

## OFICINA DE LITERATURA FANTÁSTICA EM CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO\*

### FANTASTIC LITERATURE WORKSHOP IN THE CONTEXT OF SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES OF A CONFINEMENT PROGRAM

Adrianna Alberti<sup>1</sup>  
Gabriela Lopes Aquino<sup>2</sup>  
Zaira de Andrade Lopes<sup>3</sup>

**RESUMO:** No ambiente prisional, visando a ressocialização, a educação é ferramenta que garante autonomia, conscientização crítica e ressignificação. O artigo objetiva analisar oficinas de literatura fantástica como estratégia de ressocialização para adolescentes em privação de liberdade. Fundamenta-se na literatura fantástica, na oficina literária como diálogo com a realidade do sujeito e da liberdade. Os dados resultaram de duas oficinas de produção da escrita fantástica, realizadas com adolescentes na UNEI. O estudo revelou que por meio do fantástico, os socioeducandos refletiram suas próprias histórias de vida, o contexto de privação de liberdade, para além do letramento literário, dando origem uma nova perspectiva de transformação e ação no mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oficina de literatura. Literatura fantástica. Psicologia social. Medida socioeducativa de internação.

**ABSTRACT:** In the prison environment, aiming at resocialization, education is a tool that guarantees autonomy, critical awareness and resignification. The article aims to analyze fantastic literature workshops as a resocialization strategy for adolescents in deprivation of liberty. It based on fantastic literature, on the literary workshop as a dialogue with the reality of the subject and freedom. The data resulted from two workshops on the production of fantastic writing, carried out with adolescents at UNEI. The study revealed that through the fantastic, socio-educated students reflected their own life stories, the context of deprivation of liberty, in addition to literary literacy, giving rise to a new perspective of transformation and action in the world.

**KEYWORDS:** Literature Workshop. Fantastic Literature. Social Psychology. Socio-educational Measures of Confinement Program.

<sup>1</sup> Doutoranda pela UFMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8418-4091>. E-mail: [adrianna.alberti@gmail.com](mailto:adrianna.alberti@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda pela UCDB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9279-9419>. E-mail: [gabilaquino@gmail.com](mailto:gabilaquino@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia pela USP; Professora de Psicologia da UFMS do PPGPsico; Vice-Presidente Regional Centro-Oeste da ABPP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4596-5714>. E-mail: [zairaal@gmail.com](mailto:zairaal@gmail.com).

\*Artigo recebido em 25 de junho de 2022 e aceito para publicação em 10 de setembro 2022.



## Introdução

Quando se pensa em educação, normalmente o foco encontra-se nas questões voltadas para a escola, a formação educacional ou ensino e os processos de aprendizagens. Sobre espaços não formais de processos educativos, tem-se instituições diversas da escola. Nesse contexto, este artigo traz uma reflexão sobre as unidades de internação para adolescentes que praticaram atos infracionais. Estas instituições fazem parte do sistema educacional brasileiro, que prevê a ressocialização por meio da educação para pessoas privadas de sua liberdade ou em contexto de cárcere.

Contudo, Xavier e Silva (2017) ao discutirem a educação em ambiente prisional, refletem sobre as circunstâncias em que o ensino é ofertado, uma vez que o sujeito comumente torna-se desprovido de suporte material em um sistema produtor e reprodutor de mazelas, discriminações e desigualdades sociais, e ainda, normalmente esse espaço é precarizado, deficitário, hostil e violento. A ressocialização, em muitos casos não ocorre, o que acarreta reincidência e estigmatização social.

No Brasil, a base legal que orienta a educação em ambiente prisional segue as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos, estabelecida pelo Resolução Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos, estabelecida pela Resolução CNE nº2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre a oferta de educação em contexto de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010). Esta, por sua vez, considera as bases legais dispostas na Constituição Federal de 1988, nas Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, disposto pela Resolução nº 14/1994 e no Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente disposto pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 1988; 1994; 2914). A educação no âmbito do sistema prisional, de acordo com a Resolução nº 2/2010, deve ser ofertada para jovens e adultos em situação de reclusão, vinculada a ações complementares, sejam elas de cunho cultural, esportivo, de inclusão digital, educação profissional, fomentando a leitura e, também, em programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas.

