



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO
PARANÁ**

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



FÁTIMA APARECIDA MANTOVANI DA SILVA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – LEITURA E ESCRITA LITERÁRIAS

Cornélio Procópio
2016

FÁTIMA APARECIDA MANTOVANI DA SILVA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – LEITURA E ESCRITA LITERÁRIAS

Proposta de intervenção, capítulo integrante da Dissertação intitulada “A leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental”, apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanderléia da Silva de Oliveira.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S5861 Silva, Fátima Aparecida Mantovani da
Leitura e escrita criativa nos anos finais do
ensino fundamental / Fátima Aparecida Mantovani da
Silva; orientadora Prof.^a Dr.^a Vanderlêia da Silva
de Oliveira. - Jacarezinho, 2016.
203 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2016.

1. Escrita criativa. 2. Letramento literário. 3.
Literatura e ensino. 4. Autoria. I. Oliveira, Prof.^a
Dr.^a Vanderlêia da Silva de, orient. II. Título.

FATIMA APARECIDA MANTOVANI DA SILVA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – LEITURA E ESCRITA LITERÁRIAS

Proposta de intervenção, que compõe o último capítulo da Dissertação intitulada “A leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental”, apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanderléia da Silva
Oliveira
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP

Prof.^a Dr.^a Elisa Maria Dalla-Bona
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Franco Nobile
Brandileone
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP

Cornélio Procópio, 16 de novembro de 2016

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – LEITURA E ESCRITA LITERÁRIAS

Neste capítulo, que sintetiza a proposta interventiva com base nas técnicas da EC, foco desta pesquisa, apresenta-se uma possibilidade de trabalho em sala de aula com a leitura e a escrita literárias. Nesse sentido, a proposta se divide em dois momentos: no primeiro, nas seções e subseções seguintes, como preparo para a sugestão da Sequência Básica, conceitua-se o gênero conto, apresenta-se a escritora Lygia Bojunga, faz-se uma síntese e breve análise do conto “Lá no mar” para, em seguida, apresentar a proposta de leitura, a partir do que sugere Cosson (2006). Julga-se necessário, primeiramente, o trabalho com a leitura, porque, conforme já mencionado, não se pode ser autor antes de ser leitor.

A partir de vários textos de Tauveron (1996, 1999) dentre outros, Dalla-Bona (2013, p. 185) conclui que

[...] uma criança pode ser um autor e escrever literatura, considerando que isso não é um dom, mas uma prática que pode ser ensinada na escola. Para isso, o começo de tudo é a leitura e a compreensão de que a escrita se trata de um jogo de idas e vindas com a linguagem, com intenção artística e estética, com a imaginação, com a intertextualidade, com um potencial leitor.

Nesse sentido, a intenção é a de oportunizar ao aluno o contato com a leitura de um texto literário de qualidade, especificamente do gênero narrativo (conto), a fim de que o discente possa perceber sua estrutura composicional – forma (figuras de linguagem, recursos gráficos, neologismo etc.) e conteúdo (a temática e significação da obra) – para, na continuidade do trabalho sistematizado pelo professor, ter uma referência textual no desenvolvimento de algumas técnicas da EC.

No segundo momento deste capítulo, portanto, apresenta-se uma sequência de atividades para estimular a escrita literária, especificamente, a de um conto com base nas técnicas da EC. Neste sentido, a atividade de leitura literária, com base na chamada Sequência Básica, de Cosson (2006), não é o foco desta proposta de intervenção, sendo aqui utilizada como uma das variadas metodologias possíveis à disposição dos professores para se estimular a leitura em ambiente escolarizado, tendo como foco principal o texto literário. Evidentemente, como a atividade de escrita pressupõe a leitura e como se defende nesta pesquisa a presença da obra de literatura em sala de aula devido às potencialidades a ela imanentes já apresentadas, entende-se que a proposição do uso de técnicas para o estímulo da

EC – encaminhamentos inseridos numa sequência de aulas, culminando na produção textual de um conto – é enriquecida ao ser precedida pelo trabalho com a leitura, tal como proposto pela Sequência Básica.

3.1 Leitura literária em foco

3.1.1 O gênero: conto

O conto é um gênero muito presente na sala de aula e, provavelmente, um dos motivos de seu uso seja a sua curta extensão, o que possibilita ao professor a leitura integral do texto durante o período da aula, o que não é possível com o romance, por exemplo. Entretanto, essa aparente facilidade é superada pela dificuldade advinda da concisão textual, exigindo do leitor uma leitura atenta e analítica.

Cortázar chama a atenção para o fato de que o conto é “[...] uma síntese viva, ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência [...]” (2011, p. 150-151). Tais palavras reafirmam o quanto esse gênero é adequado à leitura do jovem em formação na sociedade contemporânea, o qual é, segundo Bauman (2015), na maioria das vezes, descompromissado, volúvel e apressado. É possível tirar partido disso, oferecendo ao aluno um texto conciso, quase fugaz, mas repleto de sentidos profundos, sólidos e permanentes, justamente aqueles que faltam na sociedade líquida contemporânea.

O dinamismo e a economia de um grande conto podem, nas palavras de Cortázar, fazer “o sequestro momentâneo do leitor” (2011, p. 157), afastando-o momentaneamente dos barulhos do mundo (GENS, 2008), para voltar à realidade “[...] de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela” (CORTÁZAR, 2011, p. 157) – essa é uma viagem bastante possível porque “*Las minificciones¹ son como barcos*”. É assim que Delmiro (2007, não paginado) define de forma poética as pequenas narrativas, como o conto, apresentando, de maneira análoga à imagem do barco, as partes que o compõem: “*el planteamiento* (partida), *el nudo* (rumbo problemático), *el clímax* (momento de crisis) y *el desenlace* (llegada a puerto) (DELMIRO, 2007, não paginado)

¹ Por minificções, o autor inclui o texto hiperbreve, o microrrelato ou minificção, o conto breve, o conto, a novela breve e a novela (DELMIRO, 2007, não paginado).

Para Gancho (2002, p. 11), toda história é organizada em forma de enredo, cujas partes – 1) Exposição (Introdução, apresentação); 2) Complicação ou desenvolvimento; 3) Clímax; 4) Desfecho (desenlace ou conclusão) – são determinadas pelo conflito. Evidentemente, essa é a estrutura clássica da narrativa, mas não obrigatória, tendo em vista que o gênero tem sido objeto de experimentação comprovada por variadas produções modernas e contemporâneas.

Concordando com Gancho (2002) em certa medida, Pedro Sena-Lino (2013a) considera que o problema, o conflito e a resolução são partes integrantes do enredo, distinguindo os dois primeiros, que são normalmente tratados como sinônimos. O problema é um fato externo, responsável pela instalação do conflito. Este, por sua vez, é de ordem interna, habitando o interior das personagens, que “[...] será então o centro da acção, o momento de crise para a personagem [...] que levará à resolução do seu problema e a um novo patamar na sua vida” (2013a, p. 79). Cortázar (2011), ao apontar alguns aspectos do gênero conto, também parte das noções de três elementos indissociáveis que o integram – significação, intensidade e tensão – e que modalizam sua estrutura.

Esse gênero conciso, cuja limitação quanto ao espaço físico ocupado na folha impõe algumas condições, não aceita vários ornamentos nem muitas descrições e supérfluos, assim como tempo e espaço são condensados. Criado somente com o essencial em termos de discurso e tema, o conto é incisivo desde as primeiras linhas e deve recortar “um acontecimento significativo” (CORTÁZAR, 2011, p. 152). Esse acontecimento é o tema, que não precisa ser fora do comum, uma vez que, segundo o autor, não existe tema ruim, existe tratamento literário ruim – daí a sua orientação para se tratar o tema com “tensão e intensidade”, o que pode ser feito por meio do estilo, “[...] cujos recursos formais e expressivos se ajustem à índole do tema” (CORTÁZAR, 2011, p. 157). Outros elementos, como personagens, foco narrativo, narrador e verossimilhança também fazem parte desse gênero, o qual apresenta ainda uma difícil definição.

Tais posicionamentos se ajustam às ideias de Candido (1995), já mencionadas, quanto à vinculação entre forma e conteúdo, porque a tensão e intensidade “[...] não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário desse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo” (CORTÁZAR, 2011, p. 153). Exemplifica-se: um conto cujo tema é o sofrimento humano não pode ser narrado em tom cômico, porque isso tornaria o texto incoerente.

Cortázar (2011) esclarece que entende por intensidade a eliminação de qualquer ideia intermediária ou elementos supérfluos que desviem do essencial, que é o drama, o conflito, a célula dramática. Assim, sem adereços, onde tudo é importante e tem significado, há um aumento na tensão. Por exemplo, se um autor revela a presença de uma chave, ela terá um papel na narrativa, sem isso, é mera retórica, o que cabe no romance, mas não no conto. Nesse sentido, Cortázar compara a narrativa curta à fotografia, porque o contista, assim como o fotógrafo, trabalha esteticamente o recorte de uma realidade limitada, o que cria um paradoxo porque é a partir da limitação do foco que acontece a explosão, a iluminação de “[...] uma realidade muito mais ampla” (2011, p. 151), provocando no leitor “[...] uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto” (CORTÁZAR, 2011, p. 152).

A partir, então, das potencialidades que o gênero apresenta, tal como descrito, apresenta-se na sequência a autora e a obra selecionadas para a proposta de leitura, justificando-se a escolha.

3.1.2 A autora: Lygia Bojunga

Lygia Bojunga Nunes nasceu em Pelotas, 1932, mas viveu no Rio de Janeiro desde a meninice. Inicia sua carreira de atriz de teatro e de rádio em 1951, mas a abandona para se dedicar à escrita direcionada para o rádio e televisão, atividade que exerceu por dez anos. Em 1965, muda-se para a zona rural do Rio de Janeiro, onde cria uma escola que manteve por cinco anos. Estreia na literatura infantil e juvenil com o livro *Os colegas*, publicado em 1972. Daí por diante até os dias atuais, foram vinte e três livros, dentre eles estão *A bolsa amarela* (1976), *O sofá estampado* (1980), *Tchau* (1984) *O rio e eu* (1999), *Sapato de salto* (2006) e, recentemente, *Intramuros* (2016).

Em 2002, Bojunga funda a Editora Casa Lygia Bojunga² para onde levou, segundo ela, todo seu “pessoal” – leia-se: personagens e livros já publicados. Teve o mérito de receber prêmios de grande relevância nacional e internacional, como por exemplo, a medalha “Hans Cristian Andersen” do IBBY (*International Board on Books for Young People*), em 1982, que era um prêmio tradicional na área de

² <<http://www.casalgiaboijunga.com.br/pt/index.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

literatura para jovens e crianças “conferido pela primeira vez a um autor da América Latina” (CASA LYGIA BOJUNGA LTDA, 2015, orelha do livro). Recebeu em 2004 o prêmio ALMA (*Astrid Lindgren Memorial Award*), “[...] a maior premiação mundial jamais instituída em prol da literatura para crianças e jovens, criada pelo governo da Suécia” (CASA LYGIA BOJUNGA LTDA, 2015, orelha do livro). Foi premiada vinte vezes pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), além de ter recebido outros prêmios “incluindo três jabutis” (CASA LYGIA BOJUNGA LTDA, 2015, orelha do livro).

O conto “Lá no mar”, narrativa escolhida para sugestão de leitura nesta proposta, e outros três contos compõem a única obra da autora que reúne esse gênero: *Tchau*, livro publicado em 1984, que “[...] foi incluído na seleção dos melhores livros da Biblioteca Internacional da Juventude – Munique, Alemanha” (CASA LYGIA BOJUNGA, 2016, não paginado).

3.1.3 O Conto: “Lá no mar”

O conto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga, é uma narrativa de muito lirismo envolta por uma atmosfera mágica, uma vez que um dos protagonistas é um barco antropomorfizado, que sente medo, tristeza, dor, impotência, saudade e alegria.

A narrativa apresenta duas histórias encaixadas, por isso pode ser dividida em dois momentos marcados por duas tensões: o primeiro estabelece-se quando a personagem Barco perde seu companheiro de muitos anos, o solitário Pescador, sem esposa e sem amigos, em uma forte tempestade. Isso, de um lado, possibilita o reencontro com seu pai e avô – pescadores já mortos – que surgem no meio do temporal e são abraçados pelo filho e neto, demarcando o encontro das três gerações. Por outro, o fato impõe a separação entre o Barco, ouvinte das histórias, e o Pescador, narrador dessas histórias.

História de pescaria. História de amor (desacerto com moça, essas coisas). História de saudade. Saudade que o pescador sentia do pai e do avô (os dois tinham morrido no mar); saudade do tempo que ele era criança e ficava sentado na praia consertando rede e escutando os casos que o pai e o avô iam contando e que agora ele contava pro Barco. (BOJUNGA, 2015, p. 116)

Sentindo-se triste e impotente por não conseguir evitar a morte do companheiro, o Barco resolve permanecer sozinho em alto mar. Pode-se dizer que o

problema – morte do amigo – provocou o conflito: tristeza, solidão e resistência do Barco.

A segunda tensão acontece quando outra embarcação se aproxima do velho Barco solitário. Trata-se do Bem-te-vi, trazendo a bordo o Pescador e seu filho ainda criança, que se encanta pelo Barco. O pai, ao ver a pequena embarcação abandonada, tenta arrastá-la para a praia com o intento de vendê-la, mas o Barco, quando percebe a intenção do pescador, revolta-se e nega-se a tal submissão, demonstrando a consciência que tem de si no mundo, já que não é um ser alienado: “[...] se revoltou: ele estava velho, cansado, e agora pintavam ele de vermelho pra ele ficar com cara de novo e vendiam ele não sei pra quem, [...]. Ah, não! (BOJUNGA, 2015, p. 122).

O pai desiste da empreitada, mas o garoto, que até então não gostava de mar, acaricia o barco, conta histórias e canta para ele; disse-lhe que pretendia levá-lo à prainha para brincarem, contou onde achou suas tampinhas de cerveja, falou de seu gato malhado e depois cantarolou. Assim, o Barco foi seduzido pela história e pelo “lalararar” do menino (BOJUNGA, 2015, p.129), o qual pediu ao pai para arrastar o Barco, contando-lhe suas intenções, mas adulto discorda sob o argumento de que o garoto não gostava de mar nem de sair para pescar. Contudo, o menino insiste e convence o homem que, meio que de qualquer jeito, tenta rebocar o Barco teimoso.

Para sua surpresa, a pequena embarcação começa a se movimentar, porque “[...] O Barco foi prestando atenção nas histórias e se esquece de pensar na corda. [...] O menino nem ouvia o pai chamando, agora era só ele e o Barco, ele e o Barco, ele e o Barco lá na praia [...]” (BOJUNGA, 2015, p. 124-125). Na verdade, o barco, com a atenção voltada para o canto do menino, “[...] em vez de fazer força pra ficar, a força que o barco fazia era pra escutar” (BOJUNGA, p. 129).

O Barco, antes solitário, encontra um novo contador de história e o menino choroso amadurece diante da personalidade do velho Barco, ganhando autonomia e poder de persuasão. Rumo à praia, na última página, há uma tímida ilustração de um barco pesqueiro e, ao longe, coqueiros, anunciando terra firme. Barco e mar simbolizam despedida, desencontro, mas também encontro, como acontece na vida. Tal desfecho resolve o primeiro conflito (recolhimento do Barco) e o segundo (solidão do menino); são, portanto, dois personagens protagonistas em crise,

advindos de experiências diferentes e, ao se encontrarem, puderam superar seus medos, fraquezas e enxergar a vida sob outro ângulo.

3.1.3.1 Possível análise

Com base na síntese acima, percebem-se os motivos que determinaram a seleção desse texto para esta proposta de intervenção de leitura. De qualidade indiscutível, tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo, o conto “Lá no mar” é uma boa opção de leitura considerando o público alvo – alunos do 9º ano, podendo ser lido por alunos mais novos e até por mais velhos, dependendo do contexto de ensino. Considerando

[...] a riqueza da obra da escritora que manipula as palavras de forma estética. Devido a isso, produz uma alta literatura que pode ser considerada não só infanto-juvenil, mas também adulta dentro do panorama da literatura brasileira. (PAULI, 2005, não paginado.).

A partir da leitura desse conto, o professor pode abordar diferentes temáticas, como a impotência e também a consciência dos limites de cada indivíduo, já que o Barco percebeu essa verdade:

Numa virada do barco a dança toda se acabou: o pescador foi atirado pro mar, sumiu pai, sumiu avô; e o Barco sentiu no casco a mão do Pescador se agarrando. Começo a agonia. Agonia de só ser barco: de não ter mão pra estender pro companheiro e puxar ele pra dentro de novo. (BOJUNGA, 2015, p. 119).

Por outro lado, e, paralelamente, pode-se tratar do processo de construção da identidade de todo ser humano, que se dá em relação ao outro. O Pescador não somente constrói o barco, ele se constrói na relação com seu ofício, no qual o barco é peça fundamental para o seu próprio ser, sua identidade. Isso, sem dúvida, justifica também a transformação do espaço barco em personagem Barco.

O Barco escutava. E tanto escutou e tanto ano passou, que ele foi tendo a impressão de que era com ele que tudo tinha acontecido; que era ele que contava aquilo pro Pescador. O Pescador, a mesma coisa: se habituou a achar que o Barco e ele eram um só. (BOJUNGA, 2015, p. 116).

Observa-se que a personagem se habituou à ideia de que o Pescador e ele eram uma única pessoa; hábito abalado, como se viu, com a hipótese de ser vendido, o que permitiu que ele pensasse em si como um sujeito único no mundo, em sua individualidade, no seu valor pessoal, negando uma suposta condição de

exploração monetária e coisificação. Essa descoberta é própria dos seres que habitam o universo ficcional de Bojunga, visto que

As personagens dessa autora vivem, no limite, crises de identidade: divididas entre a imagem que os outros têm delas e a autoimagem que irrompe de seu interior, manifestando-se através de desejos, sonhos e viagens, os livros de Lygia registram o percurso do protagonista em direção à posse plena de sua individualidade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985 apud MICHELLI, 2010, p. 112-113).

Refletir sobre a identidade é fundamental porque, na contemporaneidade, tem-se percebido que ela se tornou frágil e provisória diante de mudanças tão rápidas e fluidas. O indivíduo, afirma Bauman (2010), sente necessidade de reinventar-se, de buscar sua identidade ininterruptamente, o que gera insatisfação, ansiedade e constante crise. Nesse sentido, as personagens de Bojunga encontram a solidez, podendo ser referência para o leitor, porque:

[...] muitas vezes a actuação de heróis e anti-heróis literários que nos ensina a melhorar a nossa própria vida. Ninguém aprende a ser melhor se não encontrar alguma vez um outro que soube ser melhor do que alguma vez imaginamos que podíamos ser. (CEIA, 2002, p. 54).

Ainda, o conto dá abertura para se refletir sobre perdas, morte, solidão e, principalmente, sobre amizade, afinidade e a força da palavra como encantamento, como sedução e libertação, lembrando a lira encantada de Orfeu, responsável por apaziguar conflitos, salvar os tripulantes do canto da sereia e facultar sua entrada no inferno para salvar Eurídice.

O menino desatou a lalalar de um jeito que o Barco bem sentiu vontade de cantarolar também. E os dois assim, um de olho no outro, lá se foram pelo mar. Aqui e ali vinha uma onda de tristeza e o Barco se esquecia do canto pra pensar no Pescador; mas depois ele escutava outra vez o menino e começava a imaginar [...]. (BOJUNGA, 2015, p. 129).

A amizade entre os protagonistas é uma questão importante quando se retoma as ideias de Bauman (2015) sobre os descartes que se faz de objetos e pessoas na sociedade líquida contemporânea, na qual tudo é passageiro e líquido, inclusive o amor. Um claro exemplo são as relações por meio das redes sociais, em que se conecta e se desconecta facilmente com alguém, sendo o maior atrativo, “a facilidade de se desconectar” (BAUMAN, 2011). O sociólogo observa também que hoje há solitários em meio a uma multidão, tendo em vista o amplo universo da amizade virtual, que é díspar do universo real.

“Romper relações é sempre um evento traumático” na vida real (BAUMAN, 2011), no mundo virtual basta apenas um *delete*. Essa facilidade em excluir “amigos” e fazer facilmente outros “mina os laços humanos” que “são uma mistura de benção e maldição” (BAUMAN, 2011). Isso porque, nos relacionamentos reais, o indivíduo sente satisfação em ter alguém em que possa confiar e por quem possa fazer algo para ajudar; por outro lado, é uma maldição “porque quando você entra no laço, espera ficar lá para sempre” (BAUMAN, 2011), o que significa empenhar o futuro e perder oportunidades em razão desse compromisso. Essa experiência não está disponível “para a amizade no *facebook*”, afirma o autor (2011).

Essas conexões e desconexões do mundo *online* reforçam a necessidade de se discutir com os jovens estudantes sobre a temática da amizade – presente no conto em análise – e todos os seus desdobramentos, envolvendo outros subtemas como perdas, solidão, sofrimento, impotência, identidade, sedução etc., principalmente pela linguagem estética da literatura, fonte de solidez ao contrário da liquidez da contemporaneidade. Nesse sentido, a obra de Bojunga é fundamental, pois “[...] Em seus textos, a função lúdica está aliada a uma visão questionadora de falsos valores e comportamentos característicos da sociedade contemporânea” (PAULI, 2005, não paginado).

Quanto à forma, há muitos recursos para sequestrar o leitor, usando aqui uma expressão de Cortázar (2011), e garantir-lhe a leitura, sem isso significar facilitação, mas fuga do texto obscuro e rebuscado. Trata-se de uma linguagem espontânea, dinâmica, com o predomínio das frases curtas e em tom coloquial, mesmo quando a narração acontece no discurso indireto. Há emprego significativo de ponto e vírgula, dois pontos, parênteses, reticências, itálico etc.; figuras como onomatopeia, prosopopeia, anáfora e outros recursos como neologismo, rimas também estão presentes. Tais procedimentos contribuem para a significação da narrativa, que se constitui em um texto leve, apesar de falar de temas profundos e universais.

Bojunga opta pelo narrador heterodiegético, mas não monopoliza a narração, cedendo voz aos personagens, propiciando diferentes pontos de vista. Nesse sentido, o tipo de narrador e a focalização, assim como outros elementos estruturais, como personagem, espaço, tempo e enredo, são importantes, segundo Perrotti (1986, p.83), para se perceber as relações entre eles, no sentido de se verificar

como se configura a relação “do narrador com o leitor ou do *discurso*” e não apenas para mera constatação – tais relações revelam o utilitarismo ou não de uma obra.

