



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS



FÁTIMA APARECIDA MANTOVANI DA SILVA

LEITURA E ESCRITA CRIATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cornélio Procópio
2016

FÁTIMA APARECIDA MANTOVANI DA SILVA

**LEITURA E ESCRITA CRIATIVA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação 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.

Cornélio Procópio
2016

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

A LEITURA E ESCRITA CRIATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação 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.

*Dedico este trabalho ao meu filho, Felipe,
e ao meu marido, Julio, que sempre
permitiram a luz acesa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vanderléia da Silva Oliveira, amiga, incentivadora sempre, que propiciou, há tempos, o meu encontro com a literatura de uma forma tão sedutora que nunca mais me separei desse mundo feito de palavras. Agradeço pela orientação competente e calorosa, sempre aberta ao diálogo e disponível ao esclarecimento do meu mar de dúvidas. Enquanto professora do Mestrado, instigou e provocou sérias reflexões sobre o papel do professor de literatura. Sua voz soa forte neste trabalho e na minha vida tal qual a voz do Sr. Watts soou na vida de Matilda.

A meu marido, Julio Cesar da Silva, e ao meu filho, Felipe Matheus Mantovani Silva, pelo amor diário e por repetirem as minhas escolhas e a minha ausência.

À coordenadora local do Profletras, Prof.^a Dr.^a Eliana Merlin Deganutti de Barros, pela seriedade e atenção com que sempre me atendeu durante e depois da aula.

À Prof.^a Dr.^a Ana Paula Franco Nobile Brandileone pelas contribuições pontuais na banca de qualificação e pelas considerações sobre leitura literária, também presentes neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Thiago Alves Valente, pelas observações provocadoras na banca de qualificação e valiosa contribuição na abordagem da narrativa literária infantil e juvenil, apresentando-me um texto belíssimo, que analiso neste trabalho.

À secretária Daniela Caetano Cabral Mônica, pelo carinho, trabalho e por testemunhar com solidariedade os tropeços nas pedras do caminho.

A todos os professores do Profletras que contribuíram com suas experiências.

Ao meu amigo e colega de turma Rogério Aparecido Duarte, companheiro leal que amenizou a minha solidão nos longos dias de luta com a palavra.

À minha amiga Rosilda de Alvarenga, pela amizade em todos os momentos.

À minha amiga Ana Beatriz Albino, pela leveza de sua companhia.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, pela formação que me oportunizou na graduação e no Mestrado Profissional em Letras.

À Secretaria de Educação do Estado do Paraná, pelo afastamento, concedido.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, pela concessão de bolsa, recurso fundamental para a realização desta pesquisa.

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.

Roland Barthes

SILVA, Fátima Aparecida Mantovani da. *A leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental*. 2016. 203 f. Dissertação de Mestrado – (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Proκόpio, 2016.

RESUMO

Considerando o aspecto humanizador da literatura, esta pesquisa propõe sua circulação na sala de aula para leitura e, também, como elemento motivador da escrita dos educandos, os quais serão autores e não apenas receptores do texto literário. Não há a pretensão em formar “escritores”, no sentido profissional da palavra, mas sim a de propiciar ao estudante em formação a experiência da criação artística e de autoria ou, como quer Tauveron (2014), a formação do aluno-autor, possibilitando-lhe desenvolvimento humano. Para tanto, discute-se a necessidade de se desenvolver uma metodologia amparada nas propostas da chamada Escrita Criativa (EC), a fim de nortear o trabalho dos professores, uma vez que há pouquíssimas publicações acadêmicas que tratam da produção de texto literário no ambiente escolar. A humanização conferida pela literatura e essa carência de discussão e de metodologia sobre a escrita literária justificam a opção e os encaminhamentos deste estudo, que terá como procedimento de pesquisa a análise bibliográfica, com abordagem qualitativa. Em decorrência da investigação, é formulada uma proposta de atividade de leitura literária do gênero conto, com base na Sequência Básica (COSSON, 2006), tendo como *corpus* o texto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga (2015). Em seguida, apresenta-se o processo de Escrita Criativa a partir de técnicas utilizadas nas oficinas de criação literária (SENA-LINO, 2013a; 2013b), (LAMAS; HINTZ, 2002), (TOBELEM, 1994), muitas delas adaptadas e outras criadas para esta dissertação, a fim de adequá-las aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Tal prática, com o respaldo da teoria e obras literárias, objetiva auxiliar os alunos no desenvolvimento de noções sobre a manipulação da linguagem literária, culminando na escrita de um conto. Desse modo, o resultado almejado é que o aluno possa encontrar-se com a sua voz de intérprete, de crítico, de autor, reconhecendo-se na subjetividade de sua escrita como um sujeito histórico e social.

Palavras-chave: Escrita Criativa. Metodologia de ensino de Literatura. Letramento literário. Autoria.

SILVA, Fátima Aparecida Mantovani da. *Reading and creative writing in the final years of elementary school*. 2016. 203 f. Dissertação de Mestrado – (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2016.

ABSTRACT

Considering the humanizing aspect of the literature, this research proposes its circulation in the classroom for reading and also as a motivation to the writing of students, who will be authors and not only readers of the literary text. There is no intention to form "writers" in the professional sense of the word, but to provide the student training experience of literary creation, authoring or, according to Tauveron (2014), the formation of the student-author, enabling him to his human development. Therefore, we discuss the need to develop a methodology, based on the proposals of the Creative Writing (CE), to guide the work of teachers, since there are just a few academic publications that deal with literary text production in the school environment. The humanization conferred by the literature and that lack of discussions and methodologies to literary writing justify the choice and the referral of this study, which has as research procedure the bibliographic analysis with a qualitative approach. It is proposed, as a result of the investigation, a literary reading activity of the short story (tale) "Lá no mar", by Lygia Bojunga (2015), based on the Basic Program (COSSON, 2006). Then, this study presents the Creative Writing process from techniques used in literary creation workshops (SENA-LINO, 2013a, 2013b), (LAMAS; HINTZ, 2002), (TOBELEM, 1994). Many of that techniques were adapted from authors or created specially to this dissertation (copyright) in order to focus them on the students of the final years of elementary school. This practice, with the support of literary theory and literary works, aims to assist schoolchildren in the development of notions about handling the literary language, culminating in the writing a short story. Thus, the expected result is that the student can meet with his own voice of interpreter, critic, author, recognizing himself in his writing's subjectivity as historical and social subject.

Keywords: Creative Writing. Literature teaching methodology. Literary literacy. Authorship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM CENA	17
1.1 A arte literária e a humanização pelo estético	17
1.2 O ensino de Literatura	26
1.2.1 Ensino de literatura no século XXI: permanências e mudanças.....	30
1.2.2 Entre silêncios e conflitos	39
1.2.3 Leitura e escrita nos documentos oficiais: entre vozes e silêncios.....	44
1.3 Uma proposta para a educação literária.....	52
1.3.1 O lugar do leitor e as leituras reais e (im)possíveis	56
1.3.2 Proposta de leitura: das leituras reais a leituras possíveis	63
2 ESCRITA CRIATIVA.....	71
2.1 A escrita literária: necessidades e possibilidades.....	71
2.2 Breve panorama sobre Escrita Criativa	74
2.2.1 Conceituando a Escrita Criativa	83
2.3 A Escrita Criativa no ambiente escolar	92
2.3.1 Criando espaço e postura de autor	102
2.3.1.1 Técnicas: alguns exemplos	107
2.3.1.2 Revisão e reescrita.....	109
2.3.1.3 Reescrita: o aluno-autor adolescente	115
2.3.1.4 Avaliação	116
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – LEITURA E ESCRITA LITERÁRIAS.....	118
3.1 Leitura literária em foco	119
3.1.1 O gênero: conto	119
3.1.2 A autora: Lygia Bojunga	121
3.1.3 O Conto: “Lá no mar”.....	122
3.1.3.1 Possível análise.....	124
3.1.4 Prática de leitura: a Sequência Básica	130
3.2 Proposta para aplicação da escrita criativa.....	140
3.2.1 Proposta lúdica.....	144
3.2.2 O universo da escrita.....	146
3.2.2.1 Listar palavras	146
3.2.2.2 Explorar o diálogo.....	147
3.2.2.3 Composição da narrativa: conto	149
3.2.2.4 Focalização	152
3.2.2.5 Narração.....	154
3.2.2.6 Processos psíquicos da personagem	156
3.2.2.7 Estilo.....	160
3.2.2.8 Tempo	165
3.2.2.9. Personagens e espaço ficcional	166
3.2.2.10 Diálogo entre textos.....	168
3.2.2.11 Enredo	170

3.2.2.12	Narrar e mostrar	172
3.2.3	Um conto?	175
3.2.4	A prática autoral	176
3.2.4.1	Criação do conto	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS		185
REFERÊNCIAS.....		189

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são requisitos fundamentais para qualquer pessoa viver na sociedade atual e, para tanto, são inúmeras as situações de comunicação que se colocam frente ao indivíduo. Por isso, há diversos gêneros discursivos disponíveis e todos cumprem um importante papel, na medida em que atendem às especificidades de cada momento da fala nas diferentes situações de interação social. Isso quer dizer que todo discurso tem uma finalidade e, para cumpri-la, circula em esferas sociais diferentes.

Ao nosso estudo interessa o texto literário, objeto estético que “[...] dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz é e não é, por que o dizer em literatura, tira sua força, paradoxalmente, do relativo e do provisório” (LAJOLO, 1984, p. 38). Diante dessa posição, o objetivo geral, pois, é o de apresentar uma proposta de abordagem da leitura e escrita literária na educação básica, especificamente nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, alguns objetivos específicos se fazem necessários: identificar como a leitura e a escrita de textos literários podem ser incorporadas às práticas de letramento escolar; propor uma metodologia que consiga didatizar os recursos da linguagem literária e a produção de textos literários; e defender o texto literário como uma manifestação viva da arte passível de ser tocada e não petrificada como monumento cultural.

A seleção do tema deste trabalho – letramento literário pela leitura e escrita literária – justifica-se por dois aspectos: primeiramente, porque o texto literário rompe com o imediatismo da linguagem do cotidiano e, por ser permeado pela literariedade, trata de diferentes temas de uma forma singular, cumprindo com a função humanizadora e emancipadora da qual fala Candido (1995); secundariamente, considera-se que muito se debate e se escreve sobre leitura literária na sala de aula, mas pouco sobre a escrita literária. Consequentemente, se por um lado há muitas alternativas metodológicas para o ensino da leitura, por outro há uma ausência significativa de metodologias para o desenvolvimento da escrita literária, as quais sejam voltadas à educação básica.

Há, sim, muitos trabalhos publicados sobre a formação do leitor e, dentre tantos livros, dissertações, teses e artigos, para efeito de ilustração, pode-se citar o *A formação do leitor: alternativas Metodológicas*, de Bordini e Aguiar (1993), no qual as autoras sugerem diferentes métodos de apreciação da leitura literária. Mais

recente é a publicação *Letramento literário: teoria e prática*, de Cosson (2006), que propõe as chamadas sequências básicas e expandidas para a atividade com a leitura. Verifica-se, portanto, a carência de uma metodologia “assumida” para a escrita literária.

A propósito, em busca preliminar na *internet*, localizamos, no Brasil, alguns trabalhos sobre o tema, voltados para a Educação Básica e que serão referenciados no capítulo dois. Entretanto, verifica-se que nem sempre a expressão “escrita criativa” refere-se à escrita de textos literários, como era corrente quando tal expressão surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, para denominar as oficinas literárias propostas pela Universidade Iowa, em 1930/40, sob o título de *Program in Creative Writing*, projeto dirigido a estudantes de graduação e, posteriormente, àqueles que aspiravam ser escritores.

Dentre tais trabalhos, por exemplo, uma das pesquisas mais expressivas voltadas à educação básica é a tese de doutorado de Elisa Maria Dalla-Bona, intitulada *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental* (2012). A partir de pesquisa etnográfica, a autora verifica os acertos e desacertos na escolarização do texto literário nas séries iniciais do ensino fundamental e sua conclusão geral é a de que a escola precisa avançar, porque o texto literário ainda é usado, muitas vezes, como pretexto para o ensino de gramática e conteúdos moralizantes (DALLA-BONA, 2012, p. 288).

O fato é que o número inexpressivo, portanto, de publicação no Brasil revela o quanto a produção de material acadêmico sobre a escrita literária poderá encorajar os professores a trabalharem com esse tipo de escrita na escola, haja vista o quanto essa prática é importante para o desenvolvimento pessoal, social e linguístico do aluno, além de incentivar a sistematização, publicação e discussão daquilo que muitas vezes é feito nas aulas, mas fica enclausurado no ambiente escolar, por motivos diversos. Nesse sentido, a proposição de uma metodologia voltada para estratégias de estímulo à escrita literária busca amparo nos estudos da Escrita Criativa (EC)¹, considerando a primeira acepção do termo: o ensino de técnicas para a escrita literária. Atualmente, bastante divulgada e ativa em Portugal, seja por iniciativas privadas, associações e algumas experiências em escolas da rede oficial,

¹ A partir deste ponto, neste trabalho, será utilizada apenas a sigla EC para referência à Escrita Criativa.

a EC sugere variadas técnicas e recursos para contribuir com a criação de textos literários e também não literários, numa segunda acepção.