Deve ser observada que essas ações devem aproximar a comunidade e os familiares dos sujeitos encarcerados, respeitando sua diversidade (gênero, raça, etnia, credo, idade e situação econômica e social). Xavier e Silva (2017) destacam que as políticas voltadas para assistência educacional nas instituições prisionais são, em grande medida, parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, visando concretização de políticas e desenvolvimento de ações.



A educação pode se tornar uma ferramenta transformadora da realidade dos sujeitos em contexto de cárcere, auxiliando-os a “conceber uma realidade diferente daquela que motivou o delito. É uma forma de acessar o vasto acervo cultural produzido pela humanidade, mais que isso, é importante fazer uso desses conhecimentos em favor de uma vida digna e ressignificada” (XAVIER; SILVA, 2017, p. 89). Para além dos problemas já enfrentados na educação brasileira, a educação no cárcere apresenta suas próprias singularidades, como a infraestrutura, o controle coercitivo, a perda dos códigos socialmente aceitos, tempo, códigos carcerários próprios de cada espaço de confinamento, entre outros (XAVIER; SILVA, 2017).

Pensar a educação a partir do âmbito do sistema socioeducativo, especificamente em contexto de privação de liberdade, implica considerar as práticas violentas de controle, coerção e punição que frequentemente recaem sobre os adolescentes inseridos nesses espaços. Tais práticas se distanciam dos princípios, regras e critérios instituídos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual considera que é fundamental o processo de conscientização pelo adolescente por meio do ato de ação-reflexão (BRASIL, 2006)

O trabalho com adolescentes inseridos em medidas socioeducativas envolve reconhecê-lo a partir da multiplicidade de suas experiências, vivências e do contexto social no qual está inserido. Na medida em que se propõe envolver os adolescentes no processo de criação de textos literários, cria-se a possibilidade de ‘um lugar de vivências e aprendizados que podem produzir diferentes significados para os jovens participantes’ (FREITAS; BATISTA, 2021, p. 1166).

A posição crítica desse trabalho entende que o (a) docente, assim como os (as) jovens inseridos nas medidas socioeducativas, não está descolado de sua realidade social e histórica. O que significa que sua prática está intrinsecamente relacionada com seu meio. Em outras palavras, o (a) profissional não é um (a) mero (a) transmissor (a) de conhecimento já concretizado, mas está relacionado tanto com as condições físicas e espaciais do ambiente escolar, como também está envolvido com a sua realidade social e a realidade na qual cada educando está inserido (a) – mesmo que de maneira indireta. Assim, a base teórica que fundamenta essa discussão é a proposta por Freire (2021) para uma educação libertadora, em que os sujeitos se tornam conscientes de sua existência, para agir e transformar sua realidade, buscando uma sociedade mais igualitária. Quando pensando na educação no ambien-



te prisional, entende-se um diálogo entre educador(a) e educando(a) para a construção de uma atividade de ressocialização e reintegração social, em uma prática humanista e emancipatória.

Uma prática psicológica comprometida com os aspectos sociais e coletivos se volta para a pluralidade de saberes, experiências e formas de se viver, construindo espaços de diálogos, e emancipação com indivíduos e grupos subalternizados. O estudioso Martin-Baró ao colocar a conscientização – termo cunhado por Paulo Freire – como o “horizonte primordial do **quefazer** psicológico” (MARTIN-BARÓ, 1997, p. 15, grifos do autor), aponta que

Para Freire, alfabetizar-se não consiste simplesmente em aprender a escrever em papéis ou a ler a letra escrita; alfabetizar-se é sobretudo aprender a ler a realidade circundante e a escrever a própria história. O que importa não é tanto saber codificar e decodificar palavras estranhas, mas aprender a dizer a palavra da própria existência, que é pessoal mas, sobretudo, é coletiva. E, para pronunciar esta palavra pessoal e comunitária, é necessário que as pessoas assumam seu destino, que tomem as rédeas de sua vida, o que lhes exige superar sua falsa consciência e atingir um saber crítico sobre si mesmas, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo (MARTIN-BARÓ, 1997, p. 16).