Do mesmo modo, Zilberman e Magalhães (1987, p. 82) destacam que o índice de ruptura de um texto literário depende do narrador, pois é dele a tarefa de afastar ou aproximar o leitor, uma vez que

[...] A natureza renovadora e o índice de ruptura do texto narrativo associam-se a este tratamento do relato e vinculam-se diretamente à atuação do narrador. Quanto mais este centraliza a interpretação, tanto menos possibilita uma participação no universo ficcional, manifestando uma regra de penetração no romance, com a qual almeja a identificação do leitor. Por outro lado, evitando o dirigismo, o narrador amplia as modalidades de deciframento de seu produto, o que garantirá a este constante atualização, independente do transcurso do tempo, mas, de modo concomitante, acompanhando as mutações por que passa sua recepção [...].

O Barco revela-se crítico e com personalidade por meio do discurso indireto livre, recurso que “[...] estabelece um elo psíquico entre o narrador e o personagem que fala” (CÂMARA JR., 1977, p. 30). É uma espécie de discurso híbrido, em que se misturam a voz do narrador e a da personagem, e por meio do qual o monólogo interior e o fluxo da consciência das personagens se concretizam no nível textual. No conto em análise, esse recurso cumpre ainda com o papel de tornar a narrativa verossímil, o que possivelmente não aconteceria se o Barco se expressasse pelo discurso direto. Ademais, o discurso indireto livre, seja pela técnica do monólogo interior ou pelo fluxo da consciência, aproxima o leitor da personagem focalizada.

No conto “Lá no mar”, o Barco revela-se pelo monólogo interior e fluxo da consciência, com o predomínio do primeiro, provavelmente para evitar complexidade demasiada em vista do destinatário da obra, o leitor em formação. Franco Júnior (2009, p. 48), a partir de outros estudiosos, assegura que no monólogo interior “[...] a personagem questiona a si própria numa determinada situação dramática [...] sem perder o controle da consciência ou as relações de causalidade que regem a noção usual de lógica presente no cotidiano”. É o que ocorre no fragmento seguinte, com exceção da frase antecedente aos dois pontos.

O barco se revoltou: ele estava velho, cansado, e agora pintavam ele de vermelho pra ele ficar com cara de novo e vendiam ele não sei pra quem, pra ele começar outra vez uma vida de luta, pra baixo e pra cima, pro mar e pra areia, arrastando rede, carregando peixe? Ah, não! (BOJUNGA, 2015, p. 122).

Também no trecho “[...] Era a onda? era o vento, era quem? que puxava o Pescador assim tão forte pro fundo do mar? [...]”. (BOJUNGA, 2015, p. 119), ocorre o monólogo interior. Já no fluxo da consciência, representa-se

[...] um processo mental no qual a personagem dá livre curso a tudo que anima a sua subjetividade, a sua vida psíquica interior: pensamentos, emoções, ideias, memórias, fantasias, desejos, sensações. [...] efeito de forte perturbação, perda ou, mesmo, abolição das relações de causalidade que regem a lógica cotidiana e, também, um efeito de perda do controle da consciência pela personagem. O fluxo da consciência é um recurso para aproximar maximamente o leitor da vida interior da personagem, composta por elementos do inconsciente, subconsciente e inconsciente [...]. (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 48).

Essa técnica é observada no trecho destacado, em que o Barco não se dá conta do que está pensando e, distraidamente, repara na luz e nos cabelos da criança.

[...] mas depois ele escutava outra vez o menino e começava a imaginar *onde é que eles iam arrumar as tampinhas de cerveja, a cara do gato malhado, a praia lá atrás do morro, as histórias que... puxa, que luz! Quanto sol! Que engraçado que ficava o cabelo do Menino quando o vento batia assim*. (BOJUNGA, 2015, p. 129, grifo nosso)

Além de alternativa para as narrativas em que há introspecção psicológica, o discurso indireto livre contribui para aquilo que Cortázar (2011) chamou de tratamento literário, isto é, a maneira pela qual o tema chega ao leitor, havendo, pois, certo apuro da estilística, já que esse discurso, segundo Freixeiro (1971, p. 102) “[...] possibilita a reprodução de gestos da personagem; evita o pesado uso dos *quês*; mantém as interrogações e exclamações sob a forma originária; traduz estados mentais das personagens”. Já o menino mostra-se frágil a princípio, mas depois, no diálogo travado com o pai, revela-se forte e decidido. Esta talvez seja uma escolha da autora: mesclar os discursos sem adensar ou facilitar, exageradamente, a leitura do texto.

Essas questões formais reiteram a habilidade de Bojunga no manejo com a palavra, visto que, segundo Turchi (2002, p. 25), o grande desafio da literatura infantil e juvenil não é apenas a exploração do imaginário, mas é “também a disciplina do discurso, o duro ofício da forma”. Assim como a temática, o discurso – tipo de narrador, a centralização da narração no narrador ou no personagem – também pode tornar a obra maniqueísta, moralizante ou emancipadora.

Nesse sentido, conclui-se que o conto “Lá no mar” é emancipador, também porque os personagens, sendo criança e um Barco humanizado já com experiência de vida, motivam as atitudes do leitor pré-adolescente e adolescente, este que se encontra em um entre-lugar, nem adulto nem criança, o que “possibilita uma identificação imediata com o leitor” (ZILBERMAM, 2003, p. 145). Os mais infantis poderão se identificar com o menino; os mais adultos, talvez, com o Barco. Ainda, para Zilberman (2003, p. 221), independente se a obra se vale do verismo, da fantasia, da antropomorfização de animais e objetos e “independentemente da opção técnica”, a temática familiar pode criar no leitor um comportamento “eufórico”, “crítico” e “emancipatório”.

Bojunga, no conto “Lá no mar”, valendo-se da fantasia e da personificação de objeto, fratura a concepção de família burguesa, uma vez que o menino não é cerceado pelas normas, regras e protecionismos dos valores tradicionais da família. O garoto, que inicialmente acompanhava o pai na pescaria contra a própria vontade, passa a brigar por sua liberdade.

[...]
 — Pra que que você quer esse barco? você tem medo do mar ... você não gosta de sair comigo pra pescar ... Ontem eu quase que tive que trazer você à força; e mal a praia ficou longe você deitou aí e chorou até dormir ... pra que que você quer um barco de pesca, me diz?
 — Pra deixar ele lá na praia. Num escondidinho que eu descobri atrás do morro. Lá o mar é bem manso. E a gente vai brincar.
 [...] O pescador chamou o menino com a cabeça:
 — Vem
 — Não
 — Vem!
 — Não vou.
 [...]

 — Só vou se ele vem comigo.
 — Só que ele não vai! [...] ele não sai daí.
 — Sai
 — Não sai.
 — Sai.
 — O pescador suspirou [...].
 — Tá bem: a gente amarra ele outra vez e leva: vem!
 [...] (BOJUNGA, 2015, p. 127-128).

Observa-se também que, muito provavelmente, o menino não tinha com quem nem onde ficar, lembrando a ausência da figura materna na história – aliás, esse é um dos vazios do texto que poderá ser explorado no momento da interpretação. Tal aspecto reforça a ideia de que a família do menino não é de modo algum uma

família tradicional, por isso pode-se dizer que no conto “Lá no mar” predomina o modelo emancipatório.

As personagens protagonistas são bem construídas, têm profundidade psicológica na medida do possível, visto que a concisão do conto não permite maior exploração psíquica. Além do mais, as personagens protagonistas modificam seus comportamentos no decorrer da narrativa: O Barco superou o estado de solidão, o garoto afastou a tristeza, encontrou sua liberdade pela luta verbal travada com o pai e conquistou um amigo também pelo uso da palavra. Assim, são consideradas esféricas ou redondas, segundo a tipologia de Forster (1971), da qual partiu Candido (2007, p. 63), as personagens “[...] organizadas com maior complexidade e, em consequência, capazes de nos surpreender”.

Outro aspecto interessante é o trabalho com o tempo, pois em nenhum momento precisa-se quando aconteceram os fatos, o que ajuda a garantir a verossimilhança da obra; a ação localiza-se no passado, os verbos demonstram isso, o tempo também progride, mas o leitor não sabe quando exatamente tudo aconteceu. Isso somado a outros elementos, como a presença poderosa do mar, o fato de uma das personagens protagonistas ser um Barco, a história remeter ao universo de aventura envolvendo tormentas e pescadores, não somente tornam a história convincente como também aguçam o imaginário do jovem leitor.

3.1.4 Prática de leitura: a Sequência Básica

Considerando o tom do texto “Lá no mar”, que é de companheirismo, solidariedade e alegria, sua temática pode ser resumida em encontros e despedidas, que englobam subtemas como solidão, medo, saudade, tristeza, afinidade, sedução, identidade, etc. Considerando isso, apresenta-se a seguir uma proposta de leitura que possa estimular o aluno a dar o próximo passo: a criação literária.

A Sequência Básica, conforme instrui Cosson (2006), pode ser desenvolvida pelo professor de acordo com a disponibilidade de tempo e intenções de abordagem, podendo se desdobrar em variadas atividades, inclusive chegando à Sequência Expandida, também sugerida pelo autor, ampliando-se o trabalho a partir do texto gerador. Nessa proposta, além das etapas estabelecidas por Cosson (2006), incluem-se contribuições de Jouve (2013) no que se refere às questões subjetivas na recepção do texto literário.

PÚBLICO ALVO: 9º ano do ensino fundamental

TOTAL DE AULAS: 16

Destaca-se que a sugestão desta proposta levou em conta o limite de dezesseis horas aulas, tendo em vista que o principal objetivo é o de apresentar as técnicas para a EC. Todavia, o professor, mediante seu interesse e disponibilidade de tempo, pode ampliar as atividades nos intervalos, levando-se em conta, por exemplo, o que se sugere nas notas de rodapé.

MOTIVAÇÃO (01 aula)

Atividade 01: Apresentar dois vídeos curtos que focalizem histórias de amizade e perda em decorrência da morte. O primeiro³ (2: 06 min.) é um trecho do filme “Sempre a seu lado”, que narra a história de amizade entre um professor e o cachorro Hachiko, da raça Akita. Hach sempre acompanhava o professor até a estação de trem e voltava à tarde para esperá-lo. Até que um dia, o professor não apareceu, havia morrido na universidade onde trabalhava, e o cachorro, com esperança de encontrar o amigo, espera-o na estação por dez anos, mostrando que uma boa amizade é para sempre. O segundo vídeo⁴ (2: 38 min.) exibido pelo *Telejornal Fala Brasil* cumpre com o papel de aproximar a história do filme com a realidade, trazendo um fato recente ocorrido no estado de Santa Catarina: um cachorro, também da raça Akita, tem comportamento semelhante ao Hachiko, animal do filme e da história real, ocorrida no Japão, inspiradora da obra cinematográfica. Após a exibição dos vídeos, por meio de um bate-papo com os alunos, é necessário discutir sobre a temática apresentada – amizade, morte, sofrimento, saudade.

INTRODUÇÃO (01 aula)

³ Disponível em:

<<https://www.imagemfilmes.com.br/imagemfilmes/principal/filme.aspx?filme=103855&titulo=sempre-ao-seu-lado>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

⁴ Disponível em: <<http://rederecord.r7.com/londres-2012/video/cachorro-espera-pelo-dono-que-morreu-em-acidente-50d99a96fc9bdbc244ff534d/>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

Atividade 2: É importante, nesta etapa, que o aluno tenha em mãos um exemplar da obra. O professor, então, faz a apresentação do livro (interagindo com os alunos, perguntando, apontando, respondendo); explora oralmente a capa – imagem, o título –, contando com a participação dos alunos. Na sequência, investiga-se a contracapa, na qual Lygia Bojunga é apresentada, incluindo algumas de suas principais premiações; essa etapa é também gancho para a leitura da seção “Pra você que me lê”, espaço em que a escritora fala da escolha da capa, associando-a com alguns contos da obra, inclusive ao conto “Lá no mar”. Neste momento, o professor fornece o endereço eletrônico da página da autora, intitulada “Casa Lygia Bojunga”⁵, a fim de que o estudante tenha maiores informações sobre sua trajetória, prêmios e obras publicadas. Esta também é a ocasião propícia para o professor justificar a escolha do conto, que pode ser com base em alguns dos tópicos abordados ou em uma questão subjetiva e pessoal.

Sugestões de perguntas para fomentar a discussão:

- a) Que leitura vocês fazem da capa? As suas cores despertam que tipo de sentimento? A partir dela pode-se refletir sobre quais temas?
- b) O título *Tchau* remete a quais situações?
- c) Observando a imagem e o título, o que se pode esperar da obra?
- d) Na seção “Pra você que me lê”, Bojunga fala sobre alguns tipos de amigos. Quais são eles?
- e) Compare esses tipos de amigos com aqueles vistos por meio do vídeo. Quais as semelhanças e diferenças?
- f) O que é um livro na concepção de Bojunga?
- g) Quando a escritora é questionada pelos leitores sobre a sua inspiração para escrever, o que ela responde?

LEITURA

Atividade 3: Neste momento, o professor estipula os prazos para a leitura a ser feita, normalmente como atividade extraclasse, embora, a título de incentivo, as páginas 115 e 116 serão lidas em sala pelo professor. Por se tratar de uma narrativa curta, a leitura pode ser dividida em dois intervalos, entre cada um deles haverá uma pausa de uma semana, destinada à leitura individual. Para o desenvolvimento do primeiro intervalo, a leitura compreenderá da página 117 até o início da página 121

⁵ Disponível em: <<http://www.casalugiaboijunga.com.br/pt/index.html>>.

(edição de 2015), marcando o fim da primeira tensão. Para a prática da segunda pausa, a leitura vai iniciar na página 121, com o trecho “[...] Quando ele estava pensando nisso [...]” (BOJUNGA, 2015, p. 121) até o final do conto.

1º intervalo (04 aulas)

Atividade 4 – “Minhas impressões”: Aqui, o professor, de modo descontraído, interagindo com a turma, lança questões com base na proposta de Jouve (2013, p. 61) sobre as leituras subjetivas, a fim de que sejam respondidas individualmente e compartilhadas com a turma; o aluno anota as próprias respostas. Orienta-se o professor a ouvir o maior número possível de estudantes, não se preocupando, nesse momento, com a coerência das análises expostas, pois este é o momento de instigá-los a falar, de dar voz à leitura pessoal de cada um.

SUGESTÕES DE PERGUNTAS COM BASE NAS ORIENTAÇÕES DE JOUVE (2013): MINHAS IMPRESSÕES

Professor, pergunte:

- a) Como é o cenário onde se passou parte da história?
- b) Quais os personagens e objetos envolvidos? Como eles são representados?
- c) O que vocês acharam do comportamento do pai e do avô do Pescador?
- d) Vocês se identificaram com algum personagem? Por quê?
- e) Vocês sentiram carinho por um deles? Justifique.
- f) Algum de vocês já teve uma amizade parecida com a do Pescador e o Barco?
- g) O que compreenderam do texto até a página 121?
- h) O que acharam interessante?

Atividade 5: Os alunos podem ser divididos em pequenos grupos de, no máximo, três integrantes. O professor projeta o poema neoconcreto “Mar azul”, de Ferreira Gullar, presente no livro *Toda poesia* (2015) e disponível no *Jornal da poesia*⁶, e lança questões da ordem formal e de conteúdo sobre o poema e o conto, de modo a construir um diálogo entre os dois textos e produzir sentidos, principalmente em relação ao conto. Ao final, cada grupo apresenta a resposta de uma pergunta. Caso as questões não sejam suficientes para que todos falem, repetem-se algumas delas.

Sugestão de atividade:

⁶ Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/gula1.html#neol>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

a) No poema “Mar azul”, o poeta usou a palavra azul para se referir ao mar e ao barco. Consulte o conto (parte já lida) e verifique que adjetivos a autora usou para se referir ao mar e ao barco.

Mar:

Barco:

(Professor: o objetivo dessa questão é fazer o aluno se atentar para as rimas internas e compreender que o escritor escolhe as palavras para um determinado fim, nesse caso, dar ritmo).

b) Volte ao conto e agora crie adjetivos a partir de substantivos, verbos e ideias que se referem ao mar e ao barco. Tente dar aos adjetivos criados as mesmas terminações.

c) Analisando o nível formal das palavras mar, marco, barco, arco e ar, identifique a afinidade, semelhanças que há entre elas.

(Professor: chame a atenção do aluno para o jogo estabelecido entre as palavras, em que uma ajuda a compor a outra).

d) No poema, não apenas a palavra ar é recorrente em todas as outras, o adjetivo azul também se refere ao mar, marco, barco, o arco e o ar. Analise agora as personagens Barco e Pescador e identifique a afinidade entre os dois, isto é, escreva adjetivos que se referem a ambos.

(Professor: explicar ao aluno que a palavra azul no poema não é apenas uma cor, mas junto com outra palavra forma uma metáfora, que conota um estado de espírito, beleza, leveza, alegria)

e) Ao decompor a palavra Pescador você terá duas palavras: pesca, dor. De que modo o sentido dessas palavras pode se relacionar aos personagens até então conhecidos?

Atividade 6: Com os alunos organizados em grupos, o professor projeta a charge “Solidão”, de Caulos (2001)⁷, e incitá-los a traçarem um paralelo entre a solidão apresentada na charge e a do Barco. O objetivo é falar das amizades na sociedade líquida contemporânea, especialmente as do universo *online*, em que se tem muitos amigos, mas todos são facilmente descartáveis, divergindo significativamente da situação sólida e duradoura vivida pelo Barco. Fomentar discussão oral.

SUGESTÕES DE QUESTÕES PARA PROVOCAÇÃO E DEBATE ORAL:

a) O que você entende por solidão?

.

b) Que recursos gráficos o autor da charge utilizou para representar esse sentimento?

c) Releia a página 120. Agora compare a solidão vivida pelo Barco e a solidão vivida pelas pessoas da charge. Em que elas se diferenciam e/ou assemelham-se?

d) Quem já se sentiu solitário?

.

e) Quem tem muitos amigos? Onde estão eles? No bairro ou na cidade onde mora? Nas redes sociais?

⁷Disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/questao-objetiva.php?seq_questao=619>. Acesso em: 10 ago. 2016.

(Professor: Esse é o gancho de que precisa para falar das verdadeiras relações de amizade. Sem demonizar as redes sociais, leve o aluno a refletir sobre os verdadeiros laços que unem as pessoas e sobre as superficialidades das relações no mundo virtual).

2º Intervalo (06 aulas)

Atividade 8: Neste momento, após a leitura da segunda parte do conto, o professor, a partir das questões sugeridas por Jouve (2013) sobre a leitura subjetiva, lança perguntas sobre os novos personagens, novos espaços e nova tensão. As respostas são individuais e deverão ser anotadas no caderno, mas compartilhadas com a turma.

(Professor: orienta-se que não haja interferência nas respostas do aluno, esse é o momento em que ele se projeta no texto, então, é natural que surjam respostas, talvez, equivocadas).

SUGESTÕES DE PERGUNTAS COM BASE NAS ORIENTAÇÕES DE JOUVE (2013): MINHAS IMPRESSÕES

- a) Gostaram do nome do barco em que viajava o menino? Por quê?
- b) O que acharam do comportamento do Pescador – pai do menino – quando ele se nega a arrastar o barco a pedido do filho?
- c) Vocês acharam que o menino agiu bem ao insistir com o pai para ter o desejo atendido?
- d) Vocês teriam a mesma atitude do menino em relação ao pai dele? Justifique.
- e) Acham que o Barco agiu adequadamente com o pai do menino? Por quê?
- f) E em relação ao comportamento do Barco quando o menino decide levá-lo, o que pensam sobre isso?
- g) O que acharam interessante nessa segunda e última parte do conto?
- h) Gostaram do final? Por quê?

Atividade 9: Nesta atividade, o professor leva o aluno a refletir sobre a estética do texto e entender que sem esse elemento não há obra literária. É fundamental que o aluno não somente verifique alguns recursos formais/estéticos, mas perceba os sentidos e efeitos produzidos por esses recursos. Sugere-se que o professor, por meio de sorteio, forme oito grupos. Escreva cada uma das questões em uma tira de papel, totalizando dez tiras e peça para que cada grupo pegue uma tira, respondendo sua pergunta no caderno. Depois disso, cada grupo apresenta sua resposta à turma de forma a gerar discussão entre os alunos. Ao final, o professor

fornece para cada estudante uma cópia com todas as questões (oito) para que eles possam anotar todas as respostas e ter a atividade completa.

SUGESTÕES – RECURSOS GRÁFICOS⁸

Nas questões abaixo, citam-se fragmentos dos livros com o objetivo de orientar o professor, mas esses exemplos não podem constar na questão proposta ao aluno, pois ele deve fazer a verificação no livro.

Professor, diga aos alunos:

a) Voltem ao conto e localizem o uso de parênteses. Pergunta: Qual a função desse parêntese no texto?

“O barco também cansado (muito cansado)” (BOJUNGA, 2015, p. 119).

“O barco ia morar lá na praia (bem lá na ponta da areia, naquele escondidinho atrás do morro, onde a onda chegava mansa, aonde ele ia sempre brincar)” (BOJUNGA, 2015, p.123).

“O menino (era um menininho pequeno assim) levantou e ficou olhando pro barco com olho meio de sono” (BOJUNGA, 2015, p. 121).

b) Voltem ao texto e localizem o uso de dois pontos. Explique em que eles contribuem na atividade do leitor e na produção de sentido.

“E o mar também: o mar se apavorou: foi ficando todo arrepiado, todo encrespado” (BOJUNGA, 2015, p. 117).

“-Tá bem: a gente amarra ele outra vez e leva: vem!” (BOJUNGA, 2015, p. 128)

(Professor, dizer que, normalmente, nos textos não literários não há o uso de dois pontos de forma repetida como ocorre no conto lido. Contudo, a escritora não tem o interesse de disfarçar a linguagem, torná-la transparente e despercebida. Ocorre o contrário: essa repetição chama a atenção do leitor para a linguagem, como se dissesse ao leitor: “Olhe, isto aqui é ficção”).

SUGESTÕES – FIGURAS DE LINGUAGEM

a) Pedir para pesquisarem no dicionário ou na *internet* o significado da palavra prosopopeia e/ou personificação. Em seguida, o professor pergunta: No conto, esse recurso foi empregado? Ele serviu para quê? Voltar ao texto para verificar essa ocorrência.

.

b) Em algumas páginas do conto, como nas 116 e 122, há o que se chama de anáfora, que são frases iniciadas com a(s) mesma(s) palavra(s). Esse recurso ajuda na produção de sentidos e efeitos. Explique.

“História de pescaria.

História de amor [...]

História de saudade [...]” (BOJUNGA, 2015, p. 116).

“Quando o Barco foi se encolher, a corda pegou ele.

Quando o Barco quis escapar, a corda amarrou bem”. (BOJUNGA, 2015, p. 122).

⁸ É possível, também, nesta etapa de exploração das marcas gráficas, solicitar ao aluno que localize palavras destacadas em *itálico*, como a da página 124, a fim de que ele explore esse recurso.

SUGESTÃO – ESCOLHA DAS PALAVRAS

a) Professor, solicitar ao aluno: Volte às páginas 116, 117, 118, 119 e 121. Observe algumas passagens em que alguns verbos – escutava, esperando, apavorou, ouviu dormiu, quis e outros – concordam com os substantivos Barco e mar. Explique de que modo esses verbos contribuem na composição e significação da obra.