Quanto ao conceito de literatura, sua importância, suas funções e sobre o letramento literário, recorreremos a estudiosos como Candido (1972, 1995), Cosson (2006) e Jouve (2012), que defendem o texto literário como uma construção de linguagem especial ligada intimamente ao conteúdo, considerando-se, pois, o plano da expressão e o plano do conteúdo, os quais exprimem “dimensões do humano”. Assim, a obra “[...] permite aprender um pouco mais sobre nós mesmos”, não deixando de lado o papel do leitor e do contexto (JOUVE, 2012, p. 89). Afinal, é o leitor que completa os espaços vazios do texto (JAUSS, 1994), utilizando seu conhecimento prévio e experiência de sujeito histórico para produzir significação e atualização da obra.

Seguindo essa linha de pensamento, a pesquisa de caráter qualitativo consiste na análise de conteúdo presente em material bibliográfico sobre o tema, a fim de subsidiar a apresentação de uma proposta de intervenção didática à luz do arcabouço teórico analisado. Para tanto, serão consultadas fontes impressas e digitais que versem sobre o referido tema e demais referências pertinentes. Os resultados da leitura orientam a conclusão da pesquisa, uma vez que se busca a elaboração de uma proposta didática para amparar a leitura e produção de texto literário no ambiente escolar, proposta a ser implementada no nível de escolaridade indicado.

O trabalho, portanto, se desenvolve em três capítulos: no primeiro, apresenta-se uma discussão fundamentada a partir das referências teóricas sobre a literatura e seus processos de escolarização; no segundo, mais voltado para a discussão metodológica, aborda-se a proposição da EC e as relações possíveis em torno do letramento literário; no terceiro, apresenta-se uma proposta de sequência didática – a básica, conforme Cosson (2006) –, abordando a leitura do conto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga (2015), além de variadas técnicas criadas a partir da EC para incentivar a criação literária; também se apresenta uma outra sequência didática com técnicas com base na EC para amparar a escrita de um conto, motivando a escrita de autoria.

Muitos estudiosos salientam a importância do ensino da literatura e apresentam argumentos convincentes para assegurar ao texto literário espaço permanente nas salas de aula. Tal relevância, portanto, face aos demais gêneros

textuais disponíveis ao professor, não diz respeito apenas ao nível de dificuldade ou à complexidade da linguagem de alguns textos, algo que certamente há, mas se refere ao seu caráter e às funções que ele desenvolve, considerando que se trata de um texto muito peculiar, no qual o *como se diz* é tão ou mais importante que *aquilo que se diz*, uma vez que forma e conteúdo estão amalgamados, uma vez que “[...] o conteúdo só atua por causa da forma” (CANDIDO, 1995, p. 246). Isto significa que o texto literário tem uma especificidade: o trabalho estético que, além de o distinguir de uma notícia ou de um anúncio publicitário, carrega toda uma força humanizadora.

Assim, possibilitar ao aluno a fruição e o contato com a literatura significa sinalizar uma possibilidade de mudança, sua emancipação pessoal e social, na medida em que esse sujeito pode tomar consciência de si e do mundo, principalmente em tempos em que a vida parece estar cada vez mais automatizada, coisificada e fluida, para usar um termo de Bauman (2010). As novas mídias contribuem para isso, oferecendo à população inúmeros produtos, muitos deles de qualidade discutível. Ocorre que, parte dessa população, incluindo os jovens alunos, muitas vezes não percebe a manipulação do mercado. A leitura literária, nesse aspecto, pode contribuir para a formação de um indivíduo capaz de esquivar-se dos discursos hegemônicos, sedutores e massificadores das mídias.

Por esse motivo, Bordini e Aguiar (1993, p. 18) consideram que, “[...] se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos”. Se, por um lado, com o consumo da literatura deseja-se desenvolver no aluno, entre outras coisas, uma consciência de si próprio, de outrem e das forças de poder que regem a sociedade, por outro, a literatura enquanto arte atua porque resulta, conforme Jouve (2012, p. 85), de processos conscientes e inconscientes da criação artística, isto é, controláveis e incontroláveis. Como consequência, o texto literário apresenta o que ele chama de *sinal* e *sintoma*, respectivamente.

Tais considerações preliminares parecem ser suficientes para garantir ao texto literário um lugar prioritário nas aulas de língua portuguesa, despertando assim para a preocupação em relação à metodologia de ensino adotada no processo de escolarização. Infelizmente, a despeito da grande quantidade de trabalhos sobre a leitura e sua metodologia, ocorrem grandes equívocos por parte dos professores ao didatizá-la.

Cosson (2013), Rezende (2013a; 2013b), Zilberman (2009), Dalvi (2013), a partir de vários outros estudiosos, apontaram os fatores que desvirtuam o sentido do ensino de literatura, dentre os quais eles citam: o uso do texto como pretexto para ensinar gramática; o trabalho com fragmentos descontextualizados; questões mal elaboradas presentes nos livros didáticos; simplificações via condensação de grandes obras, como as de Machado de Assis, por exemplo; ensino da história da literatura no caso específico do Ensino Médio; visão unívoca de que a leitura deve ser sempre prazerosa, embora isso facilite muito o processo; confusões e superficialidades teóricas dos documentos oficiais, a exemplo dos *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* (BRASIL, 1998), que apresentam a aplicação de metodologia de leitura com o objetivo de exercitar a escrita.

Tal cenário se estabelece, provavelmente, porque muitos que trabalham com a literatura, não apenas professores, mas também autores de livros didáticos e outros profissionais relacionados à educação possuem uma concepção distorcida do que seja um texto literário e isso parece ser um condicionante dos mais graves, pois repercute diretamente na metodologia, na seleção de textos, na avaliação, enfim, na aprendizagem. Essa concepção equivocada por parte dos professores, por exemplo, está relacionada a diferentes fatores, sendo o principal deles, a formação inicial inadequada ou insuficiente.

Ressalva-se que os *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)* (BRASIL, 1988), destinados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), apresentam um conceito coerente de literatura, alertando para alguns enganos cometidos nas escolas, coadunando-se, nesse aspecto, com Rezende (2013a; 2013b) e outros autores citados. Entretanto, nesse documento não se incentiva e nem se recomenda a escrita literária, além de algumas confusões presentes no encaminhamento pedagógico. Igualmente, as *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa (DCE)* (PARANÁ, 2008) apresentam uma abordagem coerente sobre literatura, amparando-se na Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser (1996), e na Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), mas também não disponibilizam uma proposta para a escrita literária.

Diante do contexto apresentado, a EC mostra-se como uma alternativa para a organização de uma metodologia para a formação do aluno-autor, termo cunhado, segundo Dalla Bona; Bufren (2013), por Catherine Tauveron, cujas pesquisas sobre

leitura e escrita ancoram-se nas teorias da estética da recepção. A EC é entendida pelo professor e escritor Mancelos (2007, p. 14) como “[...] o estudo crítico, a transmissão e o exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários”. Desse modo, as receitas e regras dão lugar às técnicas e à experimentação, assegura o escritor.

Enfatiza-se que, apesar de ser a escrita o foco principal deste trabalho, pelos motivos já expostos, a leitura é imprescindível nesse processo, pois se pode ser leitor sem ser autor, mas não se pode ser autor antes de ser um leitor competente. O aluno necessita de modelos, de conhecer e observar atentamente a escrita dos escritores consagrados pelo cânone ou não, a fim de tê-los como exemplos, referências, não apenas para imitá-los, mas para transformá-los por meio de sua visão de leitor contemporâneo. Desse modo, gradativamente, ele pode encontrar seu próprio estilo e identidade de leitor e autor, haja vista a interação desejada nesta dissertação, a exemplo do trabalho com o gênero conto a partir da leitura e análise de “Lá no mar”, de Lygia Bojunga (2015) – proposta apresentada no terceiro capítulo.

Dessa forma, parece pertinente utilizar alguns recursos e técnicas da EC na produção de textos autorais do gênero literário, especificamente o conto. Pedro Sena-Lino (2013a; 2013b) cita algumas possibilidades de trabalho: elaboração de ponto de vista; sensorialização; listagem de palavras sobre determinado objeto ou pessoa, metaforizações; níveis de sentido; intertexto, enredo, conflito; personagem; ritmo; tom e outros. Berenice Sica Lamas e Marli Marlene Hintz, ex-alunas da oficina de EC, comandada por Assis Brasil na PUC-RS, no livro *Oficina de criação literária: um olhar de viés* (2002), revelam muitas das técnicas utilizadas por esse experiente coordenador, dentre as quais podemos citar a exploração e desenvolvimento do ponto de vista, narrador, espaço ficcional, cena, sumário, entre outras. Naturalmente, demais autores são chamados para contribuir com a didatização da escrita literária, como Catherine Tauveron (2014), Francine Prose (2008), Benigno Delmiro Coto (1995, 2001, 2002, 2007, 2016) e Lucy McCormick Calkins (1989).

Por sua vez, registre-se que a teoria literária ampara tanto o processo de leitura como o da escrita, por isso, é importante que, mesmo os alunos dos anos finais do ensino fundamental tenham algumas noções de teoria. Esclarece-se ainda que, embora o objetivo deste trabalho não seja o de formar escritores no sentido

profissional da palavra, isto é, aquele que escreve e está ligado ao mercado editorial, tampouco continuar criando produtores de textos como se tem feito regularmente, espera-se formar alunos-autores, conforme recomenda Tauveron (2014), capazes de escrever textos literários, adotando a postura de autor em um ambiente propício a essa atividade, o que é possível pelas ações do professor, cujo foco seja o processo de escrita e não somente o produto. Sob este aspecto, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental pode ser enriquecido com a leitura e também com a escrita do texto literário, tendo em vista a sua potencialidade emancipadora.

A metodologia a partir dos estudos da EC, que aborda o texto em seu processo de criação, muito colabora no desenvolvimento da habilidade leitora e escritora do aluno em relação ao texto literário. Assim, ele poderá se reconhecer na subjetividade de sua escrita como um sujeito histórico e social, portanto, não alienado, mais humano, mais sensível ao outro, ao mundo e a si mesmo. Espera-se, pois, com esta pesquisa, contribuir para que as salas de aula sejam espaços de (re)criação de histórias e possam colaborar na transformação da visão de mundo do aluno, para que ele possa agir e construir sua história pessoal e social.

1 EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM CENA

Neste capítulo, subdividido em três tópicos, aborda-se a especificidade do texto literário e a relevância de sua presença na educação. Alguns aspectos históricos vinculados ao ensino de literatura são apresentados, discutindo-se a presença desse tema em documentos oficiais e apontando equívocos e entraves no processo de letramento literário, assim como alguns caminhos possíveis para a defesa da literatura em sala de aula.

1.1 A arte literária e a humanização pelo estético

O que é arte literária? Quem diz que um texto é literário ou não? Esta é uma questão que sempre gerou e ainda gera muitas celeumas nos meios acadêmicos e literários. Isso porque o conceito e as funções da literatura se alteram no decorrer do tempo, pois ficam à mercê de críticos, que são sujeitos ligados a momentos históricos e a correntes de diferentes filosofias.

No início e meados do século XX, por exemplo, para os formalistas, a arte literária era constituída de uma linguagem não familiar, não usual no cotidiano, pois “[...] o objeto da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária” ou, ainda “[...] o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte” (JAKOBSON, 1935 apud COMPAGNON, 2001, p. 41). O problema, naturalmente, é que os formalistas desconsideravam os demais elementos que não fossem o texto, que não fossem o material linguístico, como contexto, autor, leitor, fazendo da obra um objeto desvinculado do tempo e do espaço. Assim, fazia-se uma interpretação imanente e a obra falava por si mesma.

Entretanto, no final do século XX e início do XXI vários estudiosos, como Compagnon (2001), Eagleton (1994), Eco (2003) Jouve (2012) e Candido (1972, 1995) expuseram a forma como concebiam o texto literário, revelando semelhanças e diferenças. Compagnon (2001, p. 44), por exemplo, ao buscar uma concepção para a literatura, se depara com uma aporia: “[...] não há essência da literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável”. Argumentando sobre a ausência de um critério eficaz na conceitualização do que seria ou não um texto literário, ele conclui que “Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura” (COMPAGNON, 2001, p. 46). Por sua vez, Eagleton

(1994, p. 17), crítico vinculado aos Estudos Culturais, considera um texto como literário quando o leitor assim o julgar, por isso os conceitos são variáveis e ligados às ideologias sociais: “Eles [juízos de valor] se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros”. A literatura, assim, seria a representação de forças políticas e sociais.