Entende-se que a prática pedagógica deve ser de cunho crítico-social, como nos aponta Bulgraen (2010), na qual cada profissional deve ser parceiro intelectual do (a) educando (a), mas sabendo-se que se encontra em uma posição diferenciada em relação ao conhecimento. O (A) educador (a) não detém o conhecimento, apenas está em um lugar diferente do mesmo processo histórico e social de aprendizagem e ensino.

Compreende-se que este ponto de vista concorda com a proposta advinda das diretrizes do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abarca a Língua Portuguesa e a Literatura no âmbito da Linguagem e, cuja reflexão indica a necessidade de uma educação voltada para a cidadania. Logo, a função social do ensino é necessária e importante para o ensino da Língua e da Literatura (NASCIMENTO, 2000). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), articula-se em três variáveis: o aluno, a língua e o ensino em si. O aluno é o sujeito da ação que age sobre o objeto de conhecimento (a Língua Portuguesa), tanto seu aspecto de fala quanto de escrita, sendo que o ensino deve ser teórico, é “concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 25).



A língua apresenta-se como fundamental para a participação efetiva em sociedade, pois é por meio dela que ocorre a comunicação, o acesso à informação, a expressão, além da partilha e construção de ideias e conhecimento. Ensinar a língua materna, cuja função recai à escola, é garantir o exercício da cidadania, direito de todos (BRASIL, 1997).

Cabe explicitar que produzir linguagem é produzir um discurso, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma. Ou seja, as escolhas feitas não são aleatórias, mas decorrem de uma condição de realização do discurso. O discurso, por sua vez, é uma atividade comunicativa, interrelacional com o meio. O documento dos PCNs de Língua Portuguesa tem por objetivo auxiliar a execução da prática profissional do (a) educador (a). Utilizar diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias, bem como interpretar e usufruir as produções culturais, para que se possa utilizar diferentes fontes de informações para adquirir e construir conhecimento, a fim de questionar a realidade, sabendo formular e resolver problemas a partir do pensamento lógico, criativo, intuitivo e crítico (BRASIL, 1997).

Para tanto, o objetivo deste artigo é analisar as oficinas de literatura fantástica como estratégia de ressocialização para adolescentes em privação de liberdade em unidade socioeducativa. Assim foi realizada uma atividade de escrita literária, nomeada de Oficina Narrativa Fantástica, voltada para jovens que praticaram atos infracionais da Unidade Educacional de Intervenção Provisória (UNEI). As oficinas foram realizadas com jovens entre quatorze e dezoito anos, a partir da solicitação de que eles desenvolvessem uma escrita de um conto de cunho fantástico tendo como conteúdo as suas próprias vivências, ou seja, um texto que colocassem em diálogo suas experiências e a realidade do participante da Oficina.

## **A literatura como possibilidades de reflexão da realidade**

A literatura, em relação com a Língua Portuguesa, está estabelecida como parte da esfera da Linguagem nos Parâmetros Nacionais Curriculares. Nesse a linguagem “é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22).

A língua apresenta-se como fundamental para a participação efetiva em sociedade, pois é por meio dela que ocorre a comunicação,



o acesso à informação, a expressão, além da partilha e construção de ideias e conhecimento. Ensinar a língua materna, cuja função recai à escola, é garantir o exercício da cidadania, direito de todos (BRASIL, 1997).

Cabe explicitar que produzir linguagem, de acordo com o documento, é produzir um discurso, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma. Ou seja, as escolhas feitas não são aleatórias, mas decorrem de uma condição de realização do discurso. O discurso, por sua vez, é uma atividade comunicativa, interrelacional com o meio, trata-se de utilizar diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias, bem como interpretar e usufruir as produções culturais, para que se possa utilizar diferentes fontes de informações para adquirir e construir conhecimento, a fim de questionar a realidade, sabendo formular e resolver problemas a partir do pensamento lógico, criativo, intuitivo e crítico (BRASIL, 1997). A educação deve se posicionar contra o preconceito linguístico, oferecendo ao discente o reconhecimento da diversidade étnica brasileira, das variantes regionais e socioculturais. Assim o ensino da Língua Portuguesa pode ser compreendido em três instâncias não separáveis e igualmente importantes: o ensino da gramática; o ensino da leitura; o ensino da produção de texto.