(Professor, questionar ao aluno: Se, em vez da oração “[...] o mar dormiu” (BOJUNGA, 2015, p. 119), fosse “o mar parou” ou “o mar se acalmou”, o efeito seria o mesmo?)

SUGESTÃO – NEOLOGISMO

a) Na página 129, há o seguinte trecho: “[...] O menino desatou a lalar de um jeito [...]” (BOJUNGA, 2015, p. 129). Perguntar: A palavra “lalar” existe no dicionário da língua portuguesa? Fale sobre.

b) Crie um neologismo que poderia ser empregado como título da obra.

SUGESTÃO- NÍVEL DA LINGUAGEM

Professor, pergunte: Analisando a linguagem do conto, vocês diriam que ela é formal – segue a norma padrão da gramática da língua portuguesa – ou é mais informal, coloquial, aproximando-se da fala cotidiana? Justifique sua resposta com base no conto.

ATIVIDADE 10: Este é o momento de desenvolver reflexão sobre os aspectos estruturais da obra, os quais são importantes na construção do sentido. Essas questões podem ser feitas oralmente e, à medida que os alunos vão respondendo, o professor vai explicando e esquematizando no quadro. Depois, o aluno poderá fazer a transcrição para o caderno.

SUGESTÃO – DISCURSO

Professor, pergunte:

a) Quem conta a história, isto é, o leitor toma conhecimento da história pela voz de quem? Indique os trechos para justificar sua resposta.

(Professor, essa pergunta tem o objetivo de levar o aluno a entender que há diferentes vozes no texto: do narrador, do menino, do pai e do Barco).

b) Você conhece os dois tipos básicos de discurso: direto, indireto. Quando eles ocorrem no conto?

c) O professor pede para os alunos abrirem o livro nas páginas 119 e 129 e então lê um trecho de cada página e pergunta: nestas páginas há uso do discurso direto ou indireto?

(Dependendo da sala, vão surgir dúvidas e o professor aproveita para explicar o discurso indireto livre. Pode também perguntar sobre o uso das reticências, que ajudará o aluno a entender a entrada da voz do Barco. Ainda, pode ser explorado o uso de minúsculas no início de algumas frases).

Transcrevem-se os trechos que serão lidos pelo professor diretamente no livro:

[...] a cara do gato malhado, a praia lá atrás do morro, as histórias que ... puxa, que luz! quanto sol! que engraçado que ficava o cabelo do Menino quando o vento batia assim” (BOJUNGA, 2015, p. 129).

Quanto tempo durou aquilo? Já ninguém sabia mais.era a onda? era o vento, era quem? que puxava o Pescador assim tão forte pro fundo do mar?

Perguntar: há outros trechos no livro em que o discurso indireto livre é usado?

d) Perguntar: Por que o discurso indireto livre se adequou bem ao barco?

SUGESTÃO – PERSONAGEM

a) Algum personagem surpreendeu você? Quais dos personagens mudaram suas vidas, seu modo de ver a realidade? Justifique sua resposta.

SUGESTÃO – CONFLITO, TENSÃO E DESFECHO

a) Quando ocorrem os fatos? Há referências ao ano, dia, semana, mês?

(Professor: Explique ao aluno que o tempo indeterminado é próprio das narrativas fantasiosas, porque assim o texto torna-se mais verossímil ao leitor, pois fica no campo do imaginário, como nos contos de fadas).

b) Quais os problemas que desencadeiam os conflitos que compõem o enredo? E quais os conflitos?

c) Qual foi o maior momento de tensão?

d) Como esse momento de tensão diminui? O que aconteceu que a tensão se desfez?

INTERPRETAÇÃO: 04 aulas

Atividade 11: Aqui o professor apresenta algumas questões mais pontuais sobre o conto, levando o aluno a fazer inferências, como gancho para as questões de caráter mais criativo. Os estudantes podem ficar em duplas para discussão e anotação das respostas:

SUGESTÕES DE QUESTÕES GERAIS⁹:

- a) Reflita sobre a seguinte passagem: “O pescador, a mesma coisa: se habituou a achar que o Barco e ele eram um só” (BOJUNGA, 2015, p. 116). O que pode significar essa frase?
- b) Em que momento o Barco sentiu os próprios limites, isto é, percebeu que não podia fazer o que desejava?
- c) O nome do barco do pai do menino é *Bem-te-vi*. Associe esse nome com a principal temática do conto.
- d) Em que momento(s) o Barco conseguiu fazer valer a sua vontade, demonstrando personalidade, negando o velho ditado “Maria vai com as outras”, encontrando a sua individualidade?
- e) Qual a afinidade entre o Barco e o garoto?
- f) O que fez com que o Barco permitisse que fosse levado para a praia?
- g) Você acha comum um barco pensar e agir como gente?
- h) Por que o menino reclamava tanto para acompanhar o pai? Não seria melhor ele não ir e ficar em casa com a mãe, por exemplo? Reflita sobre isso.
- i) Há algo nessa história que lhe soa fantasioso, além da realidade?
- j) Essa história é verossímil? (Professor, explicar o que é verossimilhança).

Atividade 12: O professor, argumentando com o aluno sobre o poder de sedução das boas histórias, solicita que cada um se coloque no lugar do Barco e narre, com um narrador homodiegético (o narrador personagem protagonista), a história vivida pela personagem, em uma espécie de relato pessoal, de memória. Deve-se instruir o aluno de que, embora deva utilizar a primeira pessoa, o olhar é o do Barco e não do aluno, diferenciando-se assim narrador de autor. A produção precisa ser individual, no limite de vinte linhas. Após o término, os estudantes poderão fazer pequenos grupos para discutir sobre os próprios textos, revisá-los quanto ao nível global e superficial e socializar a leitura com a comunidade leitora. É também neste momento que o professor pode fazer sugestões e observações sobre os textos, o que não impede, considerando o número de alunos da turma, que o professor, após essa etapa, recolha as produções para uma leitura mais cuidadosa, podendo, assim, fazer apontamentos, primeiramente, sobre escolha das palavras, ponto de vista,

⁹ Além dessas questões, outras poderão ser feitas, como algumas que abordem o Mito de Orfeu, comparando esse personagem – que encantava por meio do som de sua lira monstros, demônios e sereias – com o canto e as histórias do menino, que conseguiu seduzir o Barco.

personagem (nível global). Depois de nova reescrita, o professor pode indicar alterações quanto aos aspectos gramaticais (nível superficial). Para finalizar a sequência, o professor publica a produção do aluno, seja em mural da escola, *blog* ou página da instituição de ensino. Isso gratifica o trabalho discente e motiva outros a escreverem.

3.2 Escrita literária em foco: proposta para a aplicação da metodologia da EC

Nesta seção, apresenta-se a proposta de EC, que consiste em oferecer ao aluno várias técnicas de EC para que ele desenvolva e aprimore a habilidade de escrever textos literários. O objetivo é fornecer ao aluno do 9º ano, ensino fundamental II, técnicas que o ajudem a desenvolver a noção de domínio de habilidades da escrita de intenção estética, tornando-se um autor habilitado a contar e ouvir boas histórias. Aliás, *“El arte de contar historias es un hallazgo de índole cultural que permite alcanzar grandes rendimientos didácticos en las aulas, en especial cuando afecta a adolescentes en trance de iniciarse en el mundo de los adultos”* (DELMIRO, 2007, não paginado). Desse modo, o aluno pode encontrar a sua voz, exercer o papel de sujeito diante da folha em branco, além dos benefícios já apontados advindos do ato de escrever.

Adverte-se que a palavra técnica incomoda muitos estudiosos da área de literatura, pelo seu teor prático e racional, o que parece destoar da arte literária. Contudo, acredita-se, com o endosso de Assis Brasil (2003b, p. 74) e muitos outros coordenadores de oficina de criação literária, além de pesquisadores da área, que essa é uma visão equivocada, preconceituosa e excludente, uma vez que são comuns os ateliês que ensinam pintura, os estúdios que ensinam música, artes plásticas e outros. Em todos há o ensino de técnicas, há exercício e experimentação.

Por que não se pode ensinar por meio de técnicas a escrita literária? Porque ela é vista como algo sagrado e, por isso, é ao mesmo tempo algoz e vítima: considera que as pessoas, de modo geral, não são capazes de praticarem a escrita literária; é negada, repelida e mal vista pelo aluno, que a considera difícil e inacessível. Nesse sentido, assume-se plenamente o sentido da palavra técnica, porque se sabe que não há ofício que não requeira técnica e prática. No dicionário, a palavra técnica significa “[...] o conjunto dos meios e dos métodos usados no tratamento duma arte ou ciência [...]” (FERREIRA, 2011, p. 846).

Considerando o tema encontros e despedidas e seus subtemas (perda, solidão, impotência, força da palavra), apresenta-se ao professor, em etapas, sugestões de várias técnicas adaptadas¹⁰ a partir de Assis Brasil (apud LAMAS; HINTZ, 2002), (SENA-LINO, 2013a; 2013b) (TOBELEM, 1994) e muitas outras criadas¹¹ pela autora desta dissertação, com base na teoria literária e em sua experiência profissional¹², visando que, ao final do projeto, o aluno tenha condições de elaborar um conto. Novamente, o professor estimula o estudante a refletir sobre como as histórias bem contadas podem provocar mudanças, reações, assim como modificou a situação do Barco e do menino.

Para tanto, aconselha-se que o professor, para efeito de aquecimento e para destravar o aluno quanto à inibição de escrever, ofereça alguns jogos de escrita que, aliás, são muito bem recomendados por Rodari (1982) e Delmiro (2001) para esse fim, configurando-se em uma espécie de brincadeira, sem ainda considerar os elementos do conto, estrutura etc., embora todas as técnicas, de certa forma, cumprem com esse papel. É o que pensam Lamas e Hintz (2002) a partir de outros estudiosos, como Gardner (1960), por exemplo.

A maioria dos exercícios propõe associação entre os dois tipos de pensamento, localizados no lado direito e esquerdo do cérebro, respectivamente: o divergente e o convergente. O primeiro é próprio de pessoas criativas, com muita flexibilidade mental e com capacidade de criar novas formas de perceber, enxergar o mundo e de resolver problemas. Já o segundo é típico de pessoas com pensamento lógico, conceitual; seu pensamento é rígido e convencional e sua capacidade tende a chegar a “soluções únicas e predeterminadas para os problemas” (LAMAS, 2002, p. 16). Contudo, é possível ativar o hemisfério cerebral da criatividade, de acordo com Henrique Justo, (2001, p. 78) que, com base em Guilford (1950), assegura que “[...] toda pessoa é criativa, mas esse potencial tem de ser ativado, portanto, [...] é

¹⁰ A palavra adaptada, significa aqui, modificações no que se refere às descrições das etapas da técnicas e ao texto literário motivador. Por se tratar de alunos da educação básica, tentou-se detalhar e especificar as fases do processo e eleger, muitas vezes, outros textos literários, preferencialmente, do gênero conto, buscando conservar a essência da técnica proposta.

¹¹ Muitas das técnicas presentes neste trabalho, conforme aqui se apresenta, foram criadas pela autora, considerando, evidentemente, a bibliografia consultada. Exemplo: Metáfora e comparação, intertextualidade e outras.

¹² Docente da disciplina de literatura do ensino médio, em escola privada, por quinze anos e docente efetiva de língua portuguesa da rede pública da educação básica do Paraná (Ensino fundamental II e Ensino médio) por dez anos.

possível desenvolver a criatividade latente. As oficinas de literatura ou de produção de texto o admitem implícita ou explicitamente”.

Segundo Lamas e Hintz (2001, p. 15), a partir de Fayga Ostrower (1977), a criatividade é a

[...] descoberta das novas formas da ordenação do mundo, que se realiza em uma busca proposital, por meio de um trabalho científico. É a aquisição do saber-fazer. É um processo inerente ao humano, não um dom inato e especial de alguns privilegiados. Sua construção requer um trabalho intencional de sensibilidade e procura de novas imagens.

Após essa fase, quando o professor perceber maior confiança por parte do aluno, quando este estiver mais à vontade diante da folha de papel em branco, chega o momento de se propor atividades de escrita de acordo com a estrutura do conto e elementos da narrativa: conflito, clímax, desfecho, personagem e outros. Também devem ser abordados recursos estilísticos, como a intertextualidade, as figuras de linguagem, recursos gráficos, escolhas das palavras, polissemia, etc. Sobre essa abordagem – elementos e estrutura da narrativa, conhecimento do gênero, tema, estilo etc. –, retoma-se novamente Dalla-Bona (2012, p. 6), cuja conclusão é a de que

[...] para formar o aluno-autor a escola precisa ensinar aspectos, como a intertextualidade, o planejamento do texto, o conhecimento dos diferentes gêneros literários, a criação de efeitos no texto com a intenção de provocar o leitor e desenvolver as noções de tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço, tempo.

É bom lembrar que o conceito de literatura que norteia este trabalho se pauta nos posicionamentos de Candido (1995) e Jouve (2012), para quem o plano da forma e o plano do conteúdo são elementos indissociáveis, justificando-se, por tanto, as técnicas propostas.

Após a aplicação de cada procedimento, vários textos curtos, parágrafos, terão nascido, os quais poderão ser compartilhados com a comunidade leitora – alunos e professor. Todos se posicionarão como críticos: apontar pontos fortes, pontos fracos, sugerir alterações, como troca do título, substituição de palavra etc. O aluno terá, então, oportunidade de reescrever o texto, em sala de aula ou não, dependendo do contexto de ensino, da análise e orientação do professor.

Lembra-se que há controvérsia entre alguns estudiosos, como Tauveron (2014), Calkins (1989), Delmiro (2001), Leitão (2008) e Corrales (2001), quanto à metodologia da escrita literária dividida em fases, por elementos e estrutura da narrativa. Contudo, aqui se compartilha da tese dos três últimos, por defenderem a metodologia faseada (por elementos e estrutura), além do posicionamento de Tauveron (2014), uma vez que ela admite o ensino das partes, desde que se forme o todo, o que também é considerado neste trabalho.

Orienta-se que, pelo menos no desenvolvimento do primeiro projeto de escrita literária, após aplicações de algumas técnicas – de certa forma, mais ou menos independentes umas das outras –, o professor crie um segmento de exercícios (técnicas) encadeado, de modo que, ao final, o aluno possa juntar as partes e compor um conto. Isso quer dizer que o professor precisa ter conhecimento teórico sobre a composição desse gênero para que possa organizar as atividades, de modo a desenvolver o texto, contemplando os componentes do enredo, que são para Sena-Lino (2013a, p. 77): problema, conflito e desfecho.

Esse processo fica mais organizado quando o professor elege o mesmo tema, o que, não necessariamente, significa escrever a mesma história, já apenas uma temática pode suscitar várias narrativas. Contudo, por se tratar de alunos da educação básica, o professor precisa dirigir de modo mais objetivo as atividades, muitas vezes, sugerindo personagens, mostrando uma imagem, estimulando a construção de um conflito etc. Como consequência, poderá haver semelhanças entre as histórias, não sendo isso um defeito no processo e no produto, mas antes uma forma de instrumentalizar o aluno a praticar a autoria. Ademais, cada um tem um estilo individual, uma forma própria e particular de dizer as mesmas coisas. É muito provável também que nos projetos posteriores o aluno já tenha desenvolvido maior autonomia, conseguindo, portanto, tomar decisões e resolver muitos dos problemas surgidos, exigindo menor intervenção do professor.

Aqui, pressupõem-se cerca de vinte aulas ou pouco mais para a abordagem das técnicas da EC, as quais serão descritas a seguir. Porém, o professor pode selecionar os encaminhamentos que ele julgar necessários para a sua turma, habilitando os alunos para a atividade seguinte – a produção de um conto. Esclarece-se, ainda, que a aplicação da Sequência Básica, as atividades de escrita a partir das técnicas da EC e a criação do conto vão se desenvolver em não menos que seis meses, considerando os aspectos qualitativos e quantitativos do projeto e o

fato de que tanto as atividades de leitura quanto as de escrita serão realizadas em duas aulas semanais, o que permite ao professor cumprir com o conteúdo do programa obrigatório nas outras três aulas restantes – isso porque no currículo do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), no estado do Paraná, são previstas cinco aulas semanais de língua portuguesa.

3.2.1 Proposta lúdica

A seguir apresentam-se três atividades de criação, cujo objetivo é o de sensibilizar e destravar o aluno quanto ao ato criativo. Acredita-se que, a partir de brincadeiras com a palavra, o aluno possa se sentir mais à vontade para manejar a linguagem, ao mesmo tempo em que perceberá que a vida das palavras depende principalmente dele, autor e manipulador dos vocábulos existentes no léxico, bem como dos termos que ele eventualmente possa criar. Para cada uma das técnicas, são descritos os objetivos e os passos do desenvolvimento para se chegar à proposta de criação.

➤ TÉCNICA 01: O BINÔMIO FANTÁSTICO (RODARI, 1982).

OBJETIVOS: - Desbloquear a criatividade do aluno;
- Criar uma história fantástica a partir de duas palavras distanciadas;
- Brincar com as palavras;
- Escrever em grupo.

DESENVOLVIMENTO:

a) Professor: solicite que formem pequenos grupos, três ou no máximo quatro alunos.

b) Escreva no quadro a palavra *boi* para criar expectativa no aluno.

b) Peça para os estudantes buscarem palavras que não mantenham relação de proximidade com a palavra *boi*. Podem surgir, por exemplo: remo, vassoura, relógio, óculos, roupa, etc.

c) Em seguida, instrua-os a uni-las por preposições, por exemplo: O remo e o boi; O remo sobre o boi; O boi com a vassoura; o relógio do boi; O boi de relógio, etc.

5) Peça para criarem uma pequena história, fantástica ou não, com aproximadamente 15 linhas.

6) Algumas das histórias devem ser lidas oralmente, muitas serão engraçadas e criativas.

(Professor, este é um momento para o aluno brincar com as palavras e colocar a criatividade a serviço das possíveis combinações entre os dois elementos selecionados).

➤ **TÉCNICA 02: O PREFIXO ARBITRÁRIO (RODARI, 1982, adaptada).**

OBJETIVO:

- Modificar a forma como o aluno olha para a palavra. Os prefixos alteram o sentido de conhecidas palavras e isso estimula a criatividade;
- Criar neologismos, unindo prefixo com substantivo que não se harmonizam;
- Escrever frases ou uma pequena história, utilizando o neologismo.

DESENVOLVIMENTO:

- a) O professor pede para alunos formarem duplas;
- b) Em seguida, oferece um banco de substantivos e prefixos que na gramática não formam outras palavras pelo processo prefixal. Logo, as palavras formadas são disparatadas, inusitadas.
- c) O professor elege substantivos e prefixos e anota cada um deles em papel separado, mesmo que alguns se repitam. Exemplo: substantivos: Cabide, tarefa, novo, jantar, vida, espelho, caneta, prédio, etc. Prefixo: Des, contra, etc.
- d) Colocar em um saquinho os substantivos e, em outro, os prefixos. Por exemplo: dez substantivos em um saquinho e dez prefixos em outro.
- e) Solicitar que cada dupla retire um papelzinho de cada saquinho.
- f) Instruir o aluno a formar uma palavra com os dois papezinhos sorteados.
- g) Pedir ao aluno para escolher uma das palavras criadas (neologismo) e empregá-las em novas frases ou solicitar que escreva uma pequena história a partir do neologismo.
- h) Solicitar às duplas que leiam as frases para a sala.

➤ **TÉCNICA 03: SUBSTITUIÇÃO DE PALAVRAS¹³ (ASSIS BRASIL apud LAMAS; HINTZ, 2002)**

OBJETIVO: “ampliar a capacidade de criação, a partir de sintagmas linguísticos inusitados, surgidos na realização do exercício *O método S+7*” (p. 28).

DESENVOLVIMENTO:

¹³ Esse exercício é chamado de *Método S+7*, utilizado por Assis Brasil em suas oficinas de criação literária (PUC-RS), e criado por Gallimard (1973), integrante do grupo Oulipo.

- a) Entregar ao aluno um pequeno texto ou o início de um conto ou romance, conhecido ou não. Pode-se também pedir para o aluno escrever o texto.
- b) Solicitar ao aluno que sublinhe todos os substantivos;
- c) Entregar uma senha para cada aluno: S+7, S-5, S+3, S-3, etc. A letra S significa substantivo;
- d) Levar dicionários para a sala;
- e) Pedir para cada aluno procurar no dicionário os substantivos destacados no seu texto (S);
- f) Pedir que aluno substitua no texto o vocábulo original por aquele encontrado no dicionário, tantos verbetes acima ou abaixo, de acordo com o número que se segue à letra. (Atenção, apenas substantivos, se for encontrado um adjetivo, por exemplo, ele não será contado);
- g) Peça que grifem as palavras substituídas;
- g) Solicitar aos alunos que leiam o texto alterado em voz alta, o que criará um momento de descontração.
- h) Pedir que cada aluno escolha a expressão de que mais gostou do seu próprio texto.

3.2.2 O universo da escrita

As técnicas a seguir contemplam abordagens dos elementos da narrativa, da estrutura do conto e da manipulação da linguagem, as quais são apresentadas ao professor como possibilidades de instrumentalizar o aluno-autor. Como nos exercícios lúdicos, há o nome da técnica, os objetivos, o passo a passo do desenvolvimento e o “texto exemplo” ou “resposta exemplo” criado por esta autora, a título de exemplificação ao professor. Todavia, inclui-se, antes do desenvolvimento, um *box* de teoria, cujo destinatário é o professor e não o aluno. O objetivo é o de relembrá-lo de certos aspectos importantes referentes à narrativa e ao conto para que ele possa orientar a classe, explicando a teoria, mas à medida que o aluno desenvolve a atividade, não por mero conhecimento terminológico, mas para ajudar o estudante a escrever melhor.

3.2.2.1 Listar palavras

➤ TÉCNICA: LISTAR (SENA-LINO, 2013a, adaptada)

OBJETIVOS: - Perceber que cada pessoa manipula as palavras como deseja;
 - Desenvolver a criatividade e a disciplina;
 - Criar uma pequena história a partir de uma lista de palavras.

DESENVOLVIMENTO:

a) Solicitar aos alunos que escolham cinco palavras que definam uma sala sem sofá. O professor anota várias delas no quadro.

b) O aluno escolhe cinco palavras das que foram anotadas.

c) Pedir ao aluno que, individualmente, escreva um pequena história usando as cinco palavras. A história pode ser sobre o que o aluno quiser, menos sobre uma sala sem sofá. Sugestões: escrever o que um determinado personagem vê; escrever sobre o primeiro encontro real de duas pessoas que se conheceram pela *internet* etc.