Tais concepções são importantes, não porque se compartilham com elas integralmente, mas porque, de certa forma, mostram a necessidade de se buscar um conceito equilibrado, sem radicalismos. Não se pode deixar nas mãos do leitor a tarefa da chancela sobre o que é ou não literário – outras áreas do conhecimento assim não procedem, como a engenharia, a física, por exemplo; igualmente, não se admite a falta de essência da literatura assim como não se pode conceber o texto literário como um organismo fechado, sem vínculo com a sociedade, como queriam os formalistas. De qualquer forma, seu estatuto seria reduzido. É nesse sentido, que se adota para a proposta deste trabalho as discussões de Antonio Candido (1972, 1995), o qual considera a leitura e a escrita do texto literário como formas potenciais de emancipação do aluno.

Crítico adepto da linha sociológica sem abrir mão do trabalho com a forma, Candido considera o trabalho estético da obra sem desvinculá-la da sociedade, da qual nasceu e para onde será devolvida em forma de arte.

[...] a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. (CANDIDO, 1972, p. 804).

No mesmo texto, Candido aponta dois momentos no estudo da obra literária: se concentrar no texto deixando de lado outros fatores, como autor, valor, atuação psíquica e social; e o momento crítico, que questiona o valor da obra e sua função. Vê-se que ele integra a análise literária à análise dos fatores externos, considerando-os complementares. Em “O direito à literatura”, ele aponta as três faces da obra literária:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e

a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 244).

Embora se admita o caráter de instrução da literatura (o terceiro aspecto), a obra atua sobre o leitor devido à atividade simultânea dos três elementos. Na verdade, o estudioso chama atenção para o primeiro aspecto, “[...] a maneira pela qual a mensagem é construída”, que é a forma, o trabalho com a linguagem, o qual é “[...] senão o aspecto mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não” (CANDIDO, 1995, p. 245).

Jouve (2012), em linha parecida com a de Candido, defende que um texto literário não espera transmitir um conteúdo de modo preciso, porque ele não é utilitário e o seu criador não tem consciência total sobre a própria criação. Essa falta de utilidade somada à falta de controle total do autor torna o texto ficcional um signo de liberdade de expressão. Dessa maneira, a significação da obra ocorre como sinal e como sintoma: o primeiro aspecto diz respeito à intencionalidade do enunciador; já o segundo se refere aos significados suscitados e permitidos pela obra que vão além da intenção, ou seja, independem da intenção do escritor, o qual deixa pistas que autorizam novas significações e atualizações. Para Jouve (2012, p. 85), “[...] como a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente”.

O estudioso destaca três características do sentido literário que são explicadas pela criação artística: 1) o seu sentido é diverso; 2) não é inteiramente conceitualizado; 3) ilumina dimensões do humano. Isso demonstra que a obra significa pela intenção explícita do autor (sinal), pelos recursos inconscientes que usa (sintoma) e pelas diferentes significações que a obra produz no decorrer do tempo; o sentido não é totalmente conceitualizado pela falta do domínio do escritor sobre o que ele escreve, por isso alguns saberes são apenas sentidos pelos leitores até o momento em que surgem “ferramentas teóricas” para determinar esses conhecimentos. A terceira característica refere-se ao conteúdo “[...] de interesses muito diversos, que – podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico – mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito” (JOUVE, 2012, p. 88). O estudioso identifica, ainda, uma quarta característica, a de que o sentido literário “passa, em grande parte, pela

forma”, que é indissolúvelmente ligada ao conteúdo, aproximando-se claramente da visão de Candido, da qual se compartilha aqui (JOUVE, 2012, p. 92).

Considerando-se esses aspectos, é importante levar em conta, ainda, a discussão em torno da humanização pelo estético. A esse propósito, Proença Filho (1995, p. 35) observa que “À medida que se foi ampliando a dimensão utilitarista do avassalador processo de modernização, foi se caracterizando com amplitude cada vez maior o processo de desumanização que o acompanha desde os seus primeiros resultados”. A voz de Proença Filho ajusta-se à de Antonio Candido ao tocar no processo de desumanização que ocorre mais intensamente em uma sociedade capitalista, com fins práticos, lucrativos, na qual os bens utilitários são muito valorizados. A propósito, Samuel (2001, p. 12) exemplifica muito bem essa ideia quando distingue objeto artístico de utensílio:

A arte não se pode identificar com um utensílio. A arte é gratuita, isto, é, sua primeira finalidade é a própria arte. Aliás, a arte não deve ter finalidade, porque ela é uma finalidade em si mesma. É pois uma atividade lúdica, isto é, não tem finalidade fora de si mesma. Isto não quer dizer que a arte não sirva para nada (serve para mudar a sociedade, por exemplo).

Se, então, o texto literário não é utilitário, uma vez que é arte, quais seriam suas funções? De fato, em um primeiro momento, arte é arte, não precisa desempenhar qualquer função, pois quando adquirimos uma pintura feita a óleo sobre a tela queremos embelezar a nossa casa e não esconder defeitos na parede. Entretanto, o próprio Samuel defende o fazer literário como um trabalho, uma vez que reconhece o papel social e atuante da arte ao admitir que ela serve para mudar a sociedade

Como trabalho, a literatura faz uma transformação da realidade. Transformação da História. [...] a literatura é ação porque interfere indiretamente nas consciências, no sentido de humanizar o próprio homem. Atua internamente na consciência do leitor. (SAMUEL, 2001, p. 15).

Isso significa que a arte literária é ambivalente, porque não é mero espelho da realidade captada pelo olhar do autor, ao mesmo tempo em que ela é concretizada no e pelo discurso literário, configurando-se em uma arte que é devolvida à sociedade. É exatamente por isso que Candido destaca o papel social da literatura:

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (2000, p. 19).

É importante dizer que quando os autores falam em função social da literatura não estão se limitando aos textos de denúncia social, mas sim se referindo ao papel social da arte literária, a qual é vista como cultura de um povo, como produção humana, manifestação artística que traz colado em sua forma, em sua estética, um tema que ganha importância ou não dependendo do modo em que é expresso e dependendo da recepção/interpretação do leitor. A literatura não é desvinculada do processo histórico e da cultura, uma vez que as obras revelam de algum modo o seu tempo, seja na forma ou no conteúdo, o que não quer dizer que devam ser consideradas apenas no seu contexto de origem. A arte literária se atualiza a todo instante e pode ser “lida” em todas as épocas, produzindo diferentes significados, independente de seus contextos, como salientou Compagnon (2001, p. 45):

Os textos literários são justamente aqueles que uma sociedade utiliza sem necessariamente vinculá-los a seu contexto de origem. Sua significação (sua aplicação, sua pertinência) parece não se reduzir ao contexto de sua enunciação inicial.

Malard (1985), em linha parecida, concorda com Candido (1995) e com Proença (1995) quando defende a literatura como prática social livre do estigma da genialidade do autor.

A literatura é uma prática social tanto para quem a escreve quanto para quem a lê. Prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem no mundo. *Já não se dá mais crédito ao valor eterno e universal da linguagem literária em si, como produto da genialidade do produtor.* A literatura é uma prática historicizada, influenciada por valores defendidos pela classe que domina a sociedade e pelos da classe que a ela se contrapõe. Existe em determinado tempo e espaço históricos projetados no prosseguir da História. (MALARD, 1985, p. 10, grifo nosso).

Observa-se, a propósito, que a literatura não é partidária, mas também não é apolítica, uma vez que representa valores conflitantes entre a classe dominante e a classe dominada, fato que existe na vida e, por isso, continua a existir na representação literária. Sendo assim, dependendo da leitura, da história pessoal e social do leitor e também da sua experiência leitora, essas representações podem ser analisadas de modo diferente e até de forma conflitante, incorrendo inclusive em leituras equivocadas. Se não se valoriza a linguagem literária como fruto da genialidade do escritor, ainda é essa linguagem o elemento principal na

humanização, porque “[...] toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*” (CANDIDO, 1995, p. 245).

Todavia, o que significa humanizar? Para Candido (1995, p. 249), significa “[...] confirmar no homem aqueles traços que reputamos essenciais”, como a reflexão, o aprendizado, “o afinamento das emoções”, condições de perceber os problemas da vida, consciência da “complexidade do mundo e dos seres”, “senso de humor”, o “senso de beleza” e “boa disposição para com o próximo”. Ressalta-se, portanto, que a humanização acontece muito mais em decorrência da forma porque:

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por *um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido*. (CANDIDO, 1995, p. 246, grifo nosso).

Sob esse aspecto, de acordo com Candido (1972), a literatura, com sua força humanizadora, desempenha três funções: a *psicológica*, vinculada à fruição, à necessidade de satisfazer a fantasia; a *educativa*, que contribui para a formação da personalidade; e a de *representação* de uma dada realidade social e humana. A função psicológica daria conta de suprir a necessidade da divagação, da imaginação, da fantasia, de momentos de evasão que são experiências necessárias a todos. Quanto à função formadora, é preciso entender que a literatura educa, mas não de acordo com as convenções oficiais.

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 806).

É essa contradição do texto literário que pode humanizar o indivíduo e que, ainda hoje, provoca receios por parte de pais e educadores. A literatura não é um livro de normas de boa conduta e de bem viver, isto é, não é moralizante.

Sobre essa questão, a experiência da autora deste trabalho serve como testemunho. Em meados de 2009, quando lecionava em uma escola de Ensino

Médio da rede privada, em uma turma de primeiro ano com alunos de quatorze a quinze anos, foi eleito para leitura um livro que parecia ter todas as condições para agradar: de excelente qualidade literária, linguagem poética e simbólica, contos curtos que poderiam ser lidos em pequenas doses; eram textos cujas temáticas se aproximavam do universo do adolescente. Enfim, o livro era *Contos de amor rasgados*, de Marina Colasanti (1986).

Durante o período de leitura, três alunos da sala relataram que as mães, uma delas professora, haviam questionado a escolha do livro, pois trazia contos “pornográficos”, o que obviamente não era verdade. Felizmente, tudo foi esclarecido após muita conversa e diálogo com a turma, evidenciando aos alunos como a TV e o mundo virtual poderiam ser muito ofensivos se comparadas à leitura da obra. Vê-se, pelo breve relato, que não é simples trabalhar com textos literários quando se tem alunos e pais moralistas, uma vez que eles mesmos proporcionam aos filhos livre acesso a conteúdos digitais por meio de celulares de última geração, isso para não citar filmes, novelas e programas de televisão, os quais, de modo geral, oferecem a informação pronta a quem (e como) desejar.

A última função do texto literário citada por Candido trata da representação, e não cópia, da realidade social e humana. Nesse sentido, por mais fantasiosa que seja, a literatura está ligada à realidade e pode, por isso, provocar reflexões sobre a experiência humana.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de *dar forma* aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 256, grifo nosso).

O texto literário pode, ainda, revelar os conflitos sociais diluídos no mundo capitalista, os quais são vistos como naturais ou mesmo despercebidos pelas pessoas imersas em um ciclo de ignorância e miséria, porque “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar a restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1995, p. 256). Afinal, a fabulação, isto é, a literatura em sentido amplo, segundo Candido (1995), está presente na vida de todas as pessoas, sejam ricas ou pobres, cultas ou não. Ninguém pode viver sem sonho, devaneio, fantasia; as piadas, novelas, músicas, mitos, causos lendas, etc. são formas de

ficção e são “consumidas” diariamente. Em sentido restrito, nutrida também de ficção, a literatura precisaser fruída por todos, assim como são as lendas, anedotas, etc., sendo, portanto, um direito humano.

Em “O direito à literatura”, ao comparar os bens básicos e necessários à sobrevivência (incompressíveis) e os de outra natureza, como a diversão, cosméticos (compressíveis), etc., Candido conclui que a literatura é essencial e um bem *incompressível*, tendo em vista um modelo de sociedade justa. Nesse sentido, ela vai ao encontro das “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (1995, p. 241). Para quem pensa que o sonho, o devaneio propiciado pela leitura ficcional pode significar alienação, Candido (1972, p. 805) destaca que a fantasia “nunca é pura”, sempre tem uma relação “[...] com alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, problemas humanos etc.”. Fica claro não haver perigo do homem se alienar, porque o leitor encontra na ficção elementos do mundo real – a linguagem é uma delas – que o mantêm em uma posição intermediária, entre a realidade e a fantasia.

Portanto, a literatura oferece ao leitor um universo inventado, mas coerente porque, ordenado pela linguagem, é concreto e fruto do trabalho humano, por isso é um produto não apenas social, mas cultural, abrangendo todos os saberes da sociedade. A leitura literária, então, é uma via de mão dupla, cujo percurso se faz da realidade à fantasia, do irreal ao mundo concreto, em um movimento no qual a ficção se cruza com a racionalidade da língua, satisfazendo, assim, o homem que se divide e se completa em sua intelectualidade e emoção. Cabe perguntar, retomando Candido (1995), se a sociedade brasileira é justa, uma vez que a literatura é um bem de primeira ordem em uma sociedade sem injustiça. Como se sabe, o Brasil é um país de grande contraste social, cultural e econômico e tanto a escola pública quanto a particular revelam essas desigualdades.