Ao propiciar um contraponto com a realidade e vivência do leitor, a leitura permite enriquecimento intelectual através da criação de um novo sentido e interpretação de mundo. “Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias” (ZILBERMAN, 2008, p. 18). A expressão literária permite a socialização e compreensão de problemas e tem potencial ação transformadora. Nas palavras de Jover-Faleiros (2014, p. 323) a literatura veicula “o enriquecimento da existência, o desenvolvimento do espírito crítico ao reforçar as capacidades de análise e reflexão do leitor, implicando uma liberdade de juízo e ampliação da experiência humana”.

O que se vê, no entanto, ocorre uma dificuldade de proporcionar a apropriação do conhecimento por educandos. Como apontam Araújo e Aguiar (2016), as aulas de literatura não são valorizadas tanto pelo corpo discente como também por inúmeros docentes. O que ocorre é a priorização da história literária a partir de livros didáticos e fragmentos de narrativas em detrimento da construção de sentido, do resgate de conhecimentos e experiências e esquecendo que o texto literário também serve para o letramento. Mas como propiciar o desenvolvimento da crítica no educando? Nos estudos desenvolvidos por



Araújo e Aguiar (2016) foi possível identificar a que um dos fatores de desinteresse e desmotivação nas aulas refere-se à ausência de apresentação ou desconhecimento sobre qual é objetivo da aula, sobre o porquê de se estudar aquele determinado conteúdo da literatura, a ausência de metodologias adequadas para sensibilizar educandos para a aprendizagem, o gosto e desejo pela leitura e escrita, e ainda destaque para a própria insegurança por parte da docência.

Com essas considerações apresentadas sobre os PCNs na área da linguagem e do ensino da literatura e, metodologicamente, as oficinas realizadas, objeto de análise deste estudo, foram pensadas de modo que articulasse elementos que provocassem o desejo pela leitura, da literatura e promovesse a escrita reflexiva em uma oficina literária. De acordo com Cosson (2018) o termo oficina pode ser adotado ao pensar em uma atividade de caráter prático, que requer a ação dos educandos e não apenas uma simples exposição e devem ser entendidas a partir de sua inserção em um objetivo sobre o que, por que e como ensinar, ou seja, uma atividade integrada a um significado.

## A narrativa fantástica

Antes de apresentar os procedimentos para a realização da Oficina Narrativa Fantástica, cabe uma digressão para apresentar uma breve explanação do que se entende por narrativa fantástica e a compreensão sobre o fantástico, que fundamentou o desenvolvimento das atividades com os jovens da unidade de internação em medidas socioeducativas.

Nos estudos de Todorov (2008), entende-se que o conto fantástico é uma narrativa que se passa em uma realidade igual a que se vive, portanto verossímil, mas que apresenta aparições de elementos sobrenaturais ou inexplicáveis pelas leis da física ou pelo raciocínio lógico. É aquele tipo de narrativa que comumente que envolve a aparição de vampiros, fantasmas, lobisomens e outros monstros. O fantástico, então, é entendido como um gênero literário, de estrutura delimitada, cuja narrativa é calcada na realidade, verossimilhante com o mundo real, sendo que para que o fantástico ocorra é necessário que o elemento inexplicável irrompa na narrativa e que, a partir da hesitação de sua existência e ocorrência, este elemento permaneça inexplicável.

Como salienta Todorov “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (2008, p. 31). É fantástico, por



consequente, a narrativa que mantém a hesitação diante de um acontecimento insólito, experimentado por um ser que é guiado pelas leis naturais. Seu sucesso depende da inquietude, tanto do leitor, quanto do personagem, até o final.