(Professor: alguns textos podem parecer absurdos, meio sem lógica. Não há problema, o importante é o aluno entender que é ele quem toma a decisão sobre o destino das palavras).

d) Solicitar ao aluno que destaque as palavras escolhidas com grifo, caixa alta ou cor diferente.

d) Pedir ao aluno que “escolha uma das cinco palavras da lista original” (2013a, p. 23).

e) Agora, o professor solicita que cada aluno procure o antônimo da palavra escolhida. (Instruir o aluno para ser criativo na escolha do antônimo).

f) O professor pede ao aluno que coloque essa palavra (antônimo) como título do texto.

(Professor: explique ao aluno que, com essa técnica, ele conseguiu criar um estranhamento, uma distância entre o título e o texto).

g) O professor pode solicitar aos alunos, na medida do possível, que leiam ou comentem sobre a própria história. Esse é o momento de todos da sala darem sugestões quanto aos textos dos colegas.

3.2.2.2 Explorar o diálogo

➤ TÉCNICA: COMPLETAR LACUNAS DO DIÁLOGO (TOBELEM, 1994, adaptada)

OBJETIVOS: - Desenvolver a habilidade de criar frases coerentes para tornar o diálogo completo;
 - Perceber as diferentes formas do discurso direto;
 - Exercitar o discurso direto;

- Completar as lacunas sem a interferência do narrador;

UM POUCO DE TEORIA:

Com exceção dos exemplos extraídos de obras literárias, todos os textos abaixo são de autoria de Gancho (2002, p. 33)

Discurso direto: “É o registro integral da fala do personagem, do modo como ele a diz. Isso equivale a afirmar que o personagem fala diretamente, sem a interferência do narrador, que se limita a introduzi-la”.

Há duas maneiras principais de registrar o discurso direto:

1) *A mais convencional:* a) verbo de elocução (falar, dizer, perguntar, retrucar, etc.); b) dois-pontos; c) travessão (na outra linha).

Variantes da forma convencional

a) “O *personagem fala diretamente*, isto é, sem ser introduzido, e o narrador se encarrega de esclarecer quem falou, como e por que falou”.

Exemplo:

— Mãe – ela gritou – chegou flor pra você. (BOJUNGA, 2015, p. 21).

b) “Em vez dos travessões para isolar a fala do personagem, encontramos *outra pontuação*: vírgula, ponto, etc. Só permanece o travessão inicial”.

Exemplo:

— Que é isso, João? Para onde se atira tão cedo, assim de armas e bagagens?

— Vou-me embora, respondeu o retirante. Verifiquei que Itaoca chegou mesmo ao fim. (LOBATO, 1959, p. 186)

E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

— Não diga isso, murmurou ele. (MACHADO DE ASSIS, 2016, p. 3)

c) “*Várias falas* se sucedem sem a presença notória do narrador; apenas se sabe o que fala cada personagem, porque há mudança de linha e novo travessão”.

Exemplo:

— Eu te livro desse amor, desse peso.

— O quê?

— Esse amor que você está sofrendo, essa vontade que você está sentindo de morrer: eu te livro disso.

— De que jeito?!

— Quando a história estiver pronta você vai ver.

— História? que história? (BOJUNGA, 2015, p. 98-99)

2) “Usando *aspas* no lugar dos travessões: a) verbo de elocução; b) dois-pontos; c) aspas (na mesma linha)”.

Exemplo:

[...] com orgulho expectante entregou sua estranheza àquele homem: “Você não é mais a mesma”, disse ele (COLASANTI, 1986, p.165).

Ou ainda, sem os pontos:

Exemplo:

“Este é aquele com quem viverás para sempre”, disse o chefe da caravana à mulher. (COLASANTI, 1986, p. 47).

DESENVOLVIMENTO:

- a) Professor: forme duplas de forma aleatória, por sorteio, por exemplo, para que os grupos se renovem:
- b) O professor anota no quadro cinco falas que compõem um diálogo, entremeadas de espaço em branco para ser completado pelo aluno, tornando o diálogo coerente. O aluno usa apenas o discurso direto e o destaca com grifos, caixa alta ou cor diferente as falas criadas para melhor visualização.

— _____

— Vai onde a essa hora?

— _____

— Trabalhar onde?

— _____

— Como?

— _____

— O Paulo já sabe?

— _____

— Ele vai terminar com você.

— _____

c) Depois da tarefa encerrada, cada aluno revisa o texto do parceiro de dupla. Isso vai ajudando a criar um laço amigável entre os pares.

c) O professor abre espaço para que cada integrante da dupla seja crítico do texto do colega e finaliza dizendo que criaram um texto em que predomina a cena que em vez de narrar, mostra-se. Obs.: a cena será trabalhada mais adiante.

3.2.2.3 Composição da narrativa: conto

- **TÉCNICA 01: CONTEXTUALIZAÇÃO DE DIÁLOGO** (TOBELEM, 1994 adaptada).

OBJETIVOS:

- Escrever texto verossímil;
- Fazer uso do discurso indireto;
- Exercitar a narração de alguém de fora da história;

- Criar o início (apresentação) e final do texto (desfecho) de modo coerente com o diálogo;
- Atentar para concisão do conto

UM POUCO DE TEORIA:

Composição da narrativa clássica:

Exposição: (ou introdução ou apresentação) “incide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler” (GANCHO, 2002, p. 11).

Conflito: é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor. Além dos conflitos [...] entre personagens, e entre o personagem e o ambiente, podemos encontrar nas narrativas os conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos; este último seria o conflito interior de um personagem que vive uma crise emocional (GANCHO 2002 p. 11).

Desfecho: “(desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico, etc.”. (GANCHO, 2002, p. 11.).

Observação: As partes que compõem a narrativa clássica – introdução, desenvolvimento (complicação, clímax) e desfecho – são flexíveis e não precisam seguir rigorosamente essa ordem, a exemplo de muitas narrativas contemporâneas.

Verossimilhança: “É a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor; é, pois, a essência do texto de ficção. Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isto quer dizer que, mesmo sendo fatos inventados, o leitor deve acreditar no que lê. Esta credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo. Cada fato da história tem uma motivação (causa), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos (consequência). A nível de (sic) análise de narrativas, a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto é, cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência”. (GANCHO, 2002, p. 10).

Conto: Breve resumo

- Narrativa curta, compacta;
- Apresenta o problema que desencadeia o conflito;
- Possui apenas um conflito, um único nó.
- Tema: qualquer acontecimento pode ser tema de um conto: um assalto, um fim de namoro, uma briga entre amigos.
- Desfecho ou desenlace: resolução do conflito (final feliz ou não). Nas narrativas contemporâneas, às vezes, não há resolução, a história é que acaba;
- A história se desenrola em poucos espaços físicos;
- Geralmente, abrange um curto espaço de tempo, exceto os contos escritos na linha do fantasioso como, por exemplo, o conto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga;
- Há poucas personagens;
- O autor não deve perder tempo com informações desnecessárias. Tudo que for dito terá uma importância no conto;
- Essas informações servem para mostrar que é preciso ter coerência, pois se o texto curto, não há como apresentar vários conflitos, vários personagens, vários espaços, etc.

Professor: para maiores esclarecimentos, consulte o tópico 3.1.1, intitulado “O gênero: conto”. Lá encontrará definições a partir de Cortázar (2011) e outros.

DESENVOLVIMENTO:

- a) O professor, previamente, seleciona o diálogo de um conto ou romance.
- b) Entrega uma cópia para cada aluno e solicita-lhe que insira as linhas do diálogo em um texto a ser criado pelo aluno, respeitando sua ordem e sem intercalar novas linhas.
- b) Pedir ao aluno para escrever, em discurso indireto, usando um narrador que não participa da história – onisciente ou não –, as partes faltantes antes e depois do diálogo, criando, portanto, início e final. Usar verbos no pretérito imperfeito para apresentar a personagem e perfeito do modo indicativo para fazer a progressão da história.

Obs.: Orientar os alunos sobre a importância de manter a coerência do texto, por isso, precisam considerar a temática e as personagens. Instruir que o pretérito perfeito mostra movimento, algo que aconteceu, enquanto o imperfeito dá ideia de rotina, continuidade, algo que sempre acontecia.

- d) O professor recolherá os textos para redistribuí-los aleatoriamente aos alunos, pedindo-lhes que destaquem pontos positivos e negativos da produção do colega.

➤ TÉCNICA 02 – DESENVOLVER CONFLITO E DESFECHO

- OBJETIVOS:**
- Desenvolver conflito e desfecho
 - Continuar a história a partir do início de um conto.
 - Usar, predominantemente, os verbos no pretérito perfeito e em terceira pessoa;
 - Observar a concisão do conto.

UM POUCO DE TEORIA

Discurso indireto “É o registro indireto da fala do personagem através do narrador, isto é, o narrador é o intermediário entre o instante da fala do personagem e o leitor, de modo que a linguagem do discurso indireto é a do narrador: [...] Perceba que nesse exemplo o narrador disse com suas palavras o que disseram os personagens” (GANCHO, 2002, p. 36).

Exemplo: “[...] Olho arregalado usava o mesmo terno de linho todos os dias. As calças colavam nos seus joelhos ossudos devido à umidade [...]” (JONES, 2006, p. 6).

Pretérito perfeito: Tempo verbal que demonstra uma ação terminada, concluída em um tempo passado. Esse tempo verbal é adequado para fazer progressões temporais, mostrar as ações e, conseqüentemente, mostrar a passagem do tempo.

Exemplo: “[...] Meu pai viu outros filmes. Ele viu carros, caminhões, aviões. Viu vias expressas e ficou excitado [...]” (JONES, 2002, p. 16).

DESENVOLVIMENTO:

a) Fornecer o início do conto “Sem que de nada tivesse adiantado o *Titanic*”, de Marina Colasanti;

“Pintava a casa. Todos os dias, depois do trabalho, pegava lata e pincel, arrastava a escada para junto da parede e retomava o serviço iniciado tantos anos antes. [...]” (COLASANTI, 1986, p. 173).

b) Pedir que reescrevam, individualmente, o trecho, conservando o discurso indireto, mas modificando o tempo verbal – do pretérito imperfeito para o pretérito perfeito. Orientar o aluno sobre as alterações necessárias.

c) Professor: mostre aos alunos como não é simplesmente substituir os verbos, pois os sentidos também mudam, por isso, na reescrita, o trecho “todos os dias” possivelmente será retirado e o “tantos anos antes” será substituído por uma expressão que remete a um tempo recente. Sem essas alterações, o texto seria incoerente.

d) Peça para o aluno continuar a história, no máximo dez linhas, a partir do início do conto “A carteira”, de Machado de Assis (2016), usando, predominantemente, o pretérito perfeito. Atenção, em alguns momentos é necessário fazer uso do pretérito imperfeito, como nas descrições.

(Professor: antes da atividade concluída não revele o nome do conto nem o autor).

“...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

— Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

— É verdade, concordou Honório envergonhado”. (ASSIS, 2016, p. 2)

e) Professor, seria interessante que alguns alunos lessem o conto para a sala, pois é válido que o estudante perceba como há muitas possibilidades de continuar uma história que se inicia de forma idêntica. É aconselhável que a turma faça a leitura do conto “A carteira” para comparar as versões dos alunos com o texto original.

3.2.2.4 Focalização

➤ TÉCNICA 01: FOCALIZAÇÃO OU PONTO DE VISTA

OBJETIVOS:

- Perceber de que modo a história chega ao leitor;
- Diferenciar os três tipos de focalização ou visão;
- Criar pontos de vista diferentes sobre o mesmo objeto;
- Entender que ponto de vista não se confunde com o tempo verbal – primeira ou terceira pessoa.

UM POUCO DE TEORIA:

Professor, muitos autores trataram da focalização, mas aqui se sugerem as definições de dois teóricos. Não há necessidade de o aluno dominar as terminologias, mas compreender que se pode narrar uma história a partir de pontos de vista diferentes. Focalização e ponto de vista referem-se à posição ou ângulo que o narrador ocupa para focalizar a história. Em outras palavras, focalizar significa enquadrar a história de um determinado ponto. Exemplo: Qual a posição do narrador de futebol? De onde ele olha o jogo para narrar? Abaixo seguem as definições de dois estudiosos que tratam da focalização e a separam do tipo de narrador – Gérard Genette e Jean-Pouillon. Contudo, há teóricos que veem focalização e narrador como elementos inseparáveis, como é o caso de Norman Friedman (2002).

De acordo com vários pesquisadores, a partir da obra de Genette (1995), como Oliveira (1999) ou Bittencourt, a partir de interpretadores como Bal (1977), há três tipos de focalização:

1) Narrativa não focalizada ou de focalização zero: O narrador “[...] domina a história, as personagens, seus pensamentos e atitudes [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 94). Ocorre quando o narrador tem uma visão ampla e total da história, conhece presente, passado e futuro, sabe o que se passa no íntimo das personagens. O narrador “diz mais do que sabe qualquer uma das personagens [...]” (BAL, 1977 apud BITTENCOURT, 1999, p. 121)

2) Focalização interna: Ocorre “ quando há uma restrição do ponto de vista e uma personagem passa a colocar como analisa situações ou outras personagens, ou mostra como se sente em relação a determinados fatos da narrativa.” (OLIVEIRA, 1999, p. 94).

O narrador conta somente aquilo que uma ou mais personagens sabem; o ponto de vista é da personagem: “[...] o narrador diz somente o que sabe a personagem” (BITTENCOURT, 1999, p. 121).

3) Focalização externa: Ocorre “quando há somente a descrição de lugares e da aparência das personagens, sem qualquer menção à sua interioridade. Genette (1995) ressalta que esta abordagem é fundamental em alguns casos para que um clima inicial de mistério envolva a narrativa. [...]” (OLIVEIRA, 1999, p.95). Ou seja, o que o narrador conta advém de suas percepções e visões que podem ser vistas de fora, sem adentrar na mente da personagem. O que conta é limitado aquilo que é possível observar do exterior. Nesse caso, o narrador é observador, ele “[...] "diz menos do que sabe a personagem" (BAL, 1977 apud BITTENCOURT, 1999, p. 121).

De acordo com Bitencourt (1999), Jean-Poullion (1974) indica três modos de visão:

1) Visão por trás: é o narrador que não participa da história, mas conhece tudo sobre os personagens, pensamentos, etc. Equivale ao narrador onisciente e à focalização zero.

2) Visão com: Conhece aquilo que o personagem sabe, o conhecimento do narrador é limitado ao campo mental do personagem. Aqui se inclui o monólogo interior e fluxo da consciência, por exemplo. Essa visão equivale à focalização interna.

3) Visão de fora: Nessa visão, o narrador mostra somente aquilo que o exterior revela; não adentra no pensamento das personagens, não conhece passado e futuro. Equivale à focalização externa.

DESENVOLVIMENTO:

a) O professor lê com a turma “A primeira só”, da coletânea *Uma ideia toda azul* (2006b), de Marina Colasanti.

b) É feito um bate um papo com a turma sobre a temática principal do conto (solidão), associando-a com a narrativa lida e interpretada nas aulas anteriores.

c) O professor mostrará aos alunos os pontos de vista construídos no texto ou, dizendo de outra forma, de que ângulo ou perspectiva os acontecimentos são expostos ao leitor.

d) Pedir para voltarem ao início do conto:

“Era linda, era filha, era única. Filha de rei. Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar? Sozinha, no palácio, chorava e chorava. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.

De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adiantava a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. E em segredo mandou fazer o maior espelho do reino. E em silêncio mandou colocar o espelho ao pé da cama da filha que dormia”. (COLASANTI, 2006b, p. 46).

e) Perguntar: De que ponto de vista é contada a história? Do narrador ou da personagem? Justifique.

f) Escrever individualmente suas impressões, seu conceito sobre um copo de vidro, com focalização externa ou visão de fora, usando a primeira pessoa:

(Professor: provoque o aluno, pergunte: o que ele sente quando toca um copo de vidro? Acha que ele é resistente, bonito etc. Em que situações ele utiliza um copo?)

g) Solicitar ao aluno a escrita de um parágrafo, colocando-se no lugar de um copo de vidro, ou seja, em focalização interna, narrando em primeira pessoa.

(Professor: dizer ao aluno para contar a história de vida desse copo – onde ele nasceu, como chegou até aqui, a sua vida e experiência).

Lançar estas perguntas para motivar e orientar a escrita e não para serem simplesmente respondidas: (SENA-LINO, 2013a, p. 18).

- ✓ O que um copo sabe sobre os humanos? Mãos e lábios. Distinguir um copo de um ser humano;
- ✓ O copo tem medos parecidos com os do humano (cair, quebrar, temperatura)?;
- ✓ Ele também tem seus gostos e ódios (máquina de lavar louça, etc.)?;
- ✓ O copo tem diferentes formas e feitios, origem e meio, como os seres humanos: há os copos de cristal, os coloridos, os de marca, etc.

O aluno desenvolverá a história de vida de um copo, contando e vendo o mundo como se fosse esse objeto.

h) Sugere-se, neste momento, que formem pequenos grupos e comparem os textos. É possível que, lendo os textos uns dos outros, os alunos descubram algumas confusões muito comuns de acontecer no trabalho da focalização.

i) Orienta-se que o professor revise os textos com cuidado para sanar os problemas na próxima aula.

3.2.2.5 Narração

➤ TÉCNICA 01: DO NARRADOR AUSENTE AO NARRADOR PRESENTE NA HISTÓRIA

OBJETIVOS: - Entender que o narrador é caracterizado pela participação ou não na história narrada e não por verbos;
 - Diferenciar o narrador heterodiegético do homodiegético (GENETTE, 1995, p. 243-244).

UM POUCO DE TEORIA

Segundo Cardoso (2013, p.65), a partir de Genette (1995, p. 243-244), dizer se o narrador é de terceira ou primeira pessoa não define o tipo de narrador. Para ele, há dois tipos de narrador:

1) Aquele que conta uma história da qual não participa, mas conhece o interior das personagens, passado, presente e futuro: narrador **heterodiegético**.

2) Aquele que conta a história da qual participa, podendo ser narrador personagem protagonista ou personagem secundário: narrador **homodiegético**.

Observação: A onisciência ou não do narrador, assim como ponto de vista que adota para contar a história, refere-se à focalização.

Professor, embora essa classificação seja simples, para se fazer uma boa análise, é preciso conciliar esses tipos de narradores com os três tipos de focalização – focalização zero, interna e externa.

DESENVOLVIMENTO:

a) Professor: É possível que no 9º ano, os alunos conheçam os principais tipos de narrador. Mesmo assim, sugere-se que se escreva no quadro ou projete um fragmento para ilustrar os dois principais tipos.

Narrador heterodiegético:

[...]
 Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza.
 Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo bosque, correu pelo prado. Parou à beira do lago.
 No reflexo da água a amiga esperava por ela. [...]. (COLASANTI, 2006b, p. 49).

b) Perguntar (resposta oral): Quem conta a história? Essa voz é um personagem da história?

c) Perguntar (resposta oral): É possível verificar no fragmento elementos que comprovem o conhecimento do narrador sobre o interior da personagem.

(Professor: esse conhecimento é comumente conhecido como onisciência, contudo Genette classifica de focalização de grau zero. O importante é o aluno entender e saber usar esse recurso em seu texto).

d) Peça ao aluno para reescrever um trechinho da história, modificando o narrador. Agora, ele adotará o narrador homodiegético, portanto em primeira pessoa, e a história tem de ser narrada pelo foco da menina princesa. Oriente o aluno, lançando as seguintes questões: a) a narradora é uma criança, então, será que ela usaria a palavra prado? E quanto aos verbos, serão de primeira ou terceira pessoa? Professor, essa atividade pode ser feita coletivamente. Reescreva o trecho na lousa sob a orientação dos alunos, isso cria um ambiente participativo.

e) Solicitar que anotem no caderno a construção coletiva.

3.2.2.6 Processos psíquicos da personagem

➤ TÉCNICA 01: FLUXO DA CONSCIÊNCIA E MONÓLOGO INTERIOR – DISCURSO INDIRETO LIVRE

OBJETIVOS:

- Criar monólogo interior e/ou fluxo da consciência;
- Entender que o monólogo interior e o fluxo da consciência são formas de mostrar os processos psíquicos da personagem em graus diferentes, do consciente ao inconsciente;
- Saber usar o discurso indireto livre, recurso linguístico que concretiza esses processos psíquicos.

UM POUCO DE TEORIA

Franco Júnior (2009), a partir de outros estudiosos, define:

Monólogo interior: Franco “[...] Um processo mental no qual a personagem questiona a si própria numa determinada situação dramática. O monólogo interior evidencia, desse modo, que a personagem está mentalmente dialogando consigo mesma. Isso, sem perder o controle da consciência ou as relações de causalidade que regem a noção usual de lógica presente no cotidiano” (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 48).

Fluxo da consciência: “[...] um processo mental no qual a personagem dá livre curso a tudo que anima a sua subjetividade, a sua vida psíquica interior: pensamentos, emoções, ideias, memórias, fantasias, desejos, sensações, [...] efeito de forte perturbação, perda ou, mesmo, abolição das relações de causalidade que regem a lógica cotidiana e, também, um efeito de perda do controle da consciência pela personagem. O fluxo da consciência é um recurso para aproximar maximamente o leitor da vida interior da personagem, composta por elementos do inconsciente, subconsciente e inconsciente [...]”. (FRANCO JÚNIOR, p. 48).

Discurso indireto livre: Recurso que “estabelece um elo psíquico entre o narrador e o personagem que fala” (CÂMARA JR., 1977, p. 30). É uma espécie de discurso híbrido, em que se misturam a voz do narrador e a da personagem. É por meio dele que as técnicas do monólogo interior e fluxo da consciência concretizam-se no nível discursivo do texto.

Para Freixeiro (1971, p. 102), esse discurso “possibilita a reprodução de gestos da personagem; evita o pesado uso dos *quês*; mantém as interrogações e exclamações sob a forma originária; traduz estados mentais das personagens”.

Othon Garcia (2002, p. 139) afirma que o discurso indireto livre reflete os estados mentais das personagens, por isso pode apresentar “ruptura dos enlaces sintáticos tradicionais quanto numa associação livre de ideias aparentemente desconexas”.

DESENVOLVIMENTO:

a) Entregar aos alunos um trecho de uma obra em que haja o fluxo da consciência e/ou monólogo interior. Opta-se por um trecho de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

[...] No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de Sinhá Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!

O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra. [...]

(RAMOS, 2002, p. 93).

b) Professor: Chame a atenção do aluno para as reflexões e indagações de Fabiano, que é o monólogo interior, porque ele não perde o nível de consciência. Mostre-lhe que no primeiro parágrafo não há esse tipo de recurso, mas a narração de um narrador heterodiegético (fora da história, mas onisciente). Mostre a diferença na linguagem entre a narração pelo discurso indireto em terceira pessoa e pelo discurso indireto livre (monólogo interior: indagações, pensamentos, reflexões).

Trechos do monólogo interior de Fabiano:

[...] Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!

[...]

Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra.

[...]

(RAMOS, 2002, p. 93)

Outros exemplos:

Monólogo interior: Mantém nível de consciência, há controle do processo mental.