De acordo com as *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*:

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito

diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais. (BRASIL, 2013, p. 109).

Os alunos da rede pública, em sua maioria, são de classe social menos favorecida, com pouco acesso ao livro fora do ambiente escolar, sendo a sua maior fonte de entretenimento os conteúdos apresentados pelos veículos de comunicação de massa, principalmente, as mídias digitais. De certo modo, esse aluno está mais propenso à manipulação das mídias, armas de domínio da sociedade capitalista, isso porque “A comunicação de massa transmite o dado pronto, digerido, imediatamente constituído. Uma comunicação que deve obter logo resposta (como num comercial)” (SAMUEL, 2001, p. 38). Trata-se de informações facilitadas que pouco exigem do consumidor e que mais podem manipular do que conscientizar. Para atingir essa resposta, a grande mídia utiliza várias estratégias, uma delas é a de tocar no sonho, na fantasia do provável consumidor, o qual estará satisfeito no âmbito da promessa mediante a posse do objeto de desejo ou a adesão a uma ideologia.

O método capitalista de autopropaganda foi inspirado na publicidade comercial, e se reveste das mesmas características: convencer o público não pela razão, mas pelos sentimentos; caprichar na aparência das mensagens, sem grandes explicações sobre o seu conteúdo; insistir em que a aceitação do que é proposto não demanda grandes esforços nem custos ingentes, e somente produz benefícios, ao contrário do que propõem os concorrentes. (COMPARATO, 2011, p. 271-272).

Muitas vezes, esse mecanismo obtém êxito, pois os alunos “[...] mergulhados em outras modalidades midiáticas e bastante seduzidos por elas, resistem à leitura das obras do cânone escolar, não obstante demonstrarem muitas vezes grande interesse por *best-sellers* contemporâneos” (REZENDE, 2013a, p. 12). Vale dizer que a indústria dos *Best Sellers* usa recursos parecidos com os da grande mídia, com finalidades parecidas. O mercado, o editor e o público dão as diretrizes para a aceitação do livro que, normalmente, atende às expectativas do leitor, satisfazendo-o facilmente, mas lhe negando a oportunidade de ampliar o horizonte de expectativa.

Evidentemente, a literatura também recorre à fantasia e à subjetividade do leitor, mas exige dele maior investimento na interpretação, sem intenções manipuladoras, porque “[...] ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo

em que o incita a se tornar mais ativo” (TODOROV, 2014, p. 78). Trabalhar com o texto literário em sala de aula, portanto, significa ser justo, na medida em que é proposto como objeto de estudo um texto formador e não conformador. Aproximar o texto literário dos alunos também significa honestidade por parte do educador, garantindo ao estudantes o direito de ter novas experiências pela leitura literária, um “direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 263).

1.2 O ensino de Literatura

A crise do ensino de literatura não é problema novo, ela remonta à época da democratização da escola implementada pela burguesia, cuja filosofia estava fundamentada no Iluminismo, movimento pós-Revolução Francesa (XVIII). A burguesia ofertou o ensino gratuito, inseriu o ensino obrigatório da literatura nacional no programa escolar e, com isso, pressupunha-se o incentivo à leitura. No entanto, com essa dinâmica, a natureza da literatura foi alterada e perdeu o seu sentido fantasioso, que lhe era peculiar em outros tempos, para visar fins mais imediatos e práticos, portanto, mais racionais.

O seu objetivo era, por meio do saber proporcionado pela escola e pela leitura, descartar a antiga classe dominante, a aristocracia, que se vangloriava pelo dinheiro e pela cultura clássica que detinha, antes destinada a poucos. Saber ler significava poder e *status*, por isso a burguesia se viu obrigada a investir na escola, até porque esse investimento garantiria a sua permanência na sociedade: “A burguesia disputava o seu poder com a nobreza e, como parte dessa luta, atribuía à posse da educação a função de simbolizar a adequação da nova classe emergente às funções emergentes reivindicadas” (ZILBERMAN, 2003, p. 263).

Essa atitude, de acordo com Zilberman (2003), apresenta dois pontos antagônicos: por um lado, não se pode negar que a disseminação da literatura na escola é uma “tendência emancipadora”, uma vez que é democrática; por outro, na ânsia do conhecimento e da valorização da literatura com vistas a gerar saber prático, houve uma racionalização e uma banalização do ato de ler, tanto que hoje se fala em hábito da leitura – a própria palavra hábito faz alusão à mecânica, à rotina, ao movimento repetitivo da sociedade industrial burguesa, a qual reivindicou “[...] um modo de pensar apoiado tão somente no exercício do raciocínio e na

verificação para assegurar suas certezas, abolindo o prestígio da magia e da religião” (ZILBERMAN, 1991, p. 17).

Isso não significa que a literatura em outras épocas não visava a objetivos práticos, educativos. Pelo contrário, na visão de Zilberman (1991), a literatura sempre foi pedagogizante e educativa, mas ela não era obrigatória e não havia a instituição escolar como mediadora entre ela e o leitor. Na antiguidade, por exemplo, o texto literário era educativo, uma vez que sugeria modelos de comportamentos no sentido de conservar o espírito grupal do povo, despertando seu lado intelectual e ético. Contudo, a literatura não deixava de lado o seu caráter poético, porque a sua fruição era facultativa, cabendo ao estado somente financiá-la, sem qualquer imposição – lembrando que na antiguidade grega era conhecida por poesia e era destinada à nobreza.

Com a sua obrigatoriedade, o que era pedagógico, intelectual e ético passou a ser ideológico e um instrumento de dominação. A língua clássica dos poetas foi escolhida como modelo a ser seguido pelos estudantes, desconsiderando-se a fala regional e coloquial para se sugerir uma homogeneidade social no país. Isto é, o ensino da literatura era pretexto para impor uma nacionalidade pronta, uma falsa identidade, deixando de fora as diferenças sociais.

Desta forma, estava excluída qualquer preocupação com a formação do indivíduo em sua totalidade – o lado humano, intelectual e ético. Enfim, a racionalização radical da literatura nega a sua própria natureza e perde a sua dimensão humana, formadora do homem, para atender a duas finalidades: ensinar a língua nacional por meio da leitura e, assim, habilitar “[...] o trabalhador a obedecer instruções, transmitidas por escrito, e a deixar de orientar-se pela experiência ou intuição” (ZILBERMAN, 1991, p. 35).

; e também contribui na divulgação da história nacional e do patrimônio cultural. A crítica dessa autora sobre a racionalização recai sobre o utilitarismo atribuído ao texto literário, não querendo dizer com isso que a obra sirva apenas para diversão, como já foi dito, e que não deva ser escolarizada. Todavia, à medida que a escolarização da literatura a endeusou, colocando-a em um altar, isso criou alguns entraves sobre o fazer literário, usando essa arte a favor dos interesses da classe dominante, mesmo que todas as discussões se justifiquem em função da escola. Zilberman esclarece:

Por outro lado, uma história da leitura - e, portanto, seu braço direito, a história da literatura - se corresponde com a história da educação. Graças a essa associação, indica quão próxima a literatura, abrindo mão da aura que a sociedade burguesa, via institucionalização, lhe confere, está do ensino, da sala de aula e do professor. (ZILBERMAN, 2015, não paginado).

Ademais, se é na escola que ocorre o processo pedagógico dos textos literários, “[...] é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento)” (SOARES, 2001, p. 25). No Brasil, de acordo com Malard (1985), o ensino da literatura é um dos mais antigos e data da época dos padres jesuítas, quando essa arte – o texto de dramaturgia, em especial – tinha cunho ideológico e objetivo didático, moralista e maniqueísta, na medida em que o trabalho com os clássicos gregos e latinos serviam para ensinar valores morais e formar letrados que pudessem colaborar com a sua intenção primeira: a conversão e catequização do índio.

O estudo limitava-se aos clássicos gregos e latinos, eram lidos para supervalorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do texto literário e do conteúdo moral da poesia, decorada e declamada. Servia para enfeite da memória. Este ensino distanciado da realidade permanecerá sempre como característica da educação brasileira. (MALARD, 1985, p. 8).

A disciplina de literatura brasileira, segundo Malard (1985), foi incluída no currículo escolar brasileiro em 1889, através da reforma educacional de Benjamin Constant que tinha os mesmos objetivos dos franceses: a promoção da leitura. Não por mera coincidência, na França isso já estava sendo feito e o Brasil, que a tinha como grande referência desde 1822, não tardou a copiá-la. Até meados do século XX, de acordo com as *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa* (PARANÁ, 2008), as coletâneas literárias eram usadas como instrumentos de análise com base no cânone e suas leituras objetivavam a formação de uma pessoa passiva e respeitadora das regras sociais.

A leitura do texto literário, no ensino primário e ginásial, visava transmitir a norma culta da língua, com base em exercícios gramaticais e estratégias para incutir valores religiosos, morais e cívicos. O objetivo era despertar o sentimento nacionalista e formar cidadãos respeitadores da ordem estabelecida. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Nos anos de 1970, o ensino de Literatura foi ofertado somente ao ensino médio, antigo segundo grau, e seguia o modelo francês, abordando o estruturalismo e/ou a historiografia; metodologicamente, as aulas consistiam em analisar rima, verso, escansão, estrofe, personagem, narrador, tempo e espaço ou a assimilação

da história literária de modo cronológico e anacrônico. O texto de literatura também era pretexto para o ensino da gramática tradicional, além do estudo da vida do escritor.

Esse modelo se justificava, dentre outros fatores, por se tratar da época da ditadura, que considerava a literatura, assim como a música e outras artes, uma forma de subversão e desobediência ao sistema. Após o fim dos anos de chumbo e com a abertura política, houve um aumento dos cursos de pós-graduação, os quais possibilitaram maiores debates sobre o ensino de literatura. Ainda assim, essas abordagens estruturais e historiográficas, na década de 1980, eram – e são, em muitos casos, até hoje – muito vivas nas salas de aula brasileiras. Leite em *Invasão da catedral* (1983) observa que

[...] a escola matou precocemente no secundário o que era inerente à própria natureza do adolescente: o gosto pelo lúdico; a riqueza de imaginação; a criatividade. Pensar a crise da Literatura é pensar o papel terapêutico dos cursos de Letras no mundo de hoje; é pensar o lugar da literatura num mundo tecnizado e dominado pela comunicação de massa. (LEITE, 1983, p. 32).

Esse domínio da comunicação é mais arrasador quando se visualiza o contexto social, econômico e cultural do Brasil nessa mesma época. Candido (1995), no seu clássico texto *O direito à literatura*, escrito em 1988, apontava para as contradições do progresso, o qual facilitava a vida de poucos e excluía a de muitos, principalmente em um país em desenvolvimento como o Brasil.

Assim, com a energia atômica podemos ao mesmo tempo gerar força criadora e destruir a vida pela guerra; com o incrível progresso industrial aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluimos dele as grandes massas que condenamos à miséria; em certos países, como o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens. Portanto, podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria. (CANDIDO, 1995, p. 235).

Também nessa época, final do século XX, a literatura esteve ausente da escola, principalmente no ensino fundamental I (antigo primário), período em que surgiram as teorias da alfabetização e também um novo conceito de letramento, não mais a partir de textos literários. Tal mudança afastou a literatura das camadas populares que tinham acesso a esse bem cultural somente pela escola. Além disso, as teorias da literatura, ao vislumbrarem a obra como um organismo autossuficiente, corroboraram para a sua sacralização: “Se até certo período da história do Ocidente,

ele (o leitor) era formado para a literatura, hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos [...] como querem os PCNS” (ZILBERMAN, 2003, p. 265).

Ressalta-se, evidentemente, que há a consciência da importância de se oferecer aos alunos diferentes gêneros, mas entende-se que o literário não pode ser a última opção, devendo circular constantemente na sala de aula para ser visto como produto de uma cultura e, por isso, passível de ser manuseado pelo leitor, deixando de ser exclusividade da classe dominante. Justamente para combater essa elitização e ao mesmo tempo desvelar os conflitos sociais, culturais e econômicos da sociedade brasileira, Cyana Leahy-Dyos (2004) defende que se coloque no centro dos estudos o texto literário nas aulas de língua portuguesa. Ela admite que no ensino de literatura há um triângulo formado por “[...] *arte/ estudos socioculturais/estudos da língua* como uma figura geométrica em movimento, de ápice variável, dependendo da orientação político - pedagógica [...] em qualquer sistema educacional” (2004, p. XXII). Em pesquisa sobre o ensino da literatura no nível médio até o ano de 1999 nas escolas brasileiras, a pesquisadora conclui que o triângulo tem seu “[...] ápice oscilante entre a ênfase acrítica ao saber historiográfico e ao treinamento linguístico. A literatura como expressão artística da cultura do povo e da nação brasileira é o aspecto ignorado do triângulo” (2004, p. 183). Em outras palavras, o estético, a forma que torna o conteúdo gerador de sentidos, é ignorado.