O discurso fantástico é precedido de comparações, utilizando-se de expressões figuradas ou idiomáticas, correntes da linguagem comum, mas quando tomadas ao pé da letra torna-se um acontecimento inexplicável. É na concepção de Todorov que a linguagem é entendida como espaço de existência para o fantástico, ao mesmo tempo sendo sua consequência e sua prova, os elementos não explicáveis, sobrenaturais e insólitos existem, pois, a linguagem os permite existir.

Para Todorov (2008), a escolha do narrador facilita a identificação do leitor, e assim, a imersão no texto, nesse aspecto, o narrador personagem é mais indicado no fantástico. Uma vez que há uma dupla necessidade de acreditar no que é dito, por parte do leitor e por parte da narrativa, diminui quando se entende o narrador como parte do mecanismo do texto, pois o narrador onisciente permite menos dúvida e suas palavras seriam tidas como verdadeiras, impossibilitando assim o conteúdo do que é narrador ser uma inverdade, ainda mais se tratando de um fato insólito.

Embora criticado por seus sucessos pela tendência restritiva ao definir a narrativa fantástica, como parte de um gênero apenas se a hesitação sobre a existência do inexplicável se mantém, caso contrário, é parte de outros gêneros correlatos (como o estranho, no caso de uma justificativa científica e racional, como loucura; ou como o maravilhoso, no caso de o inexplicável ser justificado na existência e aceitação do sobrenatural), optou-se por manter tanto a concepção todoroviana como fundamento dos conceitos em discussão, como na proposta da oficina; uma vez que esta perspectiva é o ponto de partida de todas as outras discussões teóricas sobre o fantástico, portanto, basilar.

### **Oficina Narrativa Fantástica: as narrativas fantásticas de meninos em privação de liberdade em confronto com a realidade vivida**

A realização das oficinas teve como objetivo levar os socioeducandos a construir narrativas que pudessem se caracterizar como um registro da realidade por meio de suas experiências, da maneira como são capazes de observar, descrever e falar sobre o mundo em que vivem. Foram realizadas duas oficinas, nos meses de outubro e dezembro de 2021, em uma unidade educacional de internação provisória para





adolescentes que praticaram atos infracionais. Participaram das oficinas nove adolescentes, sendo quatro na primeira e cinco na segunda. A seleção dos participantes foi realizada pela psicóloga da instituição e cujo interno tivesse a autorização do diretor da unidade para participar da atividade. Os critérios de inclusão foram socioeducando autorizados que estavam cumprindo medida socioeducativa na unidade, que soubessem ler e escrever e que aceitasse participar da oficina. Os participantes da atividade tinham entre quatorze e dezoito anos.

A Oficina Narrativa Fantástica dispõe a ideia de uma escrita cuja realidade é verossímil com a dos participantes, com o surgimento de um elemento que pode ser caracterizado como insólito e/ou fantástico. Optou-se pelo conto fantástico, pois o fantástico permite a abordagem de temas considerados tabus na sociedade e de difícil discussão na literatura mais realista. A partir do momento em que a pessoa escritora traduz sua experiência em um elemento fantástico considerando a sua realidade, o estranho e o desconfortável modificam-se na ficção, podendo tornar o diálogo com a realidade mais libertador e inovador. Assim, ao propor um conto fantástico com base na realidade do participante, além de suas próprias experiências, oferece-se um espaço em que, aberto pelo fantástico, as dificuldades sociais, as mazelas e mesmo a ocorrência de seu ato infracional tornam-se acessíveis.

A escolha pelo fantástico para aplicação da oficina se justifica pela própria proposta do fantástico de partir de uma representação do real com algo inexplicável na narrativa, pois, o intuito não era propiciar uma atividade sem crítica, mas uma visão própria do sujeito educando sobre sua realidade, sem a pressão de uma descrição fiel e irreduzível da realidade.

Os procedimentos para o desenvolvimento das Oficinas Narrativa Fantástica ocorreram com a seguinte estrutura: inicialmente a etapa explicativa e expositiva sobre o fantástico e a narrativa fantástica como gênero literário, a fim de promover o diálogo com os participantes sobre questões de construção narrativa; a segunda etapa tratou da escrita propriamente dita, ou seja, a prática da Oficina, a qual foi dedicada ao tempo para a escrita, discussão, sanar dúvidas, revisão e reescrita da narrativa.