“O barco se revoltou: ele estava velho, cansado, e agora pintavam ele de vermelho pra ele ficar com cara de novo e vendiam ele não sei pra quem, pra ele começar outra vez uma vida de luta, pra baixo

e pra cima, pro mar e pra areia, arrastando rede, carregando peixe? Ah, não!” (BOJUNGA, 2015, p.122).

Fluxo da consciência: Perda da consciência, falta de controle do processo mental.

“[...] mas depois ele escutava outra vez o menino e começava a imaginar onde é que eles iam arrumar as tampinhas de cerveja, a cara do gato malhado, a praia lá atrás do morro, as histórias que... puxa, que luz! Quanto sol! Que engraçado que ficava o cabelo do Menino quando o vento batia assim”. (BOJUNGA, 2015, p. 129)

c) Criação do monólogo interior: entregar para metade da turma o trecho abaixo com lacunas para serem completadas com comentários, lembranças, julgamentos, indagações, reflexões do narrador e personagem. Solicitar que grifem os trechos criados.

A menina parou para ver a brincadeira na rua. Elas estavam andando de bicicleta. Sentou-se na guia da calçada e continuou olhando. Ela era nova ali, tinha se mudado há pouco tempo, não conhecia nenhuma delas. Será que se pedisse? Mas não
Ficou ali alguns minutos, até que chegou uma menina com a língua de fora, o rosto vermelho e perguntou “Quer dar uma voltinha?”. E agora.....? E se estrago? Vou Tomou coragem, levantou-se correndo, subiu na bicicleta e saiu pedalando. Nossa

(Texto da autora)

c) Criação do fluxo da consciência: entregar para a outra metade da turma o trecho abaixo com lacunas para serem completadas com comentários, lembranças, julgamentos, indagações, reflexões do narrador e personagem sobre o passado e o presente. Solicitar que grifem os trechos criados.

Isso foi há muito tempo, mas me lembro bem do que aconteceu. Eu tinha uns sete anos, acho, e estava noenquanto ouvia gritaria não, acho que era lá fora. Meu Deus a comida vai queimar, quanto barulho, Minha mãe e meu pai Nossa, Aninha ainda não chegou da escola o que? A Van, nossa que dia.

(Texto da autora)

d) Trocar os textos entre os dois grandes grupos e pedir que, oralmente, apontem semelhanças e diferenças entre as produções. Professor: mostrar ao aluno que, no fluxo da consciência, a personagem não mantém a mente ordenada, mas salta do passado e do presente e vice-versa, deixando o fluxo da mente livre. Por isso, a pontuação também segue livre.

➤ TÉCNICA 02 – DISCURSO INDIRETO LIVRE

- OBJETIVOS:**
- Exercitar o discurso direto e indireto livre;
 - Exercitar o discurso indireto livre para expor o interior da personagem no momento em que o pensamento, as divagações e reflexões nascem;
 - Entender que essas reflexões podem aparecer com verbos em primeira ou terceira pessoa, dependendo da narrativa.

UM POUCO DE TEORIA: RELEMBRANDO

Discurso indireto livre: Recurso que “estabelece um elo psíquico entre o narrador e o personagem que fala” (CÂMARA JR., 1977, p. 30). É uma espécie de discurso híbrido, em que se misturam a voz do narrador e a da personagem. É por meio dele que as técnicas do monólogo interior e fluxo da consciência se concretizam no nível discursivo do texto.

Para Freixeiro (1971, p. 102), esse discurso “possibilita a reprodução de gestos da personagem; evita o pesado uso dos *quês*; mantém as interrogações e exclamações sob a forma originária; traduz estados mentais das personagens”.

Othon Garcia (2002, p. 139) afirma que o discurso indireto livre reflete os estados mentais das personagens, por isso pode apresentar “ruptura dos enlaces sintáticos tradicionais quanto numa associação livre de ideias aparentemente desconexas”.

DESENVOLVIMENTO:

1) Retomar o seguinte trecho com os alunos:

[...] De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adiantava a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. [...]”. (COLASANTI, 2006b, p. 49).

a) Professor: Questionar o aluno sobre a frase “De que adiantava a coroa se a filha da gente chora à noite?”: quem seria o dono dessa voz. (Resposta oral).

Professor: Levar o aluno a entender que se trata da técnica do monólogo interior, uma modalidade do discurso indireto livre, que contribui no efeito estético e na produção de sentido. Explicar que o texto fica mais conciso, desperta a atenção do leitor por causa da imprevisibilidade da intromissão de outra voz; mostrar que o uso da expressão “da gente” é proposital, pois assim a voz é também do narrador e isso aproxima o narrador do personagem, isto é, a narradora compartilha dos sentimentos do rei, pai da menina e, conseqüentemente, o leitor aproxima-se do texto e da personagem.

b) Solicitar que verifiquem outras ocorrências desse tipo de discurso no conto.

d) Escrita do texto 01 e 02: Relembrar ao aluno que no conto não aparece a mãe da menina solitária. Então, dê a seguinte instrução: A menina acorda e fica muito feliz quando vê uma amiga que, na verdade, é a imagem dela mesma no espelho.

Vocês, logo depois dessa cena, criarão a personagem da mãe da menina, que entra no quarto da filha de manhã e, então, toma conhecimento do espelho e, por isso, procura seu marido, o rei para dizer-lhe sua opinião.

e) Entregar a instrução do texto 01 ao primeiro aluno da fila, a instrução do texto 02, ao segundo aluno da fila e assim sucessivamente, de forma alternada.

Instrução para texto 01: Escreva esta cena a partir do momento em que a mãe chega ao quarto da menina, utilizando um narrador heterodiegético, em 3ª pessoa; crie uma fala (discurso direto) para a mãe em que, dirigindo-se ao rei, demonstra o seu ponto de vista em relação à atitude dele.

Professor: Oriente o aluno quanto à paragrafação, uso do verbo de elocução -disse, falou etc.-, uso do travessão e o tempo verbal).

Instrução para texto 02: Escreva essa mesma cena, utilizando um narrador heterodiegético (não participa da história) e insira uma frase, a partir da técnica do monólogo interior (discurso indireto livre), demonstrando o juízo de valor da mãe e da narradora sobre a atitude do rei em colocar o espelho no quarto da filha.

(Professor, o aluno pode apropriar-se de frases criadas no texto produzido anteriormente, mas instrua-o quanto ao uso do verbo, pois no monólogo interior o verbo pode ficar em primeira ou terceira pessoa, mas em terceira o discurso parece ser tanto da personagem mãe quanto do narrador).

f) Pedir para que formem duplas conforme a sequência da fila, de forma que um integrante da dupla tenha a produção do texto 01 e o outro a do texto 02.

g) Solicitar que discutam sobre a elaboração do monólogo de cada um.

3.2.2.7 Estilo

➤ TÉCNICA 01: METÁFORA E COMPARAÇÃO

OBJETIVOS: -Compreender a metáfora como recurso estilístico, que embeleza o texto e como um recurso para ampliar os significados;
- Criar metáforas.

UM POUCO DE TEORIA

Metáfora: Em síntese – didática –, pode-se definir a metáfora como a figura de significação (tropo) que consiste em dizer que uma coisa (A) e outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito entre um traço característico de A e o atributo *predominante*, atributo *por excelência*, de B. [...]. Do ponto de vista puramente formal, a metáfora é, em essência, uma comparação implícita, isto é, destituída de partículas conectivas comparativas (como, *tal qual*, *tal como*) ou não estruturada numa frase cujo verbo seja *parecer*, *semelhar*, *assemelhar-se*, *sugerir*, *dar a impressão de* ou um equivalente desses. Assim “seus olhos são *como* (parecem, assemelham-se a, dão a impressão de) duas esmeraldas” e uma comparação ou símile[...]. (GARCIA, 2007, p. 107).

O escritor Enrique Páez (2001, p. 361, tradução nossa) ensina que:

“[...] A metáfora original surpreende porque estabelece uma conexão entre dois conceitos distantes que nunca antes haviam estado juntos. O clichê, a metáfora desgastada, não significa nada, porque não surpreende a ninguém [...]”.

Exemplo: Meu pai é uma fera. Nesse caso, fera é considerada uma palavra desgastada porque caiu no uso comum, não surpreende o leitor.

Agora observe:

Exemplo: O menos que um escritor pode fazer, numa época de atrocidades como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como sinal de que não desertamos nosso posto (VERÍSSIMO, 1978, p. 7, grifo nosso).

No trecho acima, as metáforas “lâmpada elétrica”, “toco de vela” e “fósforos” significam o papel do escritor em fazer crítica social, a diferença entre elas refere-se ao alcance de cada voz ao denunciar os problemas sociais. Essas são metáforas.

1) O professor projeta a pintura “O par de sapatos”¹⁴, de Vincent Van Gogh (1886).

2) Pedir ao aluno para criar frases descritivas sobre o par de sapatos. Orientá-lo quanto ao uso dos substantivos e adjetivos, além da comparação e metáfora. Orienta-se que, caso os alunos não conheçam esses recursos, é o momento de explicar como a metáfora e a comparação funcionam e para que elas servem. (Professor, provoque o aluno a partir da imagem).

Sugestão A:

Os sapatos estavam tão que pareciam.....
 Os sapatos são como
 Os sapatos são
 Os sapatos pareciam

Sugestão B: Leia o trecho que inicia o conto “Palavras Aladas”, de Marina Colasanti:

“Silêncio era a coisa de que aquele rei mais gostava. E de que, a cada dia, mais parecia gostar. Qualquer ruído, dizia, era faca em seus ouvidos. Por isso, muito jovem ainda, mandou construir altíssimos muros ao redor do castelo. E logo, não satisfeito, ordenou que por cima dos muros, e por cima das torres, por cima dos telhados e dos jardins, passasse imensa redoma de vidro”. (COLASANTI, 2006a, p.89).

a) Incentivar a procura da metáfora no fragmento de “Palavras aladas”.

b) Perguntar ao aluno: Qual o sentido da metáfora “faca” no fragmento?

c) Instruir: Converta a metáfora em comparação.

d) Solicitar que elimine a metáfora e a comparação.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/go000002.jpg>>. Acesso em: 08 ago. 2106.

e) Propor à turma que reflita sobre o uso da metáfora, comparando as frases anteriores, entendendo a metáfora como recurso estético, expressivo, mas também como produtor de significados.

f) Pedir ao aluno que escolha uma das frases criadas e que substitua a palavra sapatos por uma palavra ou expressão referente ao ser humano. Exemplo: Homens, mulheres, crianças, etc.

➤ TÉCNICA 02: CRIANDO SENSAÇÕES

OBJETIVOS:

- Perceber que outros sentidos – tato, olfato, paladar, audição -, além da visão, são capazes de descrever espaços físicos e criar atmosfera;
- Fazer uso da sinestesia como recurso de estilo e significação;
- Usar mais de dois sentidos na descrição.
- Entender que o pretérito imperfeito é um tempo adequado à descrição.

UM POUCO DE TEORIA:

Segundo Fiorin e Savioli (1996, p.148):

Sinestesia: “um mecanismo que consiste em associar numa só unidade figuras designativas de sensações relativas a diferentes órgãos do sentido. O termo significa percepção simultânea”. Em outras palavras, é o cruzamento de diferentes sentidos, formando imagens, construções inusitadas.

Para Enrique Páez (2001, p.306): A sinestesia é a [...] união de sensações procedentes de campos sensoriais distintos, [...] perfumes frescos, [...], fragrâncias luminosas [...].

Exemplos:

“ [...] Miado de gato arranhou os corredores [...]” (COLASANTI, 2006a, p.89)

“[...] é que dormindo ao seu lado, meu caro esposo, cada vez mais doces e mais floridos se fazem meus sonhos – explicou ela, sorriso com ternura” (COLASANTI, 2006a, p.17, grifo nosso)

Pretérito imperfeito: “Bechara (2006:251) explica que o pretérito imperfeito é o tempo da ação continuada com limites imprecisos. Nada é informado quanto ao início ou fim de um acontecimento, opondo-se ao pretérito perfeito, que fixa e enquadra a ação dentro de um tempo determinado”. (CASTRO, 2010, p.154).

“O pretérito imperfeito designa um fato passado, mas não concluído. Por expressar um fato inacabado, impreciso, em contínua realização na linha do passado para o presente, o imperfeito é o tempo que melhor se presta a descrições e narrações. Esse tempo faz ver sucessivamente os diversos momentos da ação, que, à semelhança de um panorama em movimento, se desenrola diante dos olhos. É um tempo não marcado, que, por não significar nem ‘antes’ nem ‘depois’, pode ocupar todo o espaço da oposição”. (AZEVEDO, 2008 apud CASTRO, 2010, p.154).

Exemplo: “— Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas, quando eu entrava em casa, vinha logo com aquele latido fininho e antipático de cachorro de francesa. Ainda por cima era puxa-saco. Lembrava certos políticos da oposição, que espinafram o ministro, mas quando estão com o ministro

ficam mais por baixo que tapete de porão. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava ameaçador, mas quando a patroa estava perto abanava o rabinho, fingindo-se seu amigo. (PONTE PRETA apud CASTRO, 2010, p.155).

DESENVOLVIMENTO:

a) Professor: Entregar ao aluno um fragmento da obra *Casa de pensão*, escrita no século XIX, por Aluísio de Azevedo.

“O quarto respirava todo um ar triste de desmazelo e boemia. Fazia má impressão estar ali: o vômito de Amâncio secava-se no chão, azedando o ambiente; a louça, que servira ao último jantar, ainda coberta de gordura coalhada, aparecia dentro de uma lata abominável, cheia de contusões e roia de ferrugem. Uma banquinha, encostada à parede, dizia com seu frio aspecto desarranjado que alguém estivera aí a trabalhar durante a noite, até que se extinguira a vela, cujas últimas gotas de estearina se derramavam melancolicamente pelas bordas de um frasco vazio de xarope Larose, que fizera as vezes de castiçal” (AZEVEDO, 1989, p.21-22).

b) Pedir ao aluno para indicar os trechos em que se descrevem sensações. Isso pode ser feito de forma coletiva, dirigida pelo professor.

c) Criação de frases sinestésicas. Pedir que os alunos criem duas frases a partir da associação de duas palavras, uma da coluna da direita e outra da esquerda. O estudante pode escolher a palavra que quiser, desde que seja uma de cada coluna e uma funcione como substantivo e a outra como adjetivo. Essa atividade pode ser feita oralmente.

Azul	doce
Branco	caloroso
Vermelho	triste
Preto	cansado

d) Instruir os alunos a fazerem, individualmente, a descrição de um quarto da cidade onde moram, no alto verão de dezembro, fazendo uso das sensações e dos sentidos. Professor: Oriente-os quanto ao uso dos verbos (o pretérito imperfeito do indicativo) que são adequados à descrição, porque expressa repetição, rotina e não ação.

f) Por se tratar de texto curto, pedir que todos leiam seus textos na medida do possível.

➤ TÉCNICA 03 - TOM NARRATIVO

OBJETIVOS: - Entender que uma mesma mensagem pode ser escrita em diferentes tons, conforme a intenção do autor;
 - Compreender que o tom do texto ajuda a compor o significado;
 - Reescrever um texto curto em tom diferente;

UM POUCO DE TEORIA:

Tom: “[...] devemos ser capazes de distinguir e emitir uma mensagem com diferentes intenções. Por exemplo, se eu quisesse escrever com diferentes tons a frase *Emilio come* demasiado, poderia fazê-lo do seguinte modo: Coloquial: Emilio é um comilão. *Intelectual*: Emílio é um gourmet insaciável. *Formal*: Emilio ingere um excesso de alimentos. *Depreciativo*: Emilio acabará como uma bola de sebo. *Inseguro*: Me parece que Emilio tem bom apetite. *Competitivo*: Emilio é quem mais come. *Mal gosto*: A voracidade de Emilio é imensurável. *Técnico*: A ingestão de Emilio ultrapassa suas necessidades calóricas.” (ENRIQUE PÁEZ, 2001, p.97, tradução nossa)

“[...] Uma história se pode contar de mil maneria, é verdade; mas uma história que importa, uma história que importa, uma história autêntica (literariamente falando), somente tem um tom apropriado, que deve surgir do interior da própria história, e há que se encontrá-lo. [...]. Existem muitos [tons], mas está claro que cada texto requer um tom determinado. Não podemos escrever uma demanda judicial em tom poético, nem uma declaração de amor em tom formal, a não ser que tenhamos intenciones humorísticas. Mas para encontrar um tom adequado a uma história, primeiro devemos ser capazes de utilizar diferentes tonos expressivos.” (ENRIQUE PÁEZ, 2001, p.96, tradução nossa).

Observação: Relembra-se as considerações de Cortázar (2011) sobre a intensidade e tensão que devem se adequar ao tema. Exemplo: o conto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga, que trata de perdas, dor, solidão, encontro, não poderia ser narrado em tom de humor, porque não se adequaria ao tema.

DESENVOLVIMENTO:

a) Professor: ler com os alunos, em voz alta, quatro textos escritos por Raymond Queneau (1995) em diferentes estilos, presentes no livro *Exercícios de estilo*, no qual o autor escreve noventa e nove vezes o mesmo texto em estilos diferentes, evidentemente, com objetivo humorístico. Sugerem-se três versões em tons: “Anotação” (QUENEAU, 1995, p.19), versão oficial (QUENEAU, 1995, p.41), ocorrência (QUENEAU, 1995, p.65) e telegráfico (QUENEAU, 1995, p.88).

“Anotação

No ônibus S, em hora de aperto. Um cara de uns 26 anos, chapéu mole com cordão em vez de fita, pescoço comprido demais, como se tivesse sido esticado. Sobre e desce gente. O cara discute com o vizinho. Acha que é espremido quando passam [...]”. (QUENEAU, 1995, p.19).

“Versão Oficial

Tenho a honra de informar V. S^a dos seguintes fatos, que pude testemunhar tão imparcial quanto horrorizadamente.

Neste dia mesmo, por volta do meio-dia, encontrava-me eu na plataforma de um ônibus que subia a rua de Corcelhas em direção ao Capeto. O dito ônibus estava lotado, e mesmo superlotado, é mister assinalar, pois o bilheteiro aceitara vários impetrantes em sobrecarga, exorbitando suas funções, ignorando o regulamento e frisando a indulgência. A cada parada, os passageiros, ocupados em trâmites ascendentes e descendentes tão somente privados, davam azo a irregular empurra-empurra, o que foi motivo de protesto, devo acrescentar que respeitoso, por parte de um probo cidadão veiculado. É dgno de nota, que tendo se revelado [...]”. (QUENEAU, 1995, p.41).

“Ocorrência

— No dia da ocorrência, a que horas passou o ônibus da linha da linha S das 12:23, direção Campeto?

— Às 12:38.

— Havia muita gente no indigitado ônibus?

— Às pencas.

- Algum elemento particular?
- Um elemento particular de pescoço comprido e trança no chapéu.
- A atitude do elemento era tão suspeita quanto à indumentária e a anatomia?
- No começo, não: o elemento se comportava normalmente, mas depois se alterou e foi causa de uma altercação que perturbou o desenrolar tranquilo da viagem.
- Vamos passar à descrição objetiva da ocorrência.” (QUENEAU, 1995, p. 65)

“TELEGRÁFICO

ÔNIBUS LOTADO STOP RAPAZ PESCOÇÃO TRANÇA CHAPÉU DISCUSSÃO SEM PÉ NEM CABEÇA STOP [...]”. (QUENEAU, 1995, p. 88).

b) Discutir os textos com os alunos, mostrando que é possível contar a mesma história em tons diferentes, conforme a intenção do autor, incidindo, diretamente sobre o leitor.

c) Professor, peça aos alunos para imaginarem a seguinte situação: O patrão, mandando um funcionário embora, porque ele não está apresentando os resultados que a empresa esperava. O aluno escreverá a fala do patrão em tom educado/amigável, em tom curto e grosso/direto e em tom de receita culinária.

d) Solicitar: Agora, lembrem-se do conto *Chapeuzinho Vermelho* e reescreva-o em tom de ocorrência, como no exemplo de Raymond Queneau (1995).

3.2.2.8 Tempo

TÉCNICA: TEMPO: INVERSÃO CRONOLÓGICA (ASSIS BRASIL apud LAMAS; HINTZ, 2002)

OBJETIVOS: - “Quebrar a linearidade da narrativa”;
 - Deixar pistas sobre o que poderá acontecer na história;
 - Reforçar o conflito;
 - Criar expectativas no leitor, a partir das pistas deixadas no início.

UM POUCO DE TEORIA:

Tempo cronológico

É o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. Está, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os acontecimentos ocorreram); chama-se cronológico, porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos. Para você compreender melhor esta categoria de tempo, pense numa história que começa narrando a infância do personagem e depois os demais fatos de sua vida na ordem em que eles ocorreram: você terá o tempo cronológico. (GANCHO, 2002, p. 21)

Tempo psicológico

É o nome que se dá ao tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos. Está,

portanto, ligado ao enredo não linear, no qual os acontecimentos estão fora da ordem natural (GANCHO, 2002, p. 21).

Analepse: Na linguagem do cinema é conhecido como *flashback*. “São recuos no tempo, que permitem a recuperação de fatos passados. [...]” (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 47).

Prolepse: São “antecipações no tempo, que permitem a anteposição, no plano do discurso, de um fato ou situação que só aparecerá mais tarde no plano da diegese (história) [...]” (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 47). Na linguagem do cinema, essa técnica é chamada de *flashforward*.

DESENVOLVIMENTO:

Obs.: Os trechos entre aspas são transcrições do livro de Lamas e Hintz (2002, p. 103).

a) Professor: “Solicitar a cada participante que, em uma folha, elaborem dois parágrafos finais de um texto, usando o presente do indicativo, com letra de imprensa, numa folha à parte”.

— SENTE-SE

b) “Recolher as folhas e redistribuí-las aleatoriamente entre os participantes”.

c) “Solicitar a divisão do texto recebido em duas partes”.

d) “Estimular a criação de um texto, empregando o primeiro parágrafo no início e o segundo no final”.

e) Para o texto ficar completo, o aluno escreverá o meio do conto, utilizando o pretérito perfeito.

3.2.2.9. Personagens e espaço ficcional

➤ **TÉCNICA 01: GALERIA DE TIPOS** (ASSIS BRASIL, apud LAMAS; HINTZ, 2002, adaptada)

OBJETIVOS:

- “Exercitar a prática dos discursos”;
- Criar personagens;
- Construir o espaço ficcional a partir da personagem.

UM POUCO DE TEORIA:

Franco Júnior (2009), a partir de outros estudiosos, como Forster (1974), Candido (1976) e outros, divide as personagens em duas categorias:

- 1) “Classificação da personagem por sua importância no conflito”
- 2) “Classificação da personagem segundo o grau de densidade”

1) Quanto à importância:

a) Personagem principal: “É assim classificada quando suas ações são fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático” (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 39)

Exemplo: a personagem Barco e o Menino, do conto “Lá no Mar”.

b) Secundária: É assim classificada quando não é o foco principal da história, mas é importante para “o desenvolvimento do conflito e da história” (FRANCO JÚNIOR, p. 39)

Exemplo: O Pescador que morreu e o Pescador, pai do menino, do conto “Lá no Mar”, de Lygia Bojunga.