Leite, em 1983, Candido, em 1988, e Leahy-Dyos, em 2004 representam o pensamento de adeptos de teorias críticas, nas últimas décadas, sobre o ensino de literatura e o contexto social brasileiro – desigualdade social e crise no ensino de literatura. Hoje, muitos anos se passaram e a pergunta permanece: como está o ensino de literatura no contexto social brasileiro atual?

1.2.1 Ensino de literatura no século XXI: permanências e mudanças

Vive-se hoje a época globalizada, capitalista, modelo de sociedade em que o mercado, na maioria das vezes, dita as regras dos modos de vida. É um tempo em que se defende a liberdade, a democracia, a igualdade de condições e de direitos, mas em um país marcado pela divisão social, econômica e cultural. Por de trás de um discurso que valoriza o indivíduo, estimula-se a competitividade, o egocentrismo, o consumismo, a massificação em busca de homogeneidade.

Trata-se, nos termos de Bauman (2010), da sociedade líquida, onde tudo é transitório e fluido, sendo o consumismo o seu mais claro exemplo, em que a máxima não é somente consumir, mas, sobretudo, descartar coisas, objetos, pessoas, como ocorre no universo *on-line*, onde se “surfa” nas informações e não se aprofunda no conhecimento. As informações são infinitas e aumentam a cada segundo, ampliando-se a incerteza.

Diante desse cenário, o indivíduo é obrigado a se reinventar e construir sua identidade ininterruptamente, o que modifica suas expectativas e comportamentos, instaurando urgência e ansiedade. Assim, a cultura da memória e da aprendizagem é substituída pela cultura da flexibilidade: do usar e descartar (BAUMAN, 2010, p. 46). Muitas dessas informações, segundo Brito (2001, p. 87), são leituras de textos que reproduzem “a ideologia do senso comum”, buscando identificação com o “universo imediato” das pessoas, são “[...] produtos dos *mass media* (livro, revistas, vídeos, programas de rádio e TV)”.

Para atender a demanda do capitalismo globalizado,

[...] o discurso moralizante é substituído por pragmatismo tecnicista, em que convivem tanto uma nova moralidade, em que se destacam os cuidados com a saúde, o sucesso profissional, o sexo livre e sadio, quanto uma tendência à perversidade, com forte apelo à agressividade, à violência e ao sentimento de abandono e revolta. (BRITO, 2001, p. 87).

Como se vê, a situação atual, comparada com a análise de Candido em 1988, não mudou no que se refere aos mecanismos de poder, apenas ampliou-se o alcance da voz manipuladora, dado o advento da *internet*. O país continua dividido socialmente, agora com mais problemas, como o aumento de violência, o tráfico de drogas, a corrupção, a globalização, o desemprego, etc. Isso é o chamado “barulho do mundo”, na concepção de Gens (2008), que invadiu a escola, espaço antes destinado ao “descanso de outras atividades para atender exclusivamente aos estudos” (MATTÉI, 2002 apud GENS, 2008, p. 29). A escola cedeu demais “[...] à cultura da criança, dos jovens e do *mass-media*. [...]”, centralizando, excessivamente, o processo de educação no sujeito, permitindo que “[...] o barulho do mundo frequentasse as salas de aula” (GENS, 2008, p. 29).

Brito (2001, p. 88), por outras palavras, concorda com Gens (2008), uma vez que acusa a escola de submeter a leitura à indústria do texto, que é “[...] articulada às indústrias de informação e do entretenimento”. O ato de ler obediente às

demandas do mercado produz um conhecimento de “[...] aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são. Não há engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber instituído e, muito menos, questionamento dos valores veiculados” (BRITO, 2001, p. 88). Assim, os romances foram substituídos, diz ele, por dicionários e receitas culinárias – há a predominância nos currículos os gêneros do discurso, com pouco enfoque no literário.

Felizmente, entretanto, algumas coisas mudaram e melhoraram. Nos últimos anos, algum movimento foi feito no sentido de minimizar a enorme diferença social, cultural e econômica do Brasil. Há mais alunos na escola e políticas públicas voltadas para a educação básica, incentivando a inclusão e permanência de todo cidadão brasileiro na instituição escolar. Aliás, o ensino fundamental é obrigatório no Brasil e isso é um avanço, admite-se.

Todavia, a crise da literatura apontada por Ligia Chiappini Moraes Leite, em 1983, ainda é forte, se considerarmos as palavras de Rezende (2013a p. 10), a partir do conceito de literatura de Bellemin-Noël², de que “[...] é de se crer que não havendo livros lidos, não há literatura na escola, pelo menos na escola pública, instância principal de nossas pesquisas, preocupações e intervenções”. As causas dessa crise no ensino de literatura são sintetizadas por Rezende da seguinte forma:

Há formação inicial insuficiente (a maioria formada por Institutos de Educação Superior particulares que alegam ter de complementar antes de mais nada um ensino médio fraco), professores mal pagos pelo governo, e conseqüentemente, boicotes cotidianos, concretizados nas repetidas ausências, na migração para outras áreas e para as escolas particulares quando há oportunidade, aulas mal preparadas ou sequer preparadas, desgaste intelectual e físico et., além da imperiosa resistência dos alunos às desajeitadas tentativas de fazer a coisa funcionar [...]. (REZENDE, 2013a, p. 10-11).

Os problemas são muitos e de diferentes categorias, como baixos salários, jornada de trabalho extenuante, desgastes e outros, mas o que chama atenção é a falta de preparo do professor, que parece desenvolver um círculo vicioso no sistema educacional: o aluno malformado passa a ser um professor que forma mal, assunto que será retomado ainda neste tópico. Contudo, como queria Leite (1983), a catedral, metáfora de universidade encastelada em suas teorias, foi parcialmente

² Segundo Rezende (2013), para Bellemin-Noël, autor de *Plaisirs vampires*, “a literatura não existe, só existem livros lidos”.

invadida. Isto significa dizer que, se antes havia uma enorme distância entre os catedráticos da academia e as escolas básicas, hoje, verifica-se que esse afastamento foi bastante reduzido.

Após duas décadas da publicação de *Invasão da catedral* (1983), a mesma autora reavalia a situação do ensino de literatura em outro livro, *Reinvenção da catedral*, publicado em 2005, no qual ela reflete sobre “[...] a necessidade de uma parceria entre Universidade e a escola, pensando-se na formação de professores, e também na união entre ensino e pesquisa”, segundo avalia Boberg (2012, p. 15). Basta dizer que programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), funcionam muito bem atualmente, aproximando a universidade da escola básica e também o aluno universitário dos debates científicos. Na área específica de língua portuguesa, tal programa apresenta uma importante contribuição para a formação inicial dos futuros professores. A propósito, as professoras Oliveira e Brandileone testemunham que

[...] ao se estreitarem os vínculos da universidade com a escola, os alunos dos cursos de Licenciatura terão a possibilidade de fundamentar melhor a sua prática docente e, em decorrência disso, alcançarem uma formação mais sólida. Também a escola, com o professor supervisor como elo entre a instituição de ensino superior e a rede de educação básica, será beneficiada com a parceria, podendo trazer resultados positivos nas práticas cotidianas desenvolvidas, sobretudo no ensino da literatura. (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2015, p. 7-8).

Todavia, tal programa não dá conta do grande contingente de alunado e professores do Brasil, isso considerando que todos os cursos de graduação são comprometidos com a formação do educador no que se refere à educação literária, o que parece não ser real, haja vista as considerações apontadas por Rezende (2013a) e por Cosson (2013) quando tratam desse tema. Para Rezende, a maior parte dos currículos do Ensino Superior, “[...] em especial naqueles dos institutos privados que, como dissemos, formam o grosso dos professores da rede Pública” (2013a, p. 11), segue o modelo tradicional, privilegiando a história da literatura de modo linear e interpretações, geralmente, do poema e do romance. Esse modelo, como se é de esperar, é transposto de modo técnico no ensino fundamental e médio.

Para Cosson (2013), os problemas do ensino de literatura se vinculam a uma formação inadequada dos licenciados em Letras e em Pedagogia, uma vez que os

formandos deste curso serão os futuros formadores de leitor na educação infantil, mas, normalmente, sua formação prioriza as teorias da educação e métodos de alfabetização, carecendo de estudos sobre a literatura infantil. Por isso, se por muito tempo a literatura ficou de fora da educação infantil, como indicaram as *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa* (2008), agora ela é ensinada por professores não habilitados, de fato.

Nas matrizes curriculares do curso de Letras, de modo geral, há disciplinas de Literatura brasileira e portuguesa e Prática de Ensino ou Estágio supervisionado, mas mesmo assim Cosson (2013) observa que os formandos não são preparados para serem professores. O autor observa ainda que há poucos cursos de Letras que oferecem a disciplina Metodologia do ensino de literatura porque, costumeiramente, há a disciplina Metodologia do ensino de língua portuguesa ou Linguística aplicada. Entende-se disso que se discute literatura, evidentemente, mas aborda-se teoria, história e crítica do texto ficcional, diz Cosson, “[...] discutindo o fenômeno literário e fazendo apreciações de obras”, já que “há pouca preocupação com o ensino da literatura” por parte do professor universitário, porque “[...] suas pesquisas e publicações estão voltadas quase que exclusivamente para a produção do conhecimento literário, fazendo valer, aparentemente, a máxima de quem sabe ensina” (COSSON, 2013, p. 12).

Igualmente, Oliveira (2008, p. 45), ao falar sobre a problemática que envolve o ensino de literatura, alerta para o fato de que é a “[...] ausência de reflexão sobre o que é educação literária, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário”. Por isso, geralmente, os formandos no exercício da docência no ensino médio tendem a recair para o estudo da história literária e a se limitarem a leituras de obras canônicas, muitas vezes da lista de vestibular, perpetuando a antiga prática e seguindo a velha fórmula da escola tradicional, que é conteudística. Cosson sugere, diante disso, que se defina o objeto de ensino (o texto literário), uma vez que

[...] estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. *Em primeiro lugar porque faltam objeto próprio de ensino.* Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode

trazer ao aluno é uma experiência de leitura compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. (COSSON, 2006, p. 23, grifo nosso).

Além disso, o material didático (apostilas e livros) reforça os estudos dos períodos literários de forma linear e acrítica. É o que percebeu Rezende (2013b) ao avaliar o material fornecido pelo governo do estado de São Paulo: “A concepção do livro didático, apesar de algumas novidades, é sempre *tradicional*” (2013b, p. 103).

Conta também para a adoção dessa metodologia tradicional o pouco interesse dos alunos pela leitura literária, por isso se institui, com o aval da direção da escola, uma lista de livros a serem lidos e cobrados em forma de prova objetiva e dissertativa, cujas respostas não são, frequentemente, as dos alunos, mas de textos críticos sobre a obra – normalmente, a maioria dos alunos lê um resumo e, dessa forma, garante nota suficiente para a aprovação. O professor nesse processo cumpre com os exercícios e textos do material, que tem como propósito preparar o aluno para o vestibular, exigência dos pais, principalmente os da rede privada.

Já nos anos finais do ensino fundamental, segundo Cosson (2013, p. 19), o professor não tem a obrigação de ensinar história literária, apenas precisa dar continuidade ao trabalho iniciado na educação infantil. Como diz Rezende (2013b, p. 109), “[...] na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia ao ensino fundamental *despertar o gosto*”, o que se sabe não ser verdade, porque a leitura literária apresenta outras funções fundamentais na formação do ser humano, como já discutido. Para Cosson (2006, p. 23),

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

É nesse ponto que surge o seguinte problema: “a sua formação (a do professor) não o preparou para tamanha liberdade”, considerando que nas universidades, de modo geral, também não há uma disciplina de literatura juvenil ou infanto-juvenil, nem disciplina de suas metodologias (COSSON, 2013, p. 19). Além disso, segundo o autor, há uma carência de leituras críticas sobre a literatura voltada

para os anos iniciais da educação básica, teoria que possa auxiliar o professor na seleção de obras para leitura. Que critérios usar? Esse é um dos problemas. Assim, os entraves são enormes, começando já na seleção da obra, na falta de critérios para a escolha.

Os livros didáticos destinados ao ensino fundamental contribuem com o insucesso, pois não “[...] trazem conteúdo específico sobre literatura, antes enfatizam apenas a leitura dentro da perspectiva do ensino de língua portuguesa” (COSSON, 2013, p. 19). Sem uma formação específica de literatura, diz o estudioso, o professor reduz “[...] o aspecto literário ao exercício da imaginação e da fantasia”, o que seria reduzir o papel educador e formador da literatura, conforme discutido. Assim, as aulas de literatura se concentram equivocadamente ao ensino da leitura, uma vez que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (COSSON, 2013, p. 24).