Na primeira etapa desenvolveu-se a conceituações de elementos constituintes de uma estrutura narrativa, a fim de oferecer ferramentas que possam ser aplicadas no processo de escrita. Partindo das pontuações de Gancho (2002) propõe-se a diferenciação entre história e narrativa. A primeira é entendida nesse estudo como um fato organi-



zado, em geral, em uma linha de tempo para a descrição de um acontecimento de forma que faça sentido. A segunda, utilizando uma outra estrutura linguagem escrita, trata-se de uma história contada de maneira literária, visando uma construção a partir de elementos em que o conteúdo e a forma como este é apresentado é importante. Para elucidar essa diferenciação, propõe dois exemplos do autor citado, com um fato simples e uma narrativa de cunho literário inspirado nesse fato, também, sugere-se que, em discussão com os participantes, questione fatos cotidianos deles para uma exemplificação simplificada de como esse fato cotidiano poderia ser contado de forma literária.

Ainda seguindo os apontamentos de Gancho (2002), foi realizada a explanação para os participantes dos elementos da narrativa, apresentados na sequência:

a) Tipos de textos literários: romance (narrativa longa, com vários personagens, grande número de conflitos, longo período de tempo); novela (menor número de personagens, conflitos e espaços, acontece em um espaço de tempo curto); crônica (texto curto, leve e normalmente fala de um tema cotidiano); e conto (narrativa curta, conflito pequeno, cujo tempo, espaço e número de personagens são bem reduzidos); b) Estruturação do enredo: entendido como um conjunto de fatos da história, tem começo, meio e fim, cuja estrutura pode ser a apresentação dos fatos, a complicação ou conflito, clímax ou momento de maior tensão e a conclusão dos eventos; c) Caracterização dos personagens: é aquele quem faz a ação da narrativa e só é considerado quando faz algo efetivo na história; sempre será uma invenção (mesmo quando for baseado em fatos reais), pode ser protagonista (personagem principal), caracterizando-se como herói, cujas características morais são superiores ao considerado comum, ou anti-heróis, cujas características morais são iguais ou inferiores ao considerado comum. Por ser antagonista, que é o mesmo que oposto ao protagonista, não necessariamente o vilão e também, secundário, normalmente personagens menos importantes e com menor participação na narrativa; d) Tempo narrativo: pode se referir a época em que se passa a narrativa, a duração da história, o tempo cronológico (horas, dias, meses, anos), ou o tempo psicológico (como o personagem percebe o tempo); e) Espaço narrativo: pode se referir a época histórica (passado, presente ou futuro), características físicas do espaço, características sociais e econômicas descritas na narrativa, características morais, psicológicas ou religiosas; f) Tipos de narrador: é quem conta a história. Pode ser em terceira pessoa, ou seja, fora dos acontecimentos, podendo saber de



tudo o que se passa na narrativa, estar em todos os lugares e mesmo na mente do personagem. Também em primeira pessoa, participa dos acontecimentos da narrativa de alguma forma, podendo ser protagonista ou testemunha.

Também foi dedicado um momento para explicação da caracterização de uma narrativa fantástica, partindo dos pressupostos de Todorov (2008), ofertando inclusive pequenos exemplos de narrativas fantásticas, em diálogo com a própria realidade da educadora e conversando com os participantes para ofertar um elemento fantástico dentro de suas histórias de vida.

Finalizada a etapa da explicação do que se trata um conto fantástico aos participantes, deu-se início a segunda etapa, momento dedicado a escrita e discussão das ideias dos participantes, a qual consistiu dos seguintes parâmetros de construção: um conto, com o enredo desenvolvido a partir de uma experiência do participante, algo curioso com um elemento insólito/fantástico, ocorrido na cidade, no mês anterior à Oficina, e narrado em primeira pessoa, podendo ser protagonista ou testemunha. Encerrado o processo de escrita, seguiu-se uma breve reflexão sobre o exercício e a possibilidade para que cada participante, se desejasse, apresentasse as reflexões e dificuldades na realização da atividade.