2) Quanto à densidade:

a) **Personagem plana:** “É aquela que apresenta baixo grau de densidade psicológica”. São personagens lineares, isto é, mantêm estáveis na história no que se refere “ao seu ser”, tanto nos aspectos psicológicos quanto às ações. Ela é previsível, não surpreende o leitor (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 39).

Aqui se incluem as personagens tipo e estereótipo que, salvo algumas diferenças, demarcam o espaço social (o patrão, o empregado, o médico, o pirata, etc.).

Exemplo: Os pescadores, do conto “Lá no mar”.

b) **Personagem redonda:** “[...] apresenta alto grau de densidade psicológica”. São imprevisíveis quanto ao seu modo de “ser” e de “fazer”, ou seja, surpreendem o leitor pelas suas ações e pela sua psicologia. (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 39).

Exemplo: O Barco e o Menino.

DESENVOLVIMENTO:

a) O professor anota no quadro um tipo humano. Exemplo: O menino solitário.

b) Pedir a cada aluno que sugira outros exemplos de tipos humanos, “numerando-os, em sequência, no quadro” (ASSIS BRASIL apud LAMAS; HINTZ, 2002, p.60).

c) Escrever cada número em um papelzinho e sortear um para cada aluno, mesmo que o tipo se repita, caso a sala seja numerosa;

b) Solicitar a cada aluno que crie, em mais ou menos sete ou oito linhas, “um espaço para a personagem que lhe foi sorteada”;

c) “A partir dessa descrição, dar-lhe seguimento, mencionando a chegada de alguém”, em mais seis ou sete linhas. (ASSIS BRASIL apud LAMAS; HINTZ, 2002, p.60).

d) Solicitar que intercalem à narração um diálogo entre as duas personagens.
(Professor: peça para usarem o discurso direto e indireto).

e) Pedir que o aluno eleja o narrador heterodiegético, de focalização zero (aquele que não participa da história que conta, mas conhece os pensamentos e sentimentos da personagem).

➤ TÉCNICA 02 – DESCOBRINDO O AMBIENTE PELO ESPAÇO:

OBJETIVOS:

- Entender o ambiente, clima, atmosfera a partir da análise do espaço (físico);
- Escrever um parágrafo, descrevendo o espaço físico do quarto, o ambiente, integrando a ele uma personagem.

UM POUCO DE TEORIA:

Espaço: “[...] compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identifica (m) o (s) lugar (es) onde se desenvolve a história. Ele se caracteriza, portanto, como uma referência material [...] que situa o lugar onde personagens, situações e ações são realizadas; [...]” (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 45).

Ambiente: “O ambiente é [...] o ‘clima’, a ‘atmosfera’ que se estabelece entre as personagens entre determinada situação dramática”. Conforme se desenvolve a história, o ambiente vai se modificando. (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 46).

Gancho (2002, p. 23-24) define clima como “o conjunto de determinantes que cercam os personagens, que poderiam ser resumidas às seguintes condições: socioeconômicas; morais; religiosas; psicológicas”

Funções do ambiente:

1. Situar os personagens no tempo, no espaço, no grupo social, enfim nas condições em que vivem.
2. Ser a projeção dos conflitos vividos pelos personagens. Por exemplo, nas narrativas de *Noite na taverna* (contos de Álvares de Azevedo), o ambiente macabro reflete a mente mórbida e alucinada dos personagens. (GANCHO, 2002, p. 23-24).

DESENVOLVIMENTO:

a) O professor projeta a imagem da tela “Quarto em Arles¹⁵” (1888), de Vincent Van Gogh.

b) Solicitar ao aluno para listar, oralmente, os objetos presentes no quarto, atribuindo-lhes adjetivos. O professor anota as sugestões do aluno.

b) Perguntar se é possível perceber se o quarto é de uma pessoa de pouco ou muito poder aquisitivo.

(Professor, essa questão refere-se ao ambiente e resposta pode ser oral).

c) Perguntar se dá para perceber o gosto da pessoa ou profissão (Resposta oral).

e) Pedir ao aluno para citar uma sensação provocada pelo ambiente - um cheiro, um som, um gosto, um sentimento, etc. (Discussão oral)

f) Perguntar: Que tipo de pessoa poderia dormir ali? Um adulto, uma criança, uma pessoa sofisticada, simples, etc.? (Discussão oral)

g) Pedir ao aluno, individualmente, para escrever um parágrafo, reunindo e ampliando as respostas.

h) Professor: Pergunte à turma se alguém gostaria de ter o parágrafo escrito no quadro ou projetado. Se houver candidato, o professor anota na lousa ou, se possível, projeta o texto para a sala para que todos possam analisar o parágrafo. Com essa prática, desde que feita de forma agradável, sem constrangimentos, é possível que, com o tempo, eles percam a inibição.

3.2.2.10 Diálogo entre textos

➤ **TÉCNICA – INTERTEXTUALIDADE**

OBJETIVOS: - Incorporar outras vozes ao texto de autoria;
- Utilizar o intertexto como recurso de estilo e como produtor de sentidos.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/go000066.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

UM POUCO DE TEORIA

Considerando o destinatário, alunos do 9º ano, apresenta-se uma noção do que seja intertextualidade, sem entrar nas discussões travadas por estudiosos quanto ao seu significado.

Intertextualidade: “é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Há de haver três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização”.

1) **Citação:** “[...] pode confirmar ou alterar o sentido do texto citado [...]” (FIORIN, 1999, p. 30).

2) **Alusão:** “[...] neste não se citam as palavras (todas ou quase todas), mas reproduzem-se construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímicas com o mesmo hiperônimo ou são figurativizações do mesmo tema. [...] “. O recurso da alusão pode estabelecer polêmica ou confirmação com o texto primeiro” (FIORIN, p. 31).

3) **Estilização:** “[...] É a reprodução do conjunto dos procedimentos do ‘discurso de outrem’, isto é, do estilo de outrem. Estilos devem ser entendidos aqui como o conjunto das recorrências formais tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo [...]”. O uso da estilização pode afirmar ou negar o texto primeiro. (FIORIN, 1999, p. 31).

DESENVOLVIMENTO:

a) Se possível, ler com os alunos o texto “A última crônica”, de Fernando Sabino. Se não for possível, conte a história aos alunos – esse também é um recurso criativo.

b) Peça aos alunos para se atentarem ao final da crônica. Se eles não tiverem o texto em mãos, projete o texto ou escreva no quadro o fragmento final.

Fragmento:

“[...] O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso. Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso”. (SABINO, 1986, p.206).

c) Solicitar ao aluno que selecione uma frase, uma oração ou o trecho de que mais gostou. Ele pode grifar ou anotar no caderno.

d) Escrever um parágrafo encaixando as frases e orações selecionadas. Grifar o trecho de Fernando Sabino para facilitar a identificação.

(Professor, considerando a idade, é possível que os alunos selecionem o trecho “De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso”, pois pode se encaixar em um texto que fale de namoro, de amor).

e) Depois que todos escreverem, pedir que compartilhem com a sala para que analisem os efeitos, o estilo e a coerência.

f) Em seguida, projete ou escreva no quadro a poesia integral “O último poema”, de Manuel Bandeira, escrito muito antes da crônica de Fernando Sabino.

O último poema
 “Assim eu queria o meu último poema.
 Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais
 [...]”. (BANDEIRA, 2006, p. 35).

g) Este é o momento de surpreender os alunos, revelando-lhes que o escritor o Fernando Sabino também usou o recurso da intertextualidade, que esse é um procedimento criativo e não cópia. Discutir qual o tipo de intertextualidade que ocorre entre o texto de Fernando Sabino e Manuel Bandeira e entre o texto do aluno e de Fernando Sabino.

(Professor, mais do que saber a terminologia (alusão, citação, estilização), é importante que o aluno perceba se há reafirmação ou polêmica em relação ao primeiro texto, além de compreender os efeitos, os sentidos, enfim, as contribuições do texto que nasceu primeiro em relação aos outros. Nesse caso, Fernando Sabino reafirmou as palavras de Manuel Bandeira).

3.2.2.11 Enredo

➤ TÉCNICA 01 – NOTAS DE ARQUIVO

OBJETIVOS: - Completar informações sobre personagem, de modo que surja o problema e o conflito;
 - Apresentar resumidamente o problema e o conflito.

UM POUCO DE TEORIA:

Problema: O problema é um fato externo responsável pela instalação do conflito. **Exemplo:** Maria é noiva de João, faltam semanas para o casamento. A Prima de João chega bem antes e se insinua para o primo. Esse é o problema.

Conflito: O conflito é de ordem interna, habitando o interior das personagens, que “[...] será então o centro da ação, o momento de crise para a personagem [...] que levará à resolução do seu problema e a um novo patamar na sua vida” (SENA-LINO, 2013a, p. 79).

“Conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor”. (GANCHO, 2002, p. 11).

Exemplo: Carol fica enciumada porque Felipe está dando atenção à prima, e a moça parece até gostar da investida do rapaz comprometido. Maria perde a confiança, perde a paz, perde a alegria. O rapaz jura fidelidade, mas ela não acredita. Resolve falar com a moça, a qual não nega as suas desconfianças.

(Exemplo da autora).

DESENVOLVIMENTO:

a) Professor: anotar no quadro a ficha de três personagens.

Pedro: Homem de 40 anos. Policial. Relaciona-se bem com a pequena cidade onde mora. Vive endividado por causa de jogo.

Ezequiel: Rapaz de 25 anos. Casado. Fichado na polícia (já esteve preso) pelo consumo e tráfico de pequeno porte de drogas e

Vera: esposa de Ezequiel,

b) Pedir ao aluno que complete, individualmente, as fichas de Ezequiel e da esposa, considerando que precisa criar uma tensão entre dois dessas personagens (Pedro, Ezequiel e Vera).

c) Solicitar que escrevam em poucas linhas o problema e o conflito.

d) Professor, seria interessante, se possível, analisar as respostas de todos, pois é importante que o aluno entenda que, dependendo da informação que atribuiu aos personagens, ele pode não ter conseguido criar o conflito.

➤ TÉCNICA 02 – CRIAÇÃO DE ENREDO

OBJETIVOS: - Criar o enredo de uma história;
- Atentar para a estrutura concisa do conto.

UM POUCO DE TEORIA:

Enredo de narrativas clássicas.

Para Gancho (2002, p. 11), “Em termos de estrutura, o conflito, via de regra, determina as partes do enredo:

1. **exposição:** (ou introdução ou apresentação) incide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, as vezes o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler.
2. **complicação:** (ou desenvolvimento) é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos - na verdade pode haver mais de um conflito numa narrativa).
3. **clímax:** é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele.
4. **desfecho:** (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico, etc.”.

DESENVOLVIMENTO:

a) Entregar aos alunos uma cópia do conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan.

b) Destacar com os alunos as partes que compõem o enredo e solicitar que as indiquem oralmente: exposição, problema, conflito, clímax, desfecho.

c) Chamar a atenção do aluno para o número reduzido de personagens, espaço, tempo, além da existência de um único conflito.

d) Mostrar uma imagem (fotos, revistas) que simbolizem o final da história ou entregar o final de um conto (desfecho, desenlace) que os alunos não conheçam.

Professor, caso a opção seja pelo texto escrito, sugere-se o final do conto “O pai, o chefe, o rei”, de Dalton Trevisan. No entanto, é prudente não revelar ao aluno a autoria, pelo menos não antes de terminar a atividade. Depois de concluída, seria interessante que eles lessem o texto inteiro.

— Já que pede eu te mato – e André aperta o gatilho.
João cai do banquinho, geme, a mulher acuda. Pegam-no o filho e a dona, deitado na cama.
— Ele me duvidou – diz o moço – e atirei.
— Atirou no pai, no chefe, no rei. Não é mais ninguém.
— O velho dá uns gritos, logo se arruína, espuma no canto da boca. Erguendo a mão fechada, pragueja o filho e morre. (TREVISAN, 2000, p. 35).

e) Solicitar aos alunos que, tendo em mãos o desfecho, esquematizem as outras partes do enredo: Exposição, problema, conflito, clímax, considerando as características do conto. Pedir que façam a atividade em pequenos grupos de quatro alunos.

Observação: Se o professor quiser dar continuidade ao exercício, poderá pedir para os alunos escreverem a história completa a partir do esquema.

f) Professor, entregue para cada integrante de cada grupo um número de um a quatro. Peça que se juntem todos os alunos que receberam o número um, todos os que receberam o número dois e assim por diante. O objetivo é formar um grupo novo com integrantes vindos de grupos diferentes.

g) Solicitar que cada membro do novo grupo apresente o enredo criado no grupo anterior.

3.2.2.12 Narrar e mostrar

TÉCNICA 02 – CENA E SUMÁRIO

OBJETIVOS: - Conhecer os efeitos criados pelo sumário (narrar) e pela cena (mostrar);
- Reescrever um conto, apenas mostrando (cena);
- Diminuir o tamanho do conto, conservando os sentidos e a ideia principal;
- Entender que muitas das narrativas contemporâneas apresentam discurso fragmentado, com a intenção de mostrar (cena) mais do que narrar;

- Usar o recurso do contador de palavras disponíveis no *Word*, se possível.

UM POUCO DE TEORIA:

Para Norman Friedman (2002, p. 172, grifo nosso), “[...] a diferença principal entre **narrativa** e **cena** está de acordo com o modelo geral particular: **sumário narrativo** é um relato generalizado ou a exposição de uma série de eventos abrangendo um certo período de tempo e uma variedade de locais, e parece ser o modo normal, simples, de narrar; **a cena imediata** emerge assim que os detalhes específicos, sucessivos e contínuos de tempo, lugar, ação, personagem e diálogo, começam a aparecer. Não apenas o diálogo mas detalhes concretos dentro de uma estrutura específica de tempo-lugar são os *sine qua non* da cena”.

Observação: O **sumário** serve para passar mais rápido o tempo da história, porque o narrador resume os fatos, faz passagens rápidas de dias semanas, meses, porém, para o leitor, a sensação é de que a narrativa é mais lenta. Já a **cena** é mais dinâmica, há ações segundo a segundo, há diálogos, mas não somente, pois a cena também é possível pela voz de um narrador de fora (heterodiegético). Nesse caso, o leitor tem a sensação de que a narrativa é mais veloz.

Atenção:

Entretanto, a autora alerta que esses dois modos de levar a história ao leitor, sumário (contar, narrar) e cena, mostrar, “um de segunda-mão e indireto, outro imediato e direto, raramente ocorrem em suas formas puras. De fato, a principal virtude do médium narrativo é sua infinita flexibilidade, ora expandindo em detalhes vívidos, ora contraindo em um econômico sumário; poder-se-ia arriscar, ainda, a vaga generalização de que a *ficção moderna é caracterizada por sua ênfase na cena (mental ou no discurso e na ação)*, ao passo que a ficção convencional caracteriza-se por sua ênfase na narração. Porém, mesmo a mais abstrata das narrações trará, incorporada em algum lugar dela, indicações e sugestões de cena, e mesmo a mais concreta das cenas exigirá a exposição de algum material sumário [...]”. (FRIEDMAN, 2002, p. 172, grifo nosso).

Observação: Isso significa que cena e sumários mesclam-se em muitos momentos.

A cena, que também inclui os diálogos, aproxima o leitor da história narrada, o sumário cria um distanciamento entre leitor e a história.

DESENVOLVIMENTO:

a) Apresentar trechos de diferentes autores, épocas e estilo.

b) Ler com os alunos, incitando-os a dizer quais trechos contam mais (sumário) e quais trechos mostram mais (cena). Seguem na ordem os fragmentos dos textos “A troca e a tarefa”, *O primo Basílio*, “Uma vela para Dario” e “Socorrinho”. Seria interessante ler com os alunos o conto “Socorrinho” na íntegra, que é curto e muito interessante; se possível, ler também os outros dois, com exceção de *O primo Basílio*, que é um romance.

“[...] Era um quarto com uma cama, um armário velho de porta escancarada e uns colchões no chão. Tinha uma mulher jogada num colchão.
Tinha uma panela virada no chão.
Tinha pipoca espalhada em tudo.
A criançada logo invadiu o quarto e começou a catar pipoca no chão.
[...]” (BOJUNGA, 2015, p. 75)

“[...] Tinham passado três anos quando conheceu Jorge. Ao princípio não lhe agradou. Não gostava dos homens barbados; depois percebeu que era a primeira barba, fina, rente, muito macia decerto; começou a admirar os seus olhos, a sua frescura. [...] (QUEIRÓS, 2002, p. 11)

— Queres alguma coisa de fora, amor?

— Que não viesse muito tarde [...]. (QUEIRÓS, 2002, p. 8).

“Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo. [...]”. (TREVISAN, p. 2000, p. 25).

“Moço, não, aquele grito franzino, miúdo, a polícia que alega estupro, magia negra, sequestro, mastiga um fósforo, a mãe de Socorrinho acende velas, incensos, chorando a Deus justiça divina, justiça duvidosa, viver agora o que seria se já não era, se por um descuido já se foi um dia sem ela, dois, Socorrinho, céus e preces, moço, não, Maria do Socorro Alves da Costa, mulatinha, sumiu misteriosa, diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora [...]”. (FREIRE, 2005, p. 47-48).

c) Professor, mostre ao aluno, de forma interativa, que o fragmento do livro de Eça de Queirós é o que mais narra (sumário) e menos mostra (cena). Esclareça que não se trata de uma forma ser melhor do que a outra, mas que os recursos literários assim como outras áreas do conhecimento também se modificam ao longo do tempo.

d) Pergunte: Por que vocês acham que houve essa mudança na forma de narrar? Explicar que com o decorrer do tempo surgem outras formas de comunicação e as artes também se renovam. O conto “Socorrinho”, por exemplo, mostra a história como se fosse uma câmera, de modo rápido, ágil e focaliza vários espaços e tempo ao mesmo instante.

e) Criação: Professor, seria bom solicitar aos alunos a leitura integral do conto “Eis a primavera”, de Dalton Trevisan. Segue fragmento para ilustração.

“João sai do hospital para morrer em casa – e grita três meses antes de morrer. Para nas gastar, a mulher nem uma vez chama o médico. Não lhe injeção de morfina, a receita azul na gaveta. Ele sonha com a primavera, nos dedos amarelos conta os dias.

– Não fosse a umidade do ar... – geme para o irmão nas compridas horas da noite [...]”. (TREVISAN, 2000, p. 16).

f) Professor: Esse conto é um texto enxuto, escrito no tempo presente, com frases curtas. Essas peculiaridades permitem a recriação de um conto ainda mais conciso, mais dinâmico. Para tanto, instrua-o da seguinte forma:

I. Peça ao aluno para escolher uma frase de cada parágrafo, mas uma frase significativa que resuma a ideia (voz do narrador), que expresse diretamente as ações e sentimentos das personagens (falas). O aluno escreverá em prosa uma frase seguida da outra, conservando a pontuação original.

Professor, se possível, leve os alunos à sala de informática para que escrevam no documento do *Word*, usando o contador de palavras. Considerando o tamanho da turma e o número de computadores disponíveis, é recomendável que façam a produção em dupla.

II. Professor, explique ao aluno que o conto reduzido privilegia a cena, isto é, mais mostra do que narra.

III. Professor, diga: experimente agora, reduzir ainda mais o conto. Conservem a frases essenciais, de forma a manter todas as partes – começo, meio e fim – para não ferir a coerência.

IV. Solicitar eliminação de mais algumas palavras.

V. Professor, questione: as ideias principais foram conservadas? Estimule o aluno a falar sobre o que achou da experiência de criar outro texto, mas com as palavras do próprio autor?

VI. Comparar o número de palavras presentes na primeira e na última produção textual.

VI. Perguntar: Seria possível, substituir os pontos por vírgula como no conto “Socorrinho”, de Marcelino Freire, e conseguir o mesmo efeito? (Professor, ajude o aluno a compreender que essa substituição pode ser feita, entretanto, o efeito não será o mesmo. Observe: Tanto Marcelino Freire quanto Dalton Trevisan criaram um texto ágil, conciso. Nos dois contos há discurso indireto livre. A diferença é que Freire apresenta acontecimentos simultâneos em espaços bastante variados: mídia, polícia, comunidade, família, a própria personagem protagonista, etc. Tudo é mostrado ao mesmo tempo como uma câmera. Trevisan se concentra em um espaço mais restrito, o quarto, envolvendo apenas o protagonista e a família. Essa limitação espacial impede a narração simultânea. Essas formas de narrar foram eleitas pelo autor não só pelo seu estilo individual, mas para se adequarem ao TEMA, lembrando Cortázar (2011). Exemplo: o conto “Socorrinho” é veloz como a vida na cidade grande; a menina desaparece onde há muita violência. Já no conto “Eis a primavera” tanta velocidade não faria sentido, considerando a doença terminal e dolorosa da personagem.

3.2.3 Um conto?

➤ **TÉCNICA: CONTO PROGRAMADO** (ASSIS BRASIL apud LAMAS; HINTZ, 2002, p. 86).

OBJETIVO: - Criar um texto narrativo a partir de “fragmentos narrativos predeterminados”;

DESENVOLVIMENTO:

- a) O professor escreve no quadro “sete frases, sendo seis incompletas”;
- b) O professor fornece “um texto com frases incompletas, ou seja, com lacunas”;
- c) Solicitar aos alunos “que preencham as lacunas com expressões, palavras ou orações de sua livre escolha”;
- d) “Solicitar que ampliem cada frase, desenvolvendo-as em um parágrafo”. Produção individual.

“1. O telegrafista saiu às cinco horas.
 2. Vestia um (a) e carregava um (a)....., a fim de
 3. Sua maior preocupação era e para tanto
 4. O clima (psicológico) era (estava), o que considerava
 5. Encontrou-se com, que vinha de (o, a) e cuja ideia era
 6. Depois de cumprimentar o (a) desconhecido (a), perguntou:,
 ao que x respondeu:
 7. Depois de discutirem o caso, decidiram que”
 (ASSIS BRASIL, apud LAMAS, HINTZ, 2002, p. 86).

e) Mostrar aos alunos como o conto criado por eles apresenta número reduzido de personagens, espaço, tempo e somente um conflito.

(Professor: para ser completadas, as frases impedem que o aluno amplie mais do que pode esses elementos).

3.2.4 A prática autoral

Considerando o aluno-autor já com alguma experiência no trato com a palavra escrita pela metodologia da EC, especificamente, ele poderá ser novamente estimulado, a partir de um tema, para produzir seu texto, valendo-se de uma sequência propositiva de atividades divididas em etapas para nortear a criação. A seleção do tema – encontros e despedidas e os subtemas, solidão, tristeza – é decorrente da leitura do conto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga, texto abordado pela metodologia da Sequência Básica (SB).