Sob esses aspectos, a falta de uma concepção aceitável e coerente sobre o objeto de estudo decorrente do desconhecimento do professor sobre o texto literário desencadeia outras confusões, principalmente, a da leitura da obra como pretexto para ensinar gramática e para responder a perguntas óbvias, como “quem é o autor do texto?”, ou de ordem pessoal, como “o que você entendeu do texto?”. Na melhor das hipóteses, há uma abordagem apenas, estrutural ou ainda uma valorização demasiada das impressões do aluno.

Adverte-se que não apenas há distorções sobre o conceito de literatura, mas há uma preferência em trabalhar textos não literários, o que não constitui exatamente em um pecado, pelo menos para Todorov: “Não ‘assassinamos a literatura’ [...] quando também estudamos na escola textos ‘não-literários’, mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista da literatura” (2014, p. 92).

Nota-se, então, que a conclusão de Leahy-Dios (2004) sobre o ensino de literatura no Brasil até 1999, em que o ápice do triângulo oscilava para os estudos linguísticos e para a história da literatura, de linha positivista, continua a mesma. Nesse sentido, Rezende (2013b, p.106), compartilhando a ideia de que o texto literário seja o objeto, o conteúdo de ensino, sendo perfeitamente escolarizável, destaca que se percebe algum movimento de mudança quanto ao uso da terminologia “ensino de literatura”, em que se centraliza no professor para leitura literária, voltando o foco para o leitor. A estudiosa, todavia, reconhece as

dificuldades de se implantar as teorias pedagógicas atuais nas escolas brasileiras, principalmente nas de periferias, tendo em vista que refletem os problemas sociais brasileiros.

Evidentemente, um país como o nosso, marcado por desigualdades sociais enormes e profundamente manifestas na escola, esses e outros benefícios das teorias pedagógicas dominantes em nossa época se configuram mais como um ideal, ainda muito distante da realidade [...]. (REZENDE, 2013b, p. 107).

A resistência à leitura literária é outro fator de dificuldade, pois as mídias oferecem conteúdos mais fáceis e, na visão dos alunos, mais atraentes; os *Best Sellers* são apenas um deles e, talvez, um dos melhores. Sabendo dessa dificuldade real e cotidiana, Rezende, conhecedora da condição da escola brasileira, não se reduzindo à fala de gabinete, explicita uma visão que parece confortar, de certo modo, os professores que fazem ou tentam fazer um trabalho significativo nas aulas destinadas à literatura:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013b, p. 111).

Realmente, o trabalho com o texto literário requer tempo e sutileza e o espaço da escola quase sempre não é compatível com essas necessidades. De modo geral, há muita indisciplina nas salas de aula e, ainda que os alunos estejam presentes fisicamente isso não significa interesse pelo estudo, o que ocasiona dispersão e, naturalmente, ausência, na medida em que não se envolvem no processo de letramento. Sabe-se que não basta estar na escola, é preciso fazer parte dela e querer aprender, afinal, o processo ensino/aprendizagem não acontece de forma unilateral, é um caminho que se cumpre a dois – aluno e professor. Por isso, por mais preparado que seja um professor, se o aluno não cumprir com a sua responsabilidade, o processo não se completa. Essa observação parece ser lugar comum, mas não é, visto que esse detalhe tem ficado de fora da maioria das discussões sobre o ensino, salvo raríssimas exceções, como a dos estudos de Rezende (2013b), por exemplo.

Por outro lado, ou por isso mesmo, o texto literário surge como uma das várias possibilidades de transformação dentro de um contexto hostil, como se revelam muitas salas de aula. Sem caracterizar-se como um redentor das mazelas educacionais, acredita-se que ele possa mostrar outros horizontes a alunos marcados por histórias que, na maioria das vezes, são de solidão, de ausência familiar, de pobreza, de vícios, rebeldias, violência, falta de perspectivas, desemprego e outros problemas de ordem social – o barulho do mundo, segundo Gens (2008), que interfere no comportamento e no aprendizado. Então, é possível considerar que, a despeito de todos os problemas que dificultam o trabalho do professor de literatura, os quais são muitos, o professor, no limite de sua prática individual, em contato com seus alunos, explorando os textos literários não apenas para cumprir com o currículo, pode contribuir decisivamente no processo de emancipação, considerando as funções da literatura já apresentadas.

Por isso, ainda que com todos os percalços que transitam no universo da escola, há que se investir nas metodologias, na forma como didatizar as teorias e concepções literárias aprendidas para que elas cheguem ao aluno de modo adequado, todavia, considerando vários fatores, tais como a qualidade estética do texto, tema relevante à idade e linguagem adequada à série/idade. Na defesa de uma escola responsável pela humanização, tendo em vista o mundo “fadado à ruína”, Gens (2008) salienta o dever das instituições de ensino em formar leitores literários, sem fins instrumentais e facilitadores, preservando-se a essência da obra. A escola, nesse sentido, pode ser receptiva “[...] não apenas à vida lá fora, mas ao mundo e ao pensamento para que, na suspensão da lida quotidiana, alunas e alunos possam ascender à humanidade, como uma forma de enfrentar a barbárie” (2008, p. 30).

Assim, coloca-se em prática a recomendação de Cosson (2013) no sentido de investir na “transposição didática”, isto é, o professor necessita transpor didaticamente as teorias e críticas literárias em favor do aluno, entendendo que o discurso literário, considerado por Bakhtin (2003) como secundário, isto é, complexo, tem efeito retardado. Diferente de muitos gêneros, a resposta ao discurso secundário pode não ser imediata ou em voz alta, mas sempre acontece, porque todo enunciado implica uma atitude *responsiva do ouvinte*. Mesmo silenciando, o interlocutor pode concordar, discordar e problematizar com o enunciador. Portanto, se todos os gêneros literários são considerados secundários, entende-se, pois, que

o leitor literário pode responder de forma morosa em face da complexidade da comunicação.

Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Também em nome dessa complexidade da linguagem literária, que é relativa dependendo do autor, da época de publicação da obra e do leitor, o professor pode organizar suas aulas de leitura literária de modo que auxilie o aluno a sair do silêncio, nesse caso, imposto pelo texto, seja para com concordar, discordar, acrescentar, enfim, responder/perguntar de algum modo.

1.2.2 Entre silêncios e conflitos

Que a literatura tem um papel social a cumprir é fato. Entretanto, para alguns estudiosos, como Leahy-Dios (2004), ela é principalmente uma força política de desvelamento dos conflitos da sociedade e, como tal, merece ser trabalhada na educação, não podendo também ser desvinculada da cultura.

Autora do livro *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, (2004), Leahy-Dios analisa a situação do ensino médio na Inglaterra e no Brasil, concluindo que nenhum dos dois países cumpre com o objetivo que ela defende para a educação literária, o qual seria a “[...] emancipação de alunos/leitores como sujeitos sociais ‘para se deixar às claras’ a relação entre autoridade, poder e conhecimento, tanto na sala de aula quanto nas interações sociais mais amplas” (2004, p. 223). Para tanto, é preciso que o professor una teoria literária e pedagogia crítica, aspectos ausentes nas escolas brasileiras pesquisadas. Todavia, esse objetivo não é cumprido, pois

O espectro de avaliação literária dos dois países simboliza a negação do conhecimento anterior dos alunos, sua contribuição cultural à educação literária e a negação do prazer e da participação crítica em pedagogia do silêncio e do controle. O sucesso nos modos de resposta pessoal exige “saber o que o professor quer” e “entregar de bandeja. [...] Ambos os países [...] se apoiam no estigma da dificuldade da educação literária para a manutenção do perfil elitista que atente à seletividade da escola. Ao mesmo tempo, nenhum modelo valoriza as construções e o significado cotidianos como construções múltiplas, complexas, abertas e mutáveis, embora certas práticas sejam consideradas mais eficientes que outras. (2004, p. 226-77).

Embora a pesquisa de Leahy-Dios tenha focalizado o ensino médio e a autora tenha destacado a importância da face estética do texto, parece a ela interessar esse embate de classes presente nas obras literárias, criticando muitas vezes a leitura como forma de crescimento pessoal. Ainda assim, a estudiosa faz observações importantes sobre o ensino literário no nível médio, que podem ser transpostas para as séries finais do ensino fundamental, justamente porque esse é um momento de transição do aluno, o qual já apresenta maturidade para discutir sobre os conflitos que vive no dia a dia, mas que às vezes não são percebidos, o que não é sinônimo de incapacidade de reflexão.

A autora acusa o ensino de praticar a pedagogia do silêncio e do controle, o que também pode acontecer no ensino fundamental por vários motivos. Um deles faz parte da cultura do professor, que é a de direcionar a reflexão do aluno para a resposta adequada, segundo o seu próprio julgamento, do livro didático ou da voz da crítica literária. Outro motivo é que, muitas vezes, o professor subjuga a capacidade de reflexão do aluno, subestimando-o sob o argumento de que são imaturos. Acrescenta-se que a pressa em se cumprir o conteúdo até o dia da prova e a indisciplina da sala de aula também têm sido usadas como argumento para essa pedagogia; ressalta-se que muitas escolas cobram o cumprimento quantitativo do conteúdo de forma bem incisiva e o professor se vê de mão atadas.

Entretanto, percebe-se no cotidiano escolar que, em salas onde há indisciplina, o professor não arrisca uma pedagogia crítica, dialética e interativa, porque ele acredita não ser possível, ou até por medo, conforme o perfil dos alunos. Verifica-se ainda hoje que uma das práticas para manter parcialmente o controle é a da aula expositiva, centralizada no professor ou na antiga cópia, prática em que o professor faz anotações infinitas no quadro e os alunos copiam para garantir a nota, isso sem contar as atividades do livro didático que também são usadas para esse fim.

Outro aspecto detectado por Leahy-Dios é que o professor de literatura não considera o conhecimento anterior do aluno, a sua história e sua cultura. Sem dúvida, essa prática faz a literatura parecer ainda mais difícil e estranha ao estudante, colocando ainda mais obstáculos no processo de ensino/aprendizagem, além de sacralizar a literatura.

A pesquisadora criticou também o exercício da pedagogia do amor, aquela em que o professor estabelece uma relação afetiva e protetora com o aluno para

encobrir suas falhas e dificuldades no que se refere ao seu papel de professor. Tal pedagogia também é uma forma de silenciar o aluno:

Há silêncio no sufocar nossos alunos com *amor*, no olhar benevolente da professora que os defenderá da autoridade, alimentando uma ação semimaternal para compensar e ocultar suas várias deficiências teórico-conceituais e político-pedagógicas. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 209).

Nas salas de aula brasileiras visitadas durante a pesquisa, o que ela mais encontrou foram práticas que “[...] se fundamentavam em estratégias de *amor* ou de *silêncio*, ambas poderosas formas de controle, substituindo o saber pelo afeto ou impedindo o ‘perguntar’” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 159). Ao analisar a postura do professor, ela observa que o seu posicionamento frente ao conteúdo e aos alunos depende muito da sua formação, de sua história de leitor e de seu papel como sujeito social e político.

A estudiosa relata o caso de uma professora que, insegura diante dos seus alunos, praticava a pedagogia do amor: “A inadequação e o sentimento de inferioridades visíveis na professora Marta, por exemplo, se escondiam atrás de um vínculo emocional com seus alunos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 166). Ainda, “[...] Marta usava a afeição, estabelecendo com os alunos um vínculo emocional que os impedia de testar seu saber, comportando-se adequadamente, sem exigir muito dela.” (LEAHY-DIO, 2004, p. 51). Tal política é bastante comum nas escolas e todo professor, com algum tempo de experiência, sabe disso, porque já presenciou situação semelhante. O profissional adepto a essa “pedagogia” é conhecido como o “legal”, o “gente boa”, aquele que conquista o aluno para se esquivar de supostas cobranças quanto à sua competência em relação ao conhecimento, pontualidade, assiduidade e exigências. Acrescenta-se que o professor com esse perfil tende a facilitar e simplificar o conteúdo, prática observada por Leahy-Dyos (2004, p.49) nas aulas da professora Marta, que mastigava “a informação para facilitar a apreensão do conhecimento pelos alunos.”

Também para Ceia (2002, p. 11), a simplificação da literatura e o seu ajustamento ao gosto do aluno é “[...] uma falácia estética [...]”, uma vez que o centramento das pedagogias em torno do gosto, dos objetivos, das expectativas do estudante “[...] conduziu ao desrespeito pela obra de arte literária, no que ao ensino da literatura diz respeito” (CEIA, 2002, p. 12), tirando a responsabilidade que o professor tem sobre a obra com a qual está trabalhando. De todo modo, em

qualquer uma dessas práticas, são podadas as contribuições dos alunos, que podem ser surpreendentes, sendo preferível silenciá-los sobre o que poderiam e deveriam discutir, afastando-os do que seria o objeto de estudo – o texto literário.

Há, porém, outras formas de silêncio, diz a autora, como a recusa do professor em esclarecer as relações de poder e dominação nas questões que envolvem gênero, etnia e classe social; há silêncio quando se ensina para os exames; há silêncio também nos currículos, no explícito e no oculto, quando não se discutem essas formas de dominação e não se questionam os saberes canônicos, absolutos, “[...] para evitar o desconforto de ambientes pedagógicos emancipadores dos quais nossos alunos sairiam fortalecidos [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 209).