## Resultados das experiências

A realização da Oficina Narrativa Fantástica com a construção de um texto literário curto, ou conto, possibilitou a socialização e o diálogo entre os participantes, a educadora que mediou a oficina e profissionais da unidade educacional de internação provisória. A oficina se configurou em um ambiente seguro e livre para que o participante pudesse se expressar e construir novas leituras do cotidiano. Foi explicitado, durante a oficina, que na narrativa o eu-narrador é diferente do eu-sujeito, sendo que o escritor-sujeito toma certas liberdades de expressão e o espaço do fantástico permite falar de situações desconfortáveis através do insólito.

O elemento fantástico em si, uma vez reforçada a ideia de dúvida e hesitação, não pôde ser comparado, em nenhuma narrativa, com uma criatura já pré-concebida. Embora, nas narrativas dos participantes, houvesse principalmente descrição de aparições nas sombras e vozes vindas de algum lugar sem um corpo físico, bem



como, de acontecimentos como sumiço de elementos narrativos. Assim, pudemos observar que, diante de uma liberdade de expressão e liberdade de conteúdo, os participantes sentiram-se confortáveis para falar sobre seus cotidianos, perguntando para as educadoras presentes se eles poderiam falar de uma determinada forma ou de um determinado assunto.

De acordo com a observação e análise dos dados produzidos nas oficinas, tem-se que, em um primeiro momento, os adolescentes relataram certo desconforto com o processo da escrita, dada a dificuldade de escrever, visto que esta não é prática comum em suas experiências cotidianas. No entanto, a partir do diálogo, os participantes tornaram-se mais confortáveis entre si e entre os educadores para solicitar auxílio sobre a grafia de palavras e outras dúvidas, como por exemplo, como expressar determinada ação dentro da narrativa.

Em quase a totalidade dos textos produzidos referiam-se aos elementos do cotidiano, sendo, tanto sobre o processo de internação, bem como da prática do ato infracional. Os adolescentes trouxeram experiência dialogadas, desde convivência social, hábitos cotidianos, preocupações financeiras e práticas sociais. Em exemplo, foram trazidas convivência com amigos, hábitos como fumar e jogar futebol, os atos infracionais cometidos como furto, também o espaço da unidade de socioeducativa, entre outros. Percebeu-se a dificuldade dos participantes em inserir o fantástico e o insólito, mas com o auxílio das coordenadoras das oficinas, os participantes foram inserindo estes elementos em suas narrativas.

Outro achado no estudo refere-se que, apesar das dificuldades que os participantes tiveram no processo de escrita da narrativa fantástica, eles, ao concluírem, verbalizaram que a experiência foi significativa e que permitiu que eles se motivassem para escritas futuras. E ainda foi possível perceber que ocorreu a reflexão sobre o ato que os levaram para a instituição.

Por mais que a atividade não tinha como propósito apresentar os textos produzidos para os familiares, alguns dos participantes autorizaram a psicóloga a mostrar a produção aos responsáveis da família. Os quais se surpreenderam com a capacidade de escrita e criatividade dos adolescentes. Este fato possibilitou identificar outras perspectivas de relações com a família.



## Considerações finais

Neste estudo realizado, um dado relevante que cabe ser mencionado, refere-se o baixo número de publicações de trabalhos sobre oficinas literárias no contexto de cárcere ou de pessoas em privação de liberdade por praticar atos infracionais. Dentre as pesquisas realizadas para fundamentação tanto da realização das oficinas como para a escrita deste artigo, não foram encontrados estudos sobre desenvolvimento de oficinas que promovessem autonomia do sujeito tolhido de sua liberdade.

Trabalhos sobre oficinas literárias foram, em geral, produzidos em uma perspectiva de ensino de letramento literário, ofício de escrita e formação de leitores, o que, em uma consideração inicial, indica a necessidade não apenas de abertura desse espaço educacional para atividades integradoras, libertadoras e de autonomia, como de estudos de caso e publicação de material tanto para referência quanto para análise e documentação e registro.