Primeiramente, estimula-se a esquematização do enredo clássico, composto de introdução (apresentação da personagem e do espaço), desenvolvimento (problema e conflito) e desfecho, a partir de um tema suscitado pela análise de uma tela de Vincent Van Gogh, *Ancião em amargura* (1890). A presença dessa obra justifica-se por dialogar com algumas das temáticas identificadas no conto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga que, como se mostrou, trata de vários temas, como encontros, separação, solidão, superação e amizade. Em um segundo momento, fornece-se aos alunos recursos para a criação de cada uma das partes que configuram o conto, de maneira que, ao final das etapas, todos tenham escrito um texto desse gênero.

3.2.4.1 Criação do conto

ETAPA 01 – ESQUEMATIZAÇÃO DO CONTO: ESTRUTURA CLÁSSICA

OBJETIVOS: - Planejar o texto, “desenhar o esquema do conto” (SENA-LINO, 2013b, p. 103);
 - Saber qual episódio vai narrar, qual o centro da ação (núcleo dramático);
 - Conhecer o enredo (*plot*);
 - Demonstrar valores, ideias por meio da ação.

Orientação: Professor, antes de iniciar esta etapa, tenha em mente algumas questões apontadas por Lamas-Hintz (2002, p.101) a partir de Comparato (1983), para orientar o aluno: (COMPARATO, 1993 apud LAMAS-HINTZ, 2002, p. 101):

- ✓ “Qual é o *plot*”¹⁶ (núcleo dramático, o conflito)?
- ✓ “O objetivo da personagem está bem claro?”
- ✓ “O que acontece no clímax? É importante?”
- ✓ “Qual a característica básica da protagonista?”
- ✓ “O que quero contar com esta história? Vale a pena?”
- ✓ “O problema apresentado vai, de fato, gerar um conflito?”

DESENVOLVIMENTO: Criar problema, conflito, clímax e desfecho.

a) Professor: Projetar a tela *Ancião na amargura*¹⁷ (*No limiar da eternidade*), de Vincent Van Gogh (1890).

(Orienta-se a não informar a autoria do quadro; se preferir, substitua a pintura por uma foto de uma revista que seja bastante expressiva e demonstre sentimentos parecidos como a imagem pintada por Van Gogh).

b) Pedir para o aluno escrever dois ou três adjetivos que demonstrem o sentimento do homem.

c) Pedir ao aluno que pense sobre o que poderia ter acontecido com aquele homem, envolvendo outra personagem, que justificasse esse sentimento.

d) Instruir o aluno a inserir outra personagem na história.

Perguntar: Quem poderia chegar no momento em que o homem está ali pensativo, triste?

(Professor: Explicar que a inserção da personagem depende do conflito (resposta c) para que a história tenha coerência).

e) Descrever rapidamente a reação da outra personagem (no caso, o menino) diante da resposta do pai, conforme o conflito selecionado pelo aluno.

¹⁶ *Plot* é um termo usado por roteiristas de televisão e cinema e significa, segundo Doc Comparato (2000, p. 177), núcleo dramático, ação dramática, conflito.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/old-man-in-sorrow-on-the-threshold-of-eternity-1890>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

f) Perguntar ao aluno: O que mais poderia acontecer para aumentar o nível de tensão que envolve o personagem?

(Professor, esse acontecimento precisa estar intimamente relacionado com a causa do sofrimento, pois se trata de um estratagema para possibilitar a criação do clímax).

g) Agora o professor pede ao aluno para responder, individualmente e com frases curtas, como poderia ser o desfecho do conflito, que poderá ser feliz ou triste.

(Professor: oriente o aluno sobre a importância de apresentar no desfecho um fato novo ou uma revelação que motive a mudança de pelo menos uma personagem. Isso é importante para surpreender o leitor).

Lance aos alunos questões como:

- ✓ O que poderia acontecer para o menino voltar a sorrir e a conversar com o pai?
- ✓ Será que apareceu mais alguém na história. Quem?
- ✓ Será que o pai sabia por que a mãe havia partido? E o menino?
- ✓ E se o garoto soubesse do motivo? Isso mudaria tudo?

h) O professor faz um esquema, uma planificação do texto com o aluno.

Exemplo:

Problema: A mãe vai embora

Conflito: O sofrimento que isso causa nas personagens, o menino desconhece o motivo.

Clímax (tensão): As personagens se fecham em seus mundos – solidão, angústia, tristeza.

Desfecho: O menino faz uma descoberta que muda seu modo de sentir e viver a situação.

i) Nesta etapa, sugere-se que o professor circule pela sala para observar o desenvolvimento da atividade.

ETAPA 02 – INICIANDO O CONTO: APRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM, ESPAÇO E CRIAÇÃO DE PROBLEMA E CONFLITO

OBJETIVOS:

- Apresentar as personagens e o problema que desencadeia o conflito;
- Situar a personagem em um espaço físico;
- Localizar a ação no tempo;
- Criar nome para a personagem;
- Utilizar narrador heterodiegético com focalização externa predominantemente, e interna em alguns momentos (monólogo, fluxo de consciência) ou utilizar narrador homodiegético, narrador personagem protagonista;
- Criar diálogos com o tema: partida da mãe, deixando pai e filho para trás.

DESENVOLVIMENTO:

a) Explicar ao aluno sobre a importância das primeiras linhas e dos primeiros parágrafos do conto para “fisar” o leitor. Pedir a ele que retorne aos contos “Lá no

mar”, de Lygia Bojunga, e “A primeira só”, Colasanti (2006b), verificando como eles se iniciam.

b) Mostrar que nos dois contos o conflito e as personagens são apresentados logo no início; no conto “A primeira só” o conflito aparece na primeira frase.

c) Instruir que voltem à imagem anterior. Questione: Onde está o homem? (espaço). Repare em suas roupas e na tonalidade da luz e responda: é de manhã, é no final do dia?

d) O professor solicita ao aluno que crie um nome para os personagens. (Professor: há alguns *sites*¹⁸ que oferecem dicionários de nomes próprios, informando significado e origem. Pode-se inspirar a escolha também em personagens de obra literária. O importante é que o aluno pense em um nome que, pelo significado ou pelo som, mantenha uma ligação com a personalidade da personagem).

e) Pedir ao aluno para, individualmente, criar o início do conto, com a inclusão do monólogo interior ou fluxo da consciência (discurso indireto livre), apresentando os personagens, o espaço, o tempo e o conflito, supondo que este seja pela ausência da esposa em decorrência de sua partida e abandono do lar.

(Professor: Orientar os alunos de que se trata apenas do início, ou seja, poucos parágrafos para que o leitor tome conhecimento do conflito. Pedir para o aluno eleger um narrador heterodiegético (em terceira pessoa) ou homodiegético (narrador personagem e protagonista, narrando, portanto, em primeira pessoa).

ETAPA 03 – DIALOGANDO COM OUTROS TEXTOS

OBJETIVOS: - Entender que citar, aludir, não é copiar;
- Buscar em textos lidos um trecho para inserir no texto de autoria;
- Perceber o quanto esse recurso enriquece o novo texto, tanto na forma quanto no conteúdo.

DESENVOLVIMENTO:

a) Solicitar ao aluno que, individualmente, retome o conto “A primeira só”, de Colasanti (2006b). Instrua-os a selecionar uma frase para ser inserida nos textos criados por eles.

(Atenção, professor: O aluno destacará a frase inserida com aspas e grifar as palavras alteradas).

b) Pedir para que os alunos leiam o trecho, mostrando como ficou o texto com a inserção.

c) Solicitar aos alunos que opinem sobre a escolha do trecho feita pelo amigo e digam se acham que a frase selecionada pelo colega está bem empregada no texto.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.dicionariodenomespropios.com.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

d) O professor e alunos avaliam algumas construções, analisando o efeito estético e o sentido.

Professor, seguem exemplos de análise da intertextualidade:

“[...] foi correr no jardim para cansar a tristeza”.

Falar com o aluno: Se substituíssemos a palavra cansar por acabar, o que mudaria ou não mudaria nada?

“Queria minha mãe para gostar”. O verbo gostar sugere, por exemplo, que talvez o menino não gostasse do pai.

ETAPA 4 – TENSÃO, CLÍMAX

OBJETIVOS: - Criar um momento de tensão, de ápice do conflito;
- Entender que o clímax antecede o conflito.

DESENVOLVIMENTO:

a) Solicitar ao aluno que, individualmente, amplie a resposta que ele formulou sobre como poderia aumentar a tensão, isto é, criar o clímax.

(Professor, esse acontecimento está intimamente relacionado com a causa do sofrimento dos personagens, pois se trata de um estratagema para possibilitar a criação do clímax).

ETAPA 05 – DESFECHO

OBJETIVOS: - Criar a resolução, o desenlace;
- Apresentar um fato que surpreenda o leitor;
- Apresentar uma mudança na personagem.

Professor, solicite ao aluno que crie, individualmente, o desfecho do conto. Oriente sobre a importância de apresentar no desenlace um fato novo ou uma revelação que motive a mudança de pelo menos uma personagem. Isso é importante para surpreender o leitor. Pode-se ainda acrescentar um novo personagem, o qual pode mudar o rumo da história.

ETAPA 05 – CRIAÇÃO DE TÍTULO

OBJETIVO: - Criar um título

DESENVOLVIMENTO:

Professor: Oriente o aluno a criar um título para o texto que escreveu. Sugestões: O título pode ser o nome de um personagem, o nome do lugar, o nome de um sentimento, uma palavra que mais esconda do que revele, etc.

ETAPA 06 – REVISÃO E REESCRITA

Entendendo que todo autor revisa e reescreve seu texto para ser publicado, este tópico apresenta um roteiro com a finalidade de organizar a atividade de revisão e reescrita do texto do aluno-autor. Essa prática se inicia, imediatamente, após a primeira versão, momento que contou com a participação do professor de forma interativa, circulando na sala de aula, apontando, sugerindo, opinando, etc. Observa-se, antes de mais nada, que tanto a revisão como a reescrita podem ser feitas de forma individual ou coletiva e que o professor não é o único a revisar o texto do estudante, pois antes o próprio aluno-autor ou um colega fará o trabalho de verificação. Aliás, muitas vezes, a interferência do professor pode ocorrer somente nas discussões com a comunidade leitora, reforçando, dessa forma, a autonomia do aluno.

Considera-se que, na proposta de escrita, o professor determine de que maneira o texto do aluno seria divulgado, ou seja, quem seria o leitor-modelo, usando uma expressão de Tauveron (2014), além da comunidade da sala de aula. Por exemplo, os internautas que visitam o *blog* da escola, alunos, pais, familiares etc.

Levando-se em conta o perfil do aluno-autor determinado neste trabalho, com idade entre treze e quatorze anos, descreve-se o exemplo de reescrita coletiva, considerando as orientações de Calkins (1989), Dalla-Bona (2012; 2014), Jolibert (1994 apud MENOGOLO; MENEGOLO, 2005). Entretanto, o modelo pode e deve sofrer variações para a dinâmica não se tornar repetitiva.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a autonomia do aluno a cada revisão;
- Posicionar-se criticamente frente ao texto do amigo aluno-autor, a partir de alguns pontos centrais constantes em uma ficha;
- Ouvir o que os leitores – amigos de sala e professor – têm a dizer sobre seu texto;
- Reescrever o texto, utilizando as ferramentas da reescrita: substituir, acrescentar, suprimir, deslocar.

DESENVOLVIMENTO:

Ponto de partida – primeira versão escrita pelo aluno-autor.

O professor entrega para cada aluno uma ficha com os aspectos principais do texto, ou seja, uma espécie de roteiro para que o aluno-autor faça a primeira revisão ou edição de seu texto.

(Professor: A ficha é apenas um guia para o aluno, nela não se esgotam as possibilidades criativas do texto literário).

1) Depois de concluída a primeira revisão, o professor perguntará à turma se alguém gostaria de ler o texto em voz alta.

2) Caso alguém aceite, o professor d pedirá a alguns alunos que exponham sua opinião sobre uma personagem, final, título, etc. do texto lido.

3) O professor organizará pequenos grupos ou duplas, tomando o cuidado de formar grupos de alunos com capacidades variadas, mas que se respeitem.

4) Os textos são trocados pelos companheiros de grupo.

5) Cada aluno, utilizando a ficha com o roteiro, faz apontamentos sobre o texto do amigo, oralmente ou em folha separada, conservando o texto sem marcações. Enquanto isso, o professor circula pela sala mostrando pontos que passaram despercebidos.

6) Depois do cumprimento dessa etapa, o professor pede aos alunos que destaquem alguns aspectos positivos e alguns pontos a serem melhorados, no que se refere à forma, tema, enredo, etc., com exceção dos aspectos gramaticais.

7) O professor pergunta aos alunos se alguém gostaria de falar sobre as anotações feitas pelo colega.

8) O professor solicita que reescrevam o texto em sala de aula, fazendo as alterações indicadas pelos colegas e professores.

9) Depois de reescrito, o aluno entrega o texto ao professor, o qual lhe perguntará, novamente, se não há nada a melhorar.

10) O professor lerá cada texto, fazendo observações de forma a indicar o que poderá ser alterado, sem ainda corrigir aspectos gramaticais.

11) O professor faz nova correção, agora considerando os aspectos gramaticais e de redação, como pontuação, ortografia, concordância, regência, coesão, coerência, etc.

12) Nova reescrita do texto pelo aluno.

13) Preparação para a divulgação do texto.

Observação: Em algumas produções, as menores, por exemplo, o professor pode abrir mão da própria correção, demonstrando confiança no trabalho do aluno. Contudo, essa prática não pode ser constante, porque pode desestimular o aluno-autor.

Conto apreciado: _____ Nome do aluno-autor: _____ Nome do leitor apreciador/crítico: _____		
Aspectos analisados		Anotação-leitor apreciador/crítico
História geral	Você gostou da história?	
Título	O que achou do título? Você o mudaria?	
Trecho ou frase	Gostou de algum trecho em especial? Qual? Que frase achou mais criativa?	
Mistério	O narrador esconde alguma informação do leitor, somente revelando-a no final?	
Tema	Essa história faz você refletir sobre o quê?	
Espaço físico	Onde a história se passa? Em poucos ou muitos espaços?	
Tempo	A história contada acontece em quanto tempo? Ou não é possível saber?	
Enredo	O texto apresenta um problema, um conflito e um desfecho? Essas partes da narrativa estão organizadas em ordem cronológica ou não?	
Personagem	Quantos personagens fazem parte do conto? Quem é o principal? Ela é interessante? Misteriosa?	
	Quem conta a história? O	

Narrador	narrador participa ou não da história?	
Figuras de linguagem	Há metáforas ou outras figuras de linguagem?	
Polissemia	Há alguma palavra com mais de um sentido?	
Verossimilhança?	A história contada (mesmo que ela seja fantástica) conseguiu convencer você, assim como um desenho animado, por mais absurdo que seja, te convence?	
Diálogos	Há diálogos na história?	
Desfecho	O que achou do final? Foi interessante?	
Proposta	O texto atende à proposta do gênero literário conto?	
Sugestão	Tem alguma sugestão para o autor do texto? Substituiria alguma palavra por outra? Suprimiria alguma parte ou acrescentaria alguma coisa?	

Após essas anotações, as fichas e os textos são devolvidos aos autores para que as produções sejam reescritas. O professor circulará pela sala para observar as mudanças sugeridas, fazendo uma espécie de revisão, propondo, orientando, opinando. Encerrada essa etapa, o professor recolhe os textos ou, se houver tempo, dependendo do número de alunos, solicita nova reescrita, corrigindo agora os aspectos gramaticais.

ETAPA 07

Nesta etapa, os alunos poderão digitar seus textos na sala de informática e fazer nova avaliação, agora em novo formato, o que também motivará o estudante a melhorar ainda mais a sua produção. Depois de todos os textos revisados pelo professor, eles serão postados no *blog* da escola. Seria estimulante fazer uma pequena cerimônia nesse dia para marcar a data.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber, a partir de Candido (1995, 1972), Jouve (2012) e Cosson (2006), a importância da literatura na vida de toda e qualquer pessoa, uma vez que ela humaniza, porque satisfaz a necessidade de fantasia, forma personalidade e coloca o indivíduo frente a realidades conhecidas dele ou não, as quais são transfiguradas pela arte. Desse modo, o texto literário – universo simbólico, constructo de forma e conteúdo – expressa as *dimensões do humano* e, por isso, “[...] permite aprender um pouco mais sobre nós mesmos.” (JOUVE, 2012, p. 89).

Defendeu-se que essas funções do texto literário, ausentes nos demais gêneros, justificam a proposição de metodologias que coloquem a literatura como presença constante na sala de aula da educação básica, independentemente da idade dos estudantes, por considerá-la emancipadora. O problema que se enfrenta é o modo como isso é realizado, a forma como é feita a transposição didática, questão decisiva para uma boa ou má recepção da obra literária. Nesse sentido, o professor, mediador entre a literatura e o aluno, tem papel decisivo na escolha da adequada abordagem dos textos literários e, conseqüentemente, é responsável pela formação do aluno-leitor.

Verificou-se, a partir de Cosson (2013), Rezende (2013a, 2013b) e outros pesquisadores, o quanto a transposição didática, na maioria das vezes, é ineficiente e equivocada nas salas de aula no Brasil. Os motivos são variados, incluindo desde as confusões e superficialidades teóricas dos documentos oficiais, questões mal elaboradas dos livros didáticos, ensino baseado no historicismo literário, dentre outros entraves, até a formação inadequada do professor, tanto a inicial quanto a continuada. Isso porque, como se viu, são recentes os programas do governo que incentivam os graduandos ao estágio de docência, como o PIBID, por exemplo. Os estágios obrigatórios da grade curricular do curso de Letras não são suficientes para que o futuro professor se torne apto a transpor os conteúdos teóricos para a sala de aula da educação básica.

Curioso é que se constatou, por meio de busca no banco de dissertações e teses da Capes, na Biblioteca Digital Versila e em outros repositórios, o grande número de trabalhos sobre leitura literária, levando à conclusão de que esses estudos não chegam como deveriam ao professor da educação básica. Na mesma

busca, verificou-se também que, diferente da leitura, é incipiente o número de pesquisas sobre a escrita literária tendo como foco o aluno do ensino fundamental e médio.

Analisaram-se alguns documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), as *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa* (PARANÁ, 2008), as *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica* (BRASIL, 2013), e concluiu-se que em todos os documentos há grande enfoque sobre a leitura, inclusive sobre a literária. Todavia, com exceção das *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica* (BRASIL, 2013), que não chegam a nem mencionar a palavra literatura, os outros dois documentos preocupam-se muito com a escrita, mas não com a produção textual de gêneros literários; embora cheguem a sugerir, timidamente, a escrita de poesia, conto e crônica, não sugerem uma metodologia específica para a formação do aluno-autor e, quando o fazem, indicam a proposta de escrita como resultado, consequência de uma prática de leitura e alicerçada em teorias linguísticas, como a dos gêneros textuais, por exemplo.

Por essas questões, propôs-se este trabalho que, acreditando no potencial formador do texto literário, apresentou a proposta de formação do aluno-autor – 9º ano do ensino fundamental II – inserindo a Escrita Criativa em ambiente escolarizado. Essa foi uma das alternativas encontradas para o aluno exercer o seu direito de autor de textos literários, culminando na escrita de um conto, como possibilidade de descoberta da sua identidade, de sua voz.

Para tanto, adotou-se a metodologia da EC, inicialmente destinada a alunos de Pós-Graduação e, posteriormente, a escritores, a qual prevê o ensino da escrita literária por meio de estímulos de criação, propondo técnicas que abordam, como se percebeu, aspectos estruturais de determinado gênero, como elementos da narrativa, recursos estéticos, etc. Dessa maneira, a EC recorre à teoria da literatura e a textos e/ou fragmentos de obras literárias de escritores nacionais ou estrangeiros, contemporâneos ou não, que desempenham o papel de modelo, de fonte, de análise e de parâmetro para a escrita do aluno.

Esse entendimento possibilitou que se criassem, com base na prática de coordenadores de oficinas de escrita literária, variadas técnicas, exercícios organizados em fases, com vista à produção de texto com intenção estética. Embora muitas das técnicas sugeridas sejam autorais, preocupou-se em adaptá-las, quando

necessário, para atender ao público previsto – alunos dos anos finais do ensino fundamental. Informa-se que não se esgotou as muitas possibilidades de estimular a escrita criativa, já que há muitas outras técnicas previstas para esse fim.

Esclarece-se que é possível utilizar esses mesmos encaminhamentos metodológicos, talvez com alguma variação, nas aulas do ensino médio e dos anos iniciais do ensino fundamental II – sexto e sétimo ano. Considerando a heterogeneidade dos alunos e as diferenças entre salas de aula de turmas do mesmo ano escolar, apresentaram-se técnicas de níveis diferentes, algumas mais simples e outras que exigem maior cuidado e atenção dos docentes e dos estudantes.

Pensando no professor, o qual se espera ter algum conhecimento acerca da teoria da literatura, estrutura e elementos da narrativa e do conto, além de outros recursos possíveis na escrita literária, acreditou-se ser prudente apresentar alguns conceitos teóricos para subsidiar a sua atuação, pois acredita-se que mesmo aqueles que têm domínio da teoria, provavelmente, sentirão a necessidade de retomá-la em algum momento. Na proposição desta pesquisa, ressalta-se que ao planejamento da escrita literária antecedeu-se a aplicação de um projeto de leitura, a partir da metodologia da Sequência Básica, elaborada por Cosson (2006), uma vez que se tem consciência de que não há como ser autor sem antes ter sido leitor. Desse modo, a partir da leitura de material bibliográfico – livros integrais, capítulos, artigos, obras de ficção em material impresso e *online* – e com base na experiência da autora, ainda que a proposta de intervenção não tenha sido aplicada *in loco*, chegou-se à conclusão de que é válido e possível investir na educação literária, ou seja, no processo de formação autoral do aluno.

Acredita-se que permitir ao estudante a experiência da escrita autoral de um texto de gênero literário, além de dessacralizar a literatura e de não dividir as pessoas em “talentosas e não-talentosas”, conforme advertiu Assis Brasil (2003b, p. 74), possibilita que no mínimo o aluno saia da experiência enriquecido, transformado, porque escrever – ainda que o texto autoral escolarizado não seja, a princípio, uma obra literária, embora possa ser – é uma forma de ler e, principalmente, de ler com maior competência.

Espera-se com este trabalho que, por meio de discussões teóricas, metodológicas e pela sugestão da sequência didática para orientar a leitura e a escrita literária, seja possível formar um aluno-autor, entendido, aqui, como alguém

consciente da potência da própria voz, da voz do outro e da força da palavra. Essa descoberta o ajudará a usar o discurso para concordar ou polemizar com outras vozes, exercendo o papel de sujeito, sendo sensível o suficiente para olhar para dentro de si e para fora, para a sociedade e para o mundo, mas principalmente para além do óbvio.