Às vezes, o silenciamento não é imposto, mas é decorrente do desconforto social do aluno que se envergonha diante de uma situação, como quando o professor, usando a sua autoridade, exige que ele fale.

Alguns desses silêncios também são tratados por Silva e Zilberman (2005) que, por outras palavras, colocam na formação do leitor – papel da escola – a principal causa de uma pedagogia da leitura vazia, que mais reafirma do que questiona os paradoxos da sociedade. As formas de silenciamento afastam o aluno do texto literário, porque ele não consegue enxergar sua vivência no texto; a literatura, desse modo, aos seus olhos, é um conhecimento externo à vida. Não há o embate entre cultura e sociedade, “[...] deixando o componente político das questões literárias fora das questões pedagógicas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 204). Percebe-se, a propósito, que Dalvi (2013, p. 75) concorda com esse ponto de vista:

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas.

Como dito, Leahy-Dios (2004) acredita que a emancipação dos alunos – e aí ela se refere, de modo geral, à classe desfavorecida – depende muito da teoria literária e da pedagogia crítica.

Os caminhos possíveis de entretecer teoria literária e pedagogia crítica para a emancipação de alunos/leitores como sujeitos sociais indicam o aumento da visibilidade da relação entre autoridade, poder e conhecimento, tanto na sala de aula como ambiente inicial de interrogação das práticas sociais e políticas quanto nas interações sociais mais amplas [...]. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 223).

Tantos anos depois, tal posicionamento engrossa o coro, expresso no posicionamento de Cosson (2013), sobre a dificuldade de se fazer a transposição didática, afinal essa pesquisadora afirma com bastante antecedência que muitos professores são “[...] incapazes de transformar discursos teóricos construídos academicamente em práticas quotidianas de sala de aula” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 166). Essa confusão ocorre, normalmente, nos anos finais do ensino fundamental, nas quais a abordagem do texto literário pretende desenvolver o gosto ou despertar a imaginação. Dalvi, ao contrário, aconselha que:

Nos últimos anos do ensino fundamental e, sobretudo, no ensino médio, torna-se indispensável, porém, fornecer aos alunos termos e conceitos fundamentais das gramáticas, da linguística, da genealogia, da retórica e da poética, da história, da crítica e da teoria literária mostrando, a partir dos textos e com os textos, sua utilidade e contribuição no processo de leitura – sem isso são desnecessários. (DALVI, 2013, p. 81).

Então, só vale a pena se apropriar dos conceitos teóricos se eles contribuírem para a produção de sentidos, do contrário é somente memorização de nomenclatura e perda de tempo. Por exemplo, saber se o narrador participa ou não da história serve para quê? Assim, para mudar o painel apresentado da educação literária brasileira, eliminando confusões, redefinindo objetivos e objeto de estudo, ou para suprir a falta de um ensino de literatura adequado, conforme assinalaram vários estudiosos aqui mencionados, novamente convoca-se um trabalho consciente, político e crítico dos professores, pois:

Bons professores de literatura deveriam ter por fundamento filosófico a investigação ou inquisição crítica, mantendo controle ativo de seu próprio aprendizado, através do uso, da análise e da avaliação; a colaboração, com perspectivas múltiplas de cooperação social; a teorização consciente, para a compreensão de princípios e a competência para transferi-los para outros contextos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 235).

Diante das considerações de Dalvi (2013) e, sobretudo, de Leahy-Dios (2004) sobre os silêncios impostos nas aulas de literatura que, se sabe, são de modo geral ainda realidade após uma década da publicação desses estudos, interessa-nos fazer alguns questionamentos: 1) Se as práticas continuam muito parecidas com as apresentadas por Leahy-Dios, visto que Cosson (2013) e Dalvi (2013) confirmam muitos desses problemas em seus estudos mais recentes, os documentos oficiais mudaram ou continuam influenciando uma prática do silêncio nas aulas de literatura quanto às questões sociais, culturais e políticas? Destaca-se que, há dez anos,

Leahy-Dios (2004, p. 212) afirmava que até aquele momento não havia encontrado “[...] nas prescrições curriculares ou nos programas de literatura nenhuma indicação de que um bom leitor deva se preocupar com questões sociais, culturais e políticas, a serem exploradas nos textos literários”; 2) Em que medida os documentos que orientam o ensino concebem a teoria literária como parte de uma pedagogia crítica?; 3) Que lugar ocupa a leitura e a escrita literária nos documentos oficiais?; 4) A questão estética é uma preocupação explicitada nesses documentos?

1.2.3 Leitura e escrita nos documentos oficiais: entre vozes e silêncios

As *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica* (BRASIL, 2013, p. 112) orientam que “[...] cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura”. No que se refere à literatura, esta é mencionada apenas a partir da palavra “estética”, quando se fala que o ensino contribui para a “formação ética, estética e política do aluno”. No rol das disciplinas, encontra-se a denominação língua portuguesa, como se observa no seguinte trecho:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 112).

Curiosa é a forma como se entende a transposição didática, a qual foi vista por Cosson (2013) como uma das dificuldades dos professores. Isso não apenas é assumido nesse documento como parece ser uma prática normal: autores de livro didático e órgãos da educação fazem essa didatização, o que mostra claramente a descrença nos professores, não havendo nenhum esforço, nem mesmo no discurso, para mudar essa visão e a própria prática dos docentes.

As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática. (BRASIL, 2013, p. 112).

Interessante é que nesse discurso se percebe aquilo que Leahy-Dios entende como pedagogia do amor, já referenciada, e que está, de certo modo, expressa nos PCNs: “[...] o trabalho docente na tarefa de *cuidar e educar* as crianças e jovens que, juntos, encontram-se na idade de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos” (BRASIL, 2013, p. 59). Por outro lado, neste mesmo documento, quanto ao processo de desmascaramento das diferenças sociais, admite-se que o trabalho docente e sua formação “[...] instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem [...]”. (BRASIL, 2013, p. 59). Embora essas diretrizes sejam gerais, no capítulo destinado ao ensino fundamental, recomendam ser necessário:

[...] compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural [...]. (BRASIL, 2013, p. 105).

Ainda que com lacunas e ausência de uma proposta metodológica assumida, além do pouco espaço que se destina à literatura, os *Parâmetros curriculares nacionais* para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua portuguesa) parecem apresentar uma visão coerente sobre o conceito do texto literário, mostrando ciência sobre as confusões feitas em sua didatização. No tópico “A especificidade do texto literário”, é dito:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Os autores do documento elucidam ainda a importância do trabalho estético da obra, uma vez que “[...] o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26). Falando especificamente dos 8º e 9º anos, ainda que não se aprofundem as discussões nem assumam uma metodologia específica, como fazem as *Diretrizes curriculares da educação básica: língua*

portuguesa, do estado do Paraná (PARANÁ, 2008), os PCNs utilizam a terminologia “educação literária” e indicam alguns cuidados para o trabalho com a leitura do texto de literatura, indicando um encaminhamento não historiográfico e demonstrando consciência das condições necessárias para um trabalho eficiente:

[...] explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma *educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia*, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. [...] o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, [...] que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71, grifo nosso).

Percebe-se que a concepção de literatura em quase nada é dissonante da ideal, pois são considerados os seguintes aspectos: o papel do leitor; o caráter estético da literatura; o processo gradativo da formação do leitor; a vinculação da obra à cultura; o uso de textos mais longos; a mediação do professor; o caráter ficcional do texto; e o gosto do aluno como ponto de partida para as leituras mais complexas. Infelizmente, porém, verifica-se que a força do documento não significa muita coisa se as orientações não forem praticadas, como acontece nas escolas brasileiras de modo geral, segundo diversas pesquisas na área.

Quanto à escrita, no tópico “Produção de textos escritos”, esse mesmo documento, ao tratar das “Categorias didáticas de prática de produção de textos”, tais como a reprodução, transcrição, decalque e autoria, destaca que, diferente das três primeiras categorias, “[...] nas atividades de produção que envolve autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque ele precisa articular ambos os planos: o do conteúdo - o que dizer - e o da expressão - como dizer” (BRASIL, 1998, p. 76). Entretanto, em nenhum momento foi utilizada a expressão escrita literária, deixando a cargo do professor a livre interpretação sobre a que os gêneros do discurso se referem, podendo ser a produção de sinopse, de texto argumentativo ou literário, enfim, qualquer construção textual de autoria do aluno. Percebe-se, portanto, uma falha por parte do documento oficial nesse aspecto.

Apesar de apresentarem alguns pontos positivos sobre o processo de escrita, sugerindo que o aluno imite os autores a princípio para, gradativamente, adquirir seu

estilo próprio, não se menciona a escrita literária e, mesmo que ela estivesse implícita, a proposta se embasa nas teorias dos gêneros do discurso propostas por Bakhtin.

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998, p. 77).

Mais adiante, esse documento recomenda que a progressão das atividades não ocorra de forma linear, sendo necessário que o professor leve em conta aquilo que os alunos precisam aprender, priorizando a interpretação e as habilidades que o estudante já possui.

Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar. (BRASIL, 1998, p. 77).

O documento destaca ainda a necessidade de se iniciar e terminar com uma tarefa complexa – o texto escrito pelo aluno – para que se avalie o que discente já sabe e o que precisa aprender.

Entretanto, começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado. (BRASIL, 1998, p. 77).

Fica muito claro que se aplica o mesmo procedimento didático para a escrita de todos os gêneros textuais, sem diferenciar o literário e o não literário. Claro está também que a produção textual se embasa na teoria do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) do grupo de Genebra, composto pelo teórico Jean Paul Bronckart e pelos autores da sequência didática de Joaquim Dolz; Bernard Schneuwly (2004), visto que os PCNs (1998), assim como a teoria desses autores, sugerem que se inicie e termine as atividades pela produção textual. Ocorre, assim, o que Cosson

(2013) observa sobre uma prática corriqueira da escola, que é a de ensinar literatura como se fosse língua portuguesa. Todavia, se o ensino de literatura pede um professor preparado e se essa prática não se confunde com as aulas língua portuguesa, é muito coerente que ela tenha aulas específicas para a sua discussão. Isso não significa que esta prática, por exemplo, muito usual na rede privada de ensino seja a ideal, pois, como observado, sabe-se que ele apresenta sérios problemas. No caso da rede pública, que é o contexto que nos interessa prioritariamente, tanto no ensino fundamental quanto no médio, há apenas a disciplina de língua portuguesa ou, no máximo, acrescenta-se a palavra 'literatura' nos últimos anos escolares – 'Língua Portuguesa e Literatura'. Isso, somado ao pouco espaço reservado nos documentos oficiais, indica que o estudo literário é colocado em segundo plano.

Acontece, pois, exatamente o que Leahy-Dios (2004, p. 234) concluiu em sua pesquisa quando analisou o ensino brasileiro até ano de 1999: “[...] a educação literária perdeu sua força social, política e conceitual” quando ela “[...] foi extinta dos currículos escolares, mesclada ao ensino de língua nacional e à leitura, análise e interpretação de textos”. Não se está aqui, evidentemente, criticando o trabalho dos estudiosos da área de linguística, área que é muito necessária, mas o fato é que os *PCNs*, como se verificou, fazem um discurso em defesa da literatura, mas a trata como um texto igual aos demais gêneros, não que eles não sejam importantes, pelo contrário, o aluno precisa ler, interpretar e escrever textos não literários, pois, como ensina Todorov (2014, p. 92),

Reconhecer as virtudes da literatura não nos obriga a crer que “a verdadeira vida é a literatura” ou que “tudo no mundo existe para se conduzir a um livro”, dogma que excluiria três quartos da humanidade da “verdadeira vida”. Os textos hoje tidos como “não literários” têm muito a nos ensinar; [...].

Outro aspecto a observar é que, nas referências, os *PCNs* também demonstram o posicionamento favorável sobre a teoria dos gêneros, referenciando os três teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo e muitos outros da área da linguística, sendo insignificante a referência de obras sobre literatura. Além disso, no desenvolvimento do texto, em nenhum momento os autores que compõem a referência são citados, nem o nome de suas teorias e metodologias, configurando-se em mais um problema, pois, por mais que o documento seja claro, ele não substitui

a leitura original desses estudiosos. Isso promove muita confusão na interpretação do documento, principalmente quando o professor lê apenas as orientações.

Outro problema identificado nos *PCNs* (BRASIL, 1998) é que eles não orientam os professores a trabalharem a partir de uma teoria tanto da leitura quanto da escrita; talvez isso decorra de outro problema já mencionado: os autores do documento também não citam suas fontes. Tal falta de clareza provoca confusões que se refletem negativamente no ensino.

