ir agora, nossa mãe está reclamando dos brinquedos espalhados pelo sala, se ela estiver com você, manda um beijo pra ela. Diga que irei errumar lá lá e que a amo, Adeus Zeita". Senti meus olhos molhados enquanto lia as palavras, não sabia exatamente o por que mas enxerguei ali uma pureza, uma inocência que a muito tempo não sentia então olhei para a senhora

e ela estava enxugando as lágrimas com
o barra do vestido florido. Com dolor,
ela agradeceu e me trouxe a notícia
que temia desde que vi aquele porta-
retrato. A garota da carta havia morri-
do a um tempo atrás, morta por tiros
brocados entre a polícia e os donos
da favela, lhe foi tirado o direito
de futuro, aquele que ela tanto citou
em sua carta. Me despedi com um
abraço apertado da dona da casa,
sei pela porta de madeira e respi-
rei fundo aquele ar pesado. Agora, o
sol se punha e o vento trazia con-
sigo um ar gelido, meu corpo, já
seco, estava tremendo e meu cora-
ção pesado, de indignação talvez —
não, de raiva. Eu havia esquecido esse
sentimento de impotência e o gosto
amargo da violência racial.