Desse modo, é possível que os alunos também usem a sua voz para contar sobre caras lições aprendidas e sentidas com seus professores, como fez a menina Matilda, personagem narradora do livro *O Sr. Pip*, de Lloyd Jones (2006):

E uma vez, há muito tempo e sob circunstâncias muito difíceis, o meu Sr. Dickens tinha ensinado a cada um de nós, crianças, que nossa voz era especial e que nós deveríamos nos lembrar disso sempre que a usássemos e deveria nos lembrar também de que, não importa o que acontecesse em nossas vidas, a nossa voz nunca poderia ser tirada de nós. (JONES, 2006, p. 270).

Este trabalho, portanto, no contexto do PROFLETRAS, apresenta uma possível solução, como alternativa metodológica, para o desenvolvimento da competência leitora e escritora de textos literários dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, possibilitando-lhes a experiência da autoria.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da Leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

ALENCAR, Ana Maria; MORAES, Ana Lúcia. O Oulipo e as oficinas de escrita. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 9-28, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero13/NUM13_2005.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016

ALONSO, Francisco Blázquez. Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, Madrid, n. 28, p. 51-64, 2001. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/revista/1398/A/2001>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio. A escrita criativa. In: BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BECHER, Paulo (Org.). *Questões de Literatura*. Passo Fundo: EUPF, 2003a. p. 57-66.

_____. *Entrevista de Luiz Antonio com José Pinheiro Torres* [nov. 1997]. Entrevistador: José Pinheiro Torres. Porto Alegre: Revista ZH, 2º caderno, p. 5, 1997. Disponível em: <<http://assisbrasil.org/luizanto.html>> Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. Invenção e Construção literária: o eterno debate. In: MARTINS, Aulus Mandagará (Org.). *Itinerários de leituras: ensaios sobre literaturas*. Pelotas: Ed. Universitária UFPE, 2003b. p. 65-77.

ASSIS, Machado. *A carteira*. Belém: Universidade da Amazônia, 2016. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/ua000180.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016. . Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. *Conto de escola*. Belém: Universidade da Amazônia, 2016. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit_online/machado49.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

AZEVEDO, Cristiane dos Santos. *Efeitos sobre a produção textual dos alunos*. Pelotas, 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Cristiane_Santos.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

AZEVEDO, Aluizio. *Casa de pensão*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000014.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BANDEIRA, Manuel. *Manuel Bandeira: 50 poemas escolhidos pelo autor*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

_____. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, Amílcar Bettega. *Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor*. Porto Alegre, 2012, 107 f. Tese (Doutorado em linguística e letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2093/1/446344.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BAUMAN, Zigmunt. *Diálogos com Zigmunt Bauman*. [ago. 2011]. Entrevistadores: Fernando Schöler e Mário Mazzilli. Porto Alegre: *Fronteiras do Pensamento*, 2011. Vídeo on line (30 min. 25 s.), son., cor. Legendado port. Entrevista concedida a Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Novos desafios para a educação & A relação professor/aluno na fase líquido-moderna. In: *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p. 40-72.

_____. *Olho na escola: especial Zigmunt Bauman* [set.2015]. Entrevistador: Antônio Gois. Rio de Janeiro: Educação 360: Encontro Internacional, 2015. Vídeo online (25 min. 39 s.), son., color, legendado port. Entrevista concedida ao Jornal Futura – Canal Futura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TJG8IPcSUBw>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. O ato de narrar e as teorias do ponto de vista. *Cerrados*, Brasília, v. 8, n. 9, p. 107-124, 1999. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/13316/pdf_289>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BOBERG, Hiudéia Tempesta Rodrigues; STOPA Rafaela. *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*. Curitiba: CRV, 2012.

BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Letramento literário e formação de leitores. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5, 2015, Lecce, *Anais eletrônicos...* Lecce: Università Del Salento, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp->

content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-91.

CACHORRO espera pelo dono que morreu em acidente. *R7 - Fala Brasil*, São Paulo, 25 dez. 2012. Disponível em: <<http://rederecord.r7.com/londres-2012/video/cachorro-espera-pelo-dono-que-morreu-em-acidente-50d99a96fc9bdbc244ff534d/>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CÂMARA JR., Joaquim. Mattoso. *Ensaaios machadianos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S/A, 1977.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. A literatura e a vida social. In: _____. *Literatura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 17-36.

_____. A personagem do romance. In: _____ (Org.). *A personagem de ficção*. 11 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 51-80.

_____. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARDOSO, Afonso Ligório. Focalizador e narrador em Genette. *Acta Científica*, Engenheiro Coelho, v. 22, n. 2, p. 59-66, mai-ago 2013. Disponível em: <<https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/view/48/48>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CASTRO, Naira Carla. A dicotomia do pretérito imperfeito do indicativo: um estudo do tempo narrado e do tempo comentado no texto jornalístico e literário. *Revista ao pé da letra*, Recife, v. 12, n. 2, jul./dez., p. 147-165, 2010. Disponível em: <<http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaleta/Volume%2012.2/Vol-12-2-Naira-Carla-Castro.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

CAULOS. *Só dói quando eu respiro*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.

CITELLI, Beatriz. *Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental* – poema, narrativa e argumentação. Aprender e Ensinar com textos, v. 7. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. 11. ed. São Paulo: Global, 2006a.

_____. *Uma Ideia toda azul*. 23. ed. São Paulo: Global, 2006b.

COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: _____. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001, p. 29-46.

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 251-276, 2011. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10585/12327>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

CONDEMARÍN, Mabel; CHADWICK, Mariana. *A escrita criativa e formal*. Tradução de Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

CORRALES, José Luis. Formación del profesorado en Creación Literaria: una necesidad. *Tarbiya*, Madrid, n. 28, p. 65-78, 2001. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/revista/1398/A/2001>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. *Valise de cronópio*. 2. ed. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 147-163.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brachetto. *Literatura e formação continuada de professores: desafios e práticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.11-26.

_____. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 281-297.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, Contexto, 2006.

COSTA, Bruna Augusta. *Incentivar a escrita criativa: o texto literário como polo inspirador no 1º e no 2º Ciclo do Ensino Básico*. 2013, 54 f. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/28992>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

COSTA, Marta de Mattos Vieira Barcellos. *A oficina de escrita como lugar de (re)criação e inserção literária*. 2014, 83 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.dbd.puc->

rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1211733_2014_index.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CRETTON, Maria da Graça. A fabricação da literatura sob a batuta de três docentes: confronto de teorias e metodologias. *Cerrados*, Brasília, v. 6, n. 6, p. 51-57, 1997. Disponível em <www.red.unb.br/index.php/cerrados/article/view/12872/pdf_191>. Acesso em: 14 jul. 2015.

DALLA-BONA, Maria Elisa. *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2012, 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.pppe.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Elisa%20Maria%20Dalla%20Bona.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: Aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 179-203, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a09v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DELMIRO, Benigno Coto. El aprendizaje de la escritura literária. *Textos*, Barcelona, n. 4, abr./jun., 1995.

_____. Escribir minificciones en el aula. *Textos*. Barcelona, n. 46, jul./set., 2007.

_____. *La escritura Creativa en las aula: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: GRAÓ, 2002.

_____. La escritura em los aledaños de lo literario. *Tarbiya*, Madrid, n. 28, p. 9-50, 2001. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/revista/1398/A/2001>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. *Los Talleres Literarios: historia y propuestas*. 2016. Disponível em: <http://www.quadernsdigital.net/datos_web/biblioteca/l_971/enLinea/5.htm>. Acesso em: 19 jan. 2016.

DI MARZO, Laura. *Leer y escribir ficción em La escuela: recorridos para escritores em formación*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é literatura? In: _____. *Teoria da literatura: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 1-17.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução de. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Sobre algumas funções da literatura*. In: _____. *Sobre a literatura*. Tradução de Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 9-21.

FERNANDES, Maria Costa Bilbao. “O refúgio da escrita” processo terapêutico da escrita em pessoa. 2012, 62 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – ISPA - Instituto Universitário, Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2605/1/14628.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior*: dicionário escolar da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIGUEIREDO, Maria de Lurdes Coelho de. *Do domínio da expressão escrita à escrita criativa*: abordagem experimental numa turma do 8º ano de Português. 2013, 67 f. Relatório de Estágio (Mestrado em ensino de português) - Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23619/1/DO%20DOM%C3%8DNIO%20DA%20EXPRESS%C3%83O%20ESCRITA.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-36.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de Texto*: Leitura e Redação. São Paulo: Ática, 1996.

FLANDOLI, Beatriz Rosália Gomes Xavier. *A escrita criativa no ensino fundamental*: uma interlocução possível. 2003, 195 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/689/1/Beatriz%20Ros%C3%A1lia%20Gomes%20Xavier%20Flandoli.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

FRANCISCO JUNIOR, Abílio Aparecido; RODRIGUES, Flávio Luis Freire. Ferramentas tecnológicas como auxílio no processo de criação literária. In: Congresso de estudos da linguagem, 3, 2015, *Caderno de resumos*. Cornélio Procopio: UENP, 2015, p. 43. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/380404_e10873ed36e847d4a01688a1a4a811c1.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Formalismo russo e new criticism. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 115-130.

_____. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas ; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 33-58.

FREIRE, Marcelino. “Socorrinho”. In: _____. *Angu de Sangue*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

FREIXEIRO, Fábio. *Da razão à emoção*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

FRIEDMAN, Norman. *O ponto de vista na ficção*: desenvolvimento de um conceito crítico. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 166-182, mar./mai. 2002.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GENS, A. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 21-36, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_21_36.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

GOMES, Luísa Costa. Um escritor na sala de aula. *Noesis*, Lisboa, n. 72, p. 26-29, jan./mar. 2008. Disponível em: << www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf. Acesso em: 20 ago. 2015.

GOMEZ, Dimas. *Oficineiros e suas oficinas: proseando pela pauliceia*. E-book Kindle, 2015. Disponível em: <<http://www.amazon.com.br/gp/product/B017E7VRCQ>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

GRAÇA, Maria Inês Viegas. *A escrita criativa como metodologia para a construção do texto poético*. 2014, 52 f. Dissertação (Mestrado em ensino de português) – Universidade do Algarve, 2014. Disponível em: <<http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7057/1/relat%C3%B3rio%20final%20%20-%20Cd.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

GUEDES, Diego. A ainda tímida relação entre cursos de Letras e a escrita criativa. *Jornal do Commercio*, Recife, 16 mar. 2014. Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2014/03/16/a-ainda-timida-relacao-entre-cursos-de-letras-e-a-escrita-criativa-121472.php>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

GULLAR, Ferreira. Mar Azul. *Jornal da Poesia*, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/gula1.html#neol>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

GUSSO, Angela Mari; DALLA-BONA, Ana Elisa. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/05.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

UNISIINOS cria curso superior para escritores. *Publishnews*, São Paulo, 18 mai. 2006. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/3334-unisinos-abre-curso-superior-de-formacao-de-escritores-e-agentes-literarios>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JONES, Lloyd. *O Sr. Pip*. Tradução de Léa Viveiros de Castro. São Paulo: Rocco, 2006.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérarde; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

_____. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JUNQUEIRA, Patrícia Correa. *Processos Interacionais: da leitura à escrita criativa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis, Anápolis, 2015.

JUSTO, Henrique. Personalidade e criação literária. *La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 6, n. 2, p. 73-85, set. 2001. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/2001_v6_n2/hjusto.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

KIPNIS, Karen. *MIS-Projeto escrevivendo* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de <karenkipnis@yahoo.com.br> em 31 out. 2015.

KLEIMAN, Angela. O ensino de leitura: a relação entre modelo e aprendizagem. In: _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas; Pontes, 2013.

LACERDA, Bruno. Cadavreexquis: o lado surrealista da arte colaborativa. *Bruno Lacerda / Blog*, São Paulo, 3 set. 2010. Disponível em: <<http://brunolacerda.com/2010/09/03/cadavre-exquis/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

LAJOLO, Marisa. Leitura - Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN (Org.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

_____. *O que é literatura*. São Paulo. Brasiliense. 1984.

LAMAS, Berenice Sica; HINTZ, Marli Marlene. *Oficina de criação Literária: um olhar de viés*. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2002.

LANGLADE, GÉRARD. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérarde; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 25-38.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITÃO, Nuno. As palavras também saem das mãos. *Revista Noesis online*, Lisboa, n. 72, p. 30-33, jan./mar. 2008. Disponível em: <www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

LEITE, Lúgia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 10 ed. São Paulo, Ática, 2002.

LEITE, Lúgia Chiappini Moraes. *Invasão da Catedral* - Literatura e Ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação -novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, Marli Quadros. O purismo nacionalista e a implantação da norma linguística brasileira. In: _____. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. 2. Ed. São Paulo: Humanista, 2006, p. 121-144.

LINS, Larissa. 2015. Modo de preparo: em oficinas, autores experientes formam novos escritores. *Diário de Pernambuco*, Recife, 15 mai. 2015. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2015/05/17/internas_viver,576813/modo-de-preparo-em-oficinas-autores-experientes-formam-novos-escreitores.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. José Bento Renato. *Cidades mortas*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959

LOMAS, Carlos. A la inmensa mayoría. In: DELMIRO, Benigno Coto. *La escritura Creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: GRAÓ, 2002, p. 6-9.

LOPES, Náide Filipa Meira Honório. *Palavras que crescem na ponta do lápis: a escrita criativa no 2º ciclo do ensino básico*. 2013, 117 f. Relatório final (Mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Portalegre) – Escola Superior de Educação, Portalegre, 2013. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6559/1/Palavras%20que%20crescem%20na%20ponta%20do%20l%C3%A1pis.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha de; SILVEIRA, Amanda da Costa. *Self: Um Conceito em Desenvolvimento*. *Paidéia*. Porto Alegre, v. 22, n. 52, p. 281-289, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n52/14.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MALARD, Leticia. *Ensino e Literatura no 2º grau: Problemas & Perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MANCELOS, João de. *Manual de escrita criativa*. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2015.

_____. O Ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios. *Exedra*, n. 9, p. 155-160, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/02/14-JoaodeMancelos.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. O escritor convida o leitor para uma dança: A arte de elaborar parágrafos iniciais numa narrativa ficcional. *Mathésis*, Lisboa, n. 15, p. 155-168, 2006.

Disponível em:

<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9062/1/mathesis15_155.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Um Pórtico para a Escrita Criativa. *Pontes & Vírgulas*: Revista Municipal de Cultura, Aveiro, ano 2, n. 5, p. 14, 15, 2007. Disponível em: <<http://manuelcarvalho.8m.com/EscritaCriativa.pdf>>. Acesso em: junho. 2015.

MARTINS NETO, Irando Alves; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de escrita, gêneros literários e escrita criativa. *Revelli*, Inhumas, v. 6, n. 1, p. 63-76, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2433/1926>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MATOS, João Carlos Gonçalves. Escrita criativa. *Organização de uma oficina de escrita criativa*. p. 37-43, abr./mai. 2013. Disponível em: <http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_02/18_SES_02_DOC_A001B4d.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2016.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a re (construção) do sujeito-autor. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 73-79, mar. 2005. Disponível em: <www.escrevendoofuturo.org.br/EscrivendoFuturo/arquivos/4063/m34424.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016

MICHELLI, Regina. *Lygia Bojunga*: perspectivas de leitura. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). *Teclas e dígitos*: leitura, literatura & mercado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 111-127.

MORAES, Maria Fernanda. Por trás das oficinas de escrita criativa. *Saraiva Conteúdo*, 30 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/52665>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

MORICONI, Ítalo. Apresentação. In: PROSE, Francine. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a, p. 7-11.

_____. Pós-fácio à moda da casa. In: PROSE, Francine. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b. p. 266-303.

NOESIS. Lisboa: Ministério da educação, n. 72, jan./mar. 2008. Disponível em: <www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

OLIVEIRA, Claudia M. Um estudo do conto “Singularidades de uma rapariga loura”, de Eça de Queiroz. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 1, p. 89-103, 1999. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v20_n1_1999_art_07.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. *Algumas veredas*: a produção de textos literários no ensino médio. 2003, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/115/117>>. Acesso em: 08 mai. 2015.

_____. Algumas veredas: a produção de textos literários no ensino médio. In: REUNIÃO ANUAL DA Associação Nacional DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPEd, 2005, p. 1-16. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt101484int.rtf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura*: ponderações sobre educação literária. In: Oliveira, Vanderléia da Silva (org.). *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procópio: Ed. UENP, 2008. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf> Acesso em: 10 dez. 2015.

PÁEZ, Enrique. *Escribir*: Manual de técnicas narrativas. Madrid: SM, 2001.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica*: língua portuguesa. Curitiba: Secretaria de estado da educação, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

PAULI, Alice Atsuko Matsuda. Romantismo e utopia em Lygia Bojunga Nunes. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas. *Anais eletrônicos*, Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm>. Acesso em: 05 ago. 2016.

PEIXOTO, Solange Ester Lima. *Literatura Infanto-juvenil no ensino fundamental*: Releitura e escrita criativa dos contos, 2014, 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: <http://www.btdt.unitau.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/4/TDE-2015-11-09T122856Z-670/Publico/Solange%20Ester%20Lima%20Peixoto_seg.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PEREIRA, Filomena Raquel Milheirão. *Escrita e criatividade*: uma proposta didática. 2014. Relatório de estágio (Mestrado em Letras) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/27428>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PEREIRA, Vinícius Carvalho. A escrita como jogo Desafios e contraintes na literatura do Oulipo. *Revista Outra Travessia*, Florianópolis, n. 13, p. 119-136, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2012n13p119/24142>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. p. 83-113.

PROENÇA FILHO, Domício. *Pós-Modernismo e Literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PROSE, Francine. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

QUEIRÓS, Eça. *O primo Basílio*. Ciberfil Literatura Digital, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000227.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2016.

QUENEAU, Raymond. *Exercícios de estilo*. Tradução de Luiz Resende. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 85. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

REVISTA ELETRÔNICA DO VESTIBULAR, Rio de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, 2010. Disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/questao-objetiva.php?seq_questao=619>. Acesso em: 10 ago. 2016

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013a p. 7-18

_____. O ensino de leitura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b. 99-112.

RODARI, Giani. *Gramática da fantasia*. 11. ed. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Flávio Luis Freire. A produção de texto na perspectiva da escrita criativa. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 4, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/1358/764>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. É possível o diálogo entre Bakhtin e a escrita criativa? In: CONGRESSO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 3, 2015, Cornélio Procópio. *Caderno de resumos*. Cornélio Procópio: UENP, 2015. p. 39. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/380404_e10873ed36e847d4a01688a1a4a811c1.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Febre nos EUA: cursos de formação de escritores se espalham pelo país. *Estadão*, São Paulo, 5 mar. 2014. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,febre-nos-eua-cursos-de-formacao-de-escritores-se-espalham-pelo-pais,1137302>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a. p.17-33.

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérarde; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013b. p. 191-208.

SABINO, Fernando. *As melhores crônicas de Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Record, 1986,

SALES, Germana Araújo; FURTADO, Marli Tereza. *Teoria do texto narrativo*, v. 6. Belém: EDUFPA, 2009.

SAMUEL, Roger. Conceitos gerais. In: _____. (Org.). *Manual de Teoria literária*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 7-52.

SANTOS, Margarida Fonseca. Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis*, Lisboa, n. 72, p. 34-37, jan./mar. 2008. Entrevista concedida a Elsa de Barros. Disponível em: << www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf > Acesso em: 18 dez. 2015.

SANTOS, Maria Emília Brederode. O paraíso na ponta dum lápis. *Noesis*, Lisboa, n. 72, p. 05, jan./mar. 2008. Disponível em:< < www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf > Acesso em: 08 jan. 2016.

SEMPRE AO SEU LADO. Hachi: A Dog's Tale. Direção: Lasse Hallström. Produção: Bill Johnson, Richard Gere, Vicki Shigekuni Wong. Estados Unidos, 2009. São Paulo: Imagem Filmes Distribuidora, 2010. (93 min.), son.,color., legendado. port., vídeo 2:06. Disponível em: <<https://www.imagemfilmes.com.br/imagemfilmes/principal/filme.aspx?filme=103855&titulo=sempre-ao-seu-lado>>. Acesso em 07 ago. 2016

SENA-LINO, Pedro. *Curso de escrita criativa I*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2013a.

_____. *Curso de escrita criativa II*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013b.

SILVA, Carlos José Mendes da. *A dinamização criativa da escrita no ensino básico*. 2011, 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos portugueses multidisciplinares) – Universidade Aberta, Lisboa, 2011. Disponível em:< https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2059/1/Disserta%C3%A7ao_26.08.2011.pdf >. Acesso em: 09 jan. 2016.

SILVA, Cátia Sofia Oliveira. *A escrita criativa aplicada ao ensino da língua estrangeira e da Língua Materna*, 2013, 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72186/2/71959.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: Movimento e História. In: _____. (Org.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 11-115.

SIQUEIRA, Yan Patrick Brandenburg. *Oficina literária de escrita criativa*. 2016, 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9684_Disserta%E7%E3o%20de%20Mestrado%20-%20Yan%20Siqueira%20-%20Vers%E3o%20Final.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOLE, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. 6 ed. Tradução de Cláudia Schiling. In: _____. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998. p. 67-88.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031152006>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérarde; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Marcello Bulgarelli. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 117-131.

TARBIYA. Madrid: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, n. 28, p. 9-50, 2001. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/revista/1398/A/2001>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

TEODOSIO, Luiz. *Conheça e (pratique) o Oulipo: oficina de literatura potencial*. 2015. Disponível em: <<http://literatortura.com/2015/07/conheca-e-pratique-o-oulipo-oficina-de-literatura-potencial/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

TERCEIRA MARGEM. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, n. 13, p.jul./dez. 2005. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero13/NUM13_2005.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016

TOBELEM, Mario. *El libro de grafein: teoria y práctica de um taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana S/A, 1994.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 5. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TREVISAN, Dalton. *Vozes do retrato*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). *Literatura infanto-juvenil: leitura e crítica*. Goiânia: UFG, 2002. p. 23-31.

VAN GOGH, Vincent Willem. *Ancião na amargura*. 1890. Óleo sobre tela, 65 x 81 cm. Otterlo, Kröller-Müller Museum. Disponível em:

<<http://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/old-man-in-sorrow-on-the-threshold-of-eternity-1890>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. *Quarto em Arles*. 1888. Óleo sobre tela, 72 x 90 cm, Amsterdam, Museu Van Gogh. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/go000066.jpg>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. *Um par de sapatos*. Óleo sobre tela, 38 x 45 cm. Amsterdam, Van Gogh Museum. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/go000002.jpg>>. Acesso em: 08 ago. 2016

VERÍSSIMO, Érico. *Solo de Clarineta*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

VILAS-BOAS, António José Leite. *Oficinas de escrita modos de usar: Ou de como nem é difícil sentá-los, mantê-los sentados, interessados e participativos*. 2. ed. Porto: Asa, 2003.

ZILBERMAM, Regina. *A leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Memória de leitura*, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2015. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. “Letramento literário: não ao texto, sim ao livro”. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 245-266.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em:

<<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/924/554>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.