Um segundo registro para a discussão é que a proposta de Oficina de Narrativa Fantástica não foi pensada originalmente para o espaço da UNEI, tendo sido aplicada inicialmente durante um festival cultural com crianças e adolescentes entre 12 e 18 anos, do ensino médio, em escolas públicas. Nessa primeira experiência, a proposta tinha em especificidade o objetivo de desenvolver uma história similar a lendas urbanas, ou histórias sobrenaturais que os participantes já tinham conhecimento sobre sua cidade.

Diferentemente, em contexto de Unidade Educacional de Intervenção Provisória, a proposta foi modificada para não focar em uma construção ou resgate de conhecimento similar a lendas urbanas, mas sim, refletir sobre o cotidiano dos participantes, falando sobre e especificamente uma experiência vivida para construção da narrativa. Optou-se por essa modificação, por justamente querer conhecer e tornar uma leitura, ou releitura do cotidiano, possível, em um ambiente seguro e livre para a expressão do participante. Foi reforçado, durante a oficina que o eu-narrador é diferente do eu-sujeito, que, quando em uma narrativa, o escritor-sujeito toma certas liberdades de expressão e que o espaço do fantástico, inclusive, permite falar de situações desconfortáveis através do insólito.

Outro fator que merece apontamento é que, por ser um espaço com maior dificuldade de acesso para atividades e seus registros, a proposta da UNEI foi inicialmente pensada para ocorrer com mais participantes de forma mais recorrente, porém, não se consolidou. Dentre



as propostas não alcançadas, tinha por objetivo a realização de uma revisão dos textos dos participantes para a elaboração de um e-book e um livro impresso com todos os registros legais para que pudesse ocorrer uma distribuição gratuita dos textos literários tanto para os participantes, responsáveis, familiares, equipe envolvida e comunidade em geral. No entanto, ainda se vê a necessidade de aplicação de novas oficinas e análise mais detida sobre os resultados já alcançados. Ideal seria poder realizar ainda novas oficinas e conversar novamente com os participantes para uma visão mais ampla de resultados, não apenas no decorrer da oficina em si.

Essa proposta se articula com a perspectiva de possibilitar autonomia, aos sujeitos participantes a partir do processo de tomada de consciência sobre o que existe para além de seus delitos e situações sociais. E assim, possibilita o alcance da cidadania, ao ler e escrever e se reconhecer como atuante na própria vida e na vida comunitária. Em outras palavras, a Oficina ofertada em contexto de cárcere, para além do letramento literário, visa oferecer também ao participante-educando uma nova perspectiva de transformação e ação no mundo em que vive.

## Referências

ARAÚJO, K. R.; AGUIAR, L. F. O ensino da literatura na escola. In. **X Simpósio Linguagem e Identidades na Amazônia Sul-Oeste**. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 28 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 28 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**. Resolve fixas as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília: 1994. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2022.



BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 28 de janeiro de 2022.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. In: **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, 2010.

COSSON, R. Oficinas. In: COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, M. F. Q.; BATISTA, M. F. Jovens e projetos sociais: experiências e aprendizados na perspectiva da Psicologia Social Comunitária. In: **Psicologia argumento** (PUCPR. impresso), v. 39, p. 1163-1180, 2021.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. JOUVE, V. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012. In: **Educ. rev., Curitiba**, n. 52, p. 321-323, 2014.

MARTIN-BARO, I. O papel do Psicólogo. In: **Estud. psicol.**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1997.

NASCIMENTO, J. V. do. Prólogo. In: BRITO, E. V.; (Orgs.). **PCNs de Língua Portuguesa: prática em sala de aula**. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. (Trad. Maria Clara Correa Castello). São Paulo: Perspectiva, 2008.

XAVIER, E. D.; SILVA, R. C. Educação no Cárcere: análise comparativa das legislações brasileira e argentina. In: **Direito, Estado e Sociedade**, n. 50, p. 86-108. 2017.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**, n. 14, 2008.