Observa-se também que, apesar de não dedicarem um tópico específico para a produção do texto literário, no quadro sobre gêneros apropriados à produção textual para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 57), além dos textos da esfera da imprensa e de divulgação científica, os *PCNs* indicam três da esfera literária: o conto, a crônica e o poema. Vale também registrar que o documento não toca na questão dos conflitos sociais do Brasil.

Por sua vez, as *DCE* (PARANÁ, 2008) também reservam pequenos espaços ao texto literário. No capítulo dois intitulado “Fundamento teórico-metodológico”, das quatorze páginas atribuídas ao tema, são reservadas para a literatura apenas duas delas; das dezesseis páginas ocupadas pelo capítulo quatro, denominado “Encaminhamentos metodológicos”, reservam-se apenas três para a literatura e mais dois parágrafos para falar da leitura literária.

No entanto, a escassez de encaminhamentos é compensada pelo conteúdo, pois o documento apresenta uma concepção de literatura consistente e diversa dos *PCNs* (BRASIL, 1998). As *DCE* (PARANÁ, 2008), no que se refere ao texto literário, assumem as fontes teóricas e metodológicas, incentivam a trabalhar a dimensão estética do texto, citam os autores e orientam claramente os professores a desenvolverem suas práticas a partir da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser (1996), e da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1995).

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. [...] (PARANÁ, 2008, p. 58).

Um pouco mais adiante, o documento enfatiza que:

[...] é importante pensar em que sentido a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito podem servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne à literatura, levando em conta o papel do leitor e a sua formação. (PARANÁ, 2008, p. 59).

Como metodologia, os autores do material sugerem o Método Recepcional, elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), apresentando como justificativa para tal escolha a participação do leitor no processo de leitura; em seguida, citam-se os passos do método. Quanto à escrita literária, não há a proposição de uma metodologia e em apenas um momento esse tipo de produção foi mencionado: “[...] o professor oportunizará ao aluno a experiência, na leitura, escrita e oralidade, com novos gêneros e novas formas de expressão, como desenho, dramatização, novos poemas, aprimorando a compreensão, interpretação e análise” (PARANÁ, 2008, p. 76).

Confirma-se, então, nesse documento aquilo que Rezende (2013b) criticou e apontou como uma marca do ensino de literatura tradicional, que é o desenvolvimento do gosto pela leitura. As *DCE*, na contramão, recomendam que na aplicação do método, “[...] o professor precisa ponderar as diferenças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No Ensino Médio, além do gosto pela leitura, há a preocupação, por parte do professor, em garantir o estudo das Escolas Literárias” (PARANÁ, 2008, p. 75). Apesar da insistência sobre a questão do gosto pela leitura com o uso da palavra “sabor”, os autores das *DCE* (PARANÁ, 2008) explicitam aos professores a importância de tratar a literatura de modo diferente dos conteúdos de língua portuguesa, porque

O trabalho com a Literatura potencializa uma prática diferenciada com o Conteúdo Estruturante da Língua Portuguesa (o Discurso como prática social) e constitui forte influxo capaz de fazer aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber (PARANÁ, 2008, p. 77).

Os autores, inclusive, tomam o cuidado de tratar de literatura em tópico separado tanto no capítulo sobre a teoria quanto naquele que discorre sobre metodologia. Nesse sentido, atendem a uma das recomendações de Cosson de que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (2013, p. 24). Também analisando as referências desse documento, é visível o equilíbrio entre os aportes teóricos sobre linguística e literatura que fundamentam a discussão desenvolvida; ainda, acatam a recomendação sobre a importância de a literatura ser estudada como produto de uma cultura e sociedade, porque ela,

[...] como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros. (PARANÁ, 2008, p.5 7).

As *DCE* também consideram os conflitos e paradoxos sociais, uma vez que “[...] Refletir sobre o ensino da Língua e da Literatura implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade” (PARANÁ, 2008, p. 48). No tópico que discorre sobre as dimensões do conhecimento, considera-se a arte como uma forma de emancipação, porque “[...] a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos” (PARANÁ, 2008 p. 23). Assim, atender às orientações propostas nas Diretrizes tornará “[...] possível a inserção de todos os que frequentam a escola pública em uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando, assim, suas vozes no contexto em que estiverem inseridos” (PARANÁ, 2008, p. 48).

As *DCE* esclarecem ainda sobre a importância do uso das teorias no ensino médio:

Utilizará, no caso do Ensino Médio, correntes da crítica literária mais apropriadas para o trato com a literatura, tais como: os estudos filosóficos e sociológicos, a análise do discurso, os estudos culturais, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária. (2008, p. 76-77).

Na análise comparativa, ainda que breve, pode-se concluir que as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica* (BRASIL, 2013) não usam a terminologia literatura, mencionando apenas uma vez a palavra “estética”; consideram os professores da educação básica meros executores, não demonstrando nenhuma vontade de mudar essa situação; parecem ainda presos a uma visão paternalista de educação, em que educar significa cuidar, mesmo quando se trata de alunos de dezessete anos. Entretanto, os autores discutem acerca das diferenças sociais do país também presentes na escola, que podem ser parâmetros para a escolha do método de ensino.

Já os *PCNs* (BRASIL, 1998), a princípio, demonstram um conceito adequado do que seja literatura e encaminham os procedimentos de leitura de forma coesa. Entretanto, não propõem uma metodologia específica embasada em nenhum pressuposto teórico de leitura, o que é percebido, sobremaneira, pela ausência de referências. Além disso, esse documento apresenta ideias confusas sobre produção textual, pois falam em autoria e criação, mas não discutem sobre a escrita de texto literário, ainda que sugiram o conto, o poema e a crônica e outros gêneros de diferentes esferas de circulação como sugestões para a produção discente.

O encaminhamento sobre a metodologia da escrita – teoria dos gêneros do grupo suíço – é a mesma para todos os textos não literários e literários. Ademais, os *PCNs* não assumem as teorias nas quais se embasam, além de não proporem nenhuma delas para dar suporte ao trabalho do professor; sobre a metodologia não é diferente. Essa omissão revela “[...] mais um elemento complicador no fato de os professores não dominarem com segurança o conhecimento daquelas teorias, não tendo sido educados para exercer a crítica literária, cultural ou social” (LEAHY-DIOS 2004, p. 207).

Nas *DCE* (PARANÁ, 2008), há problemas, como foi visto, sendo o maior deles a falta de discussão sobre a escrita literária, a qual é sutilmente sugerida, limitando-se à poesia, mas sem preocupação com a metodologia de sua produção. Todavia, é evidente que esse documento apresenta um conceito mais atual e consistente de literatura, além da preocupação com as teorias e metodologias coerentes entre si. Preocupam-se, ainda, em explicar o método de leitura passo a passo, exemplificando-o e fazendo sugestões aos professores, contribuindo para a melhoria do ensino. Isso expressa, em certa medida, as preocupações de Dalvi (2013) e de Leahy-Dios (2004) a respeito da necessidade de a teoria literária e a pedagogia crítica serem basilares no ensino de literatura.

1.3 Uma proposta para a educação literária

No ensino com textos literários, pensa-se em uma prática pedagógica, que busque idealmente não incorrer nos problemas comentados, por isso a importância de concepções coerentes, como as dos estudiosos aqui referidos. Esclarece-se que, embora a posição de Leahy-Dios (2004) sobre o poder de desvelamento das contradições sociais pelo texto literário seja um pouco extremista, fugindo ela

mesma da face estética que compõe o triângulo do ensino de literatura, são relevantes as considerações que essa estudiosa faz sobre os paradoxos sociais que permeiam o texto literário e que, às vezes, são ignorados pelos professores.

Enfatiza-se, portanto, que não se abre mão da estética e da forma do texto, posicionamento muito considerado por Candido (1972,1995, 2000) e Jouve (2002, 2012). Por isso, as formulações desses autores e de outros, como as de Malard (1985) e de Silva e Zilberman (2005), parecem congregam essas concepções de modo bastante equilibrado, pois nem sempre será possível fazer leituras engajadas, visto que o conhecimento do mundo inclui outros saberes, como os de ordem existencial, por exemplo. Reitera-se, assim, que o conceito de literatura que guia a proposta desta pesquisa é aquele que concebe a obra como inseparável da cultura, por isso representa os diversos saberes de um determinado período histórico, os quais emergem pela linguagem literária, pela forma e podem ser lidos e interpretados em qualquer época. Ainda, considera-se que a leitura literária atua sobre o leitor, possibilitando-lhe o crescimento pessoal e social devido ao seu poder emancipador.

Por essas posições, a leitura do texto literário não pode ser vista somente como “[...] passatempo, lazer, prazer estético, mas também como conhecimento do mundo, práxis social, tomada de consciência de realidades passadas, presentes e de projeções para o futuro”, diz Malard, devendo o ensino de literatura ser “[...] engajado no contexto histórico-sócio-econômico” (1985, p. 5). Com efeito, o trabalho com o texto é de extrema importância no processo de letramento e educação literária dos alunos da rede pública de ensino, não apenas por se tratar de alunos oriundos da classe menos favorecida, mesmo porque todos, indiferente de quaisquer classificações hierárquicas, merecem ter acesso à literatura, mas porque é na rede pública que está a diversidade cultural, social e econômica do Brasil; é nela que se concentra a população representativa das reais condições do país: muitos alunos de baixo poder aquisitivo e poucos com maior condição financeira.

Todavia, para que o trabalho de leitura na escola não reproduza esse conflito e essa divisão, incutindo no aluno que esse estado de coisas é natural, é necessário que as instituições de ensino invistam na formação sólida de um leitor crítico, por isso “[...] uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores” (SILVA; ZILBERMAN, 2005, p. 115). Esses autores, adeptos da linha

sociológica, também falam sobre a necessidade de um trabalho de “desvelamento” do texto e de sua função no painel sociopolítico a partir da leitura significativa, de uma pedagogia crítica, de certa forma como propõem Malard (1985) e Leahy-Dios (2004).

Uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político. (SILVA; ZILBERMAN, 2005, p. 115).

Percebe-se que, mais do que eleger obras engajadas socialmente, é fundamental a análise do texto, a conversa que se estabelece com ele, perguntando-lhe, respondendo-lhe, situando-o no espaço e tempo da cultura e da sociedade, sem submetê-lo, exclusivamente, a análises estruturais. Note-se que não se desqualifica aqui a análise estruturalista, mas se observa a necessidade de interpretar os efeitos provocados pela estrutura e os sentidos que ela ajuda a construir. Desse modo,

[...] O trabalho com o texto destina-se ao desvelamento desse, e não à sua descrição pura e simples. Assim, o desvelamento do texto, por evidenciar suas relações internas visando à comunicação e persuasão, bem como o seu lugar na cultura e na sociedade, dessacraliza-o, transformando-o, concomitantemente, no ponto de partida para o conhecimento amplo dos mecanismos institucionais. Dessa maneira, as operações de leitura paulatinamente vão desencadeando e expandindo, em proporção crescente, o processo de conscientização [...]. (SILVA; ZILBERMAN, 2005, p. 115).

Sendo a obra uma representação social e, por isso, permeada de conflitos, seja ela de denúncia ou não, necessita ser objeto de leitura, de análise, de discussão no diálogo entre alunos, entre alunos e professores, fazendo uma ponte com os outros saberes. Para Cosson:

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo de reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja já exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso, é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que a ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária [...]. (COSSON, 2006, p. 23).

Assim, nessa proposta de trabalho com o texto literário, corrige-se também a posição do ápice do triângulo, indicada por Leahy-Dios (2004). Pensa-se que

nenhum vértice deva ser privilegiado, mas há que se perceber que é a linguagem que dá forma ao texto e à estética e é ela que traz luz ao conteúdo, sendo este analisado em decorrência da forma. Aqui cabe uma questão: se o conteúdo não permitir uma leitura engajada como propõe Leahy-Dios, como proceder? Por exemplo, em uma análise do poema “Desencanto”, de Manuel Bandeira (1993), como fazer uma leitura política do texto?

As palavras conscientização, libertação, emancipação, embora sejam, a princípio, de forte apelo social quando usadas no contexto escolar, principalmente em decorrência das pedagogias libertadoras, remetendo imediatamente a Paulo Freire, podem se referir também a outras formas de libertação, como a descoberta da própria identidade, superação dos próprios medos e complexos, conquista de autonomia, emancipação do pensamento, libertação quanto às crenças nas verdades absolutas. Enfim, podem referir-se a um vasto campo da vida humana. Por isso, busca-se o equilíbrio entre as diferentes concepções, sem extremismos, porque o texto literário deixa lacunas para o leitor preencher – sem isso não seria literário; por outro lado, também indica um caminho para interpretação e isso é importante para não se incorrer em confusões e em delírios semânticos, uma vez que nem todas as leituras são válidas, conforme adverte Eco (2003).

Face ao exposto, entende-se que o professor precisa tomar cuidado ao selecionar os textos para leitura, buscando eleger obras dos mais variados estilos, desde as confessionais até as mais engajadas socialmente. Como ensina Cosson (2006, p. 35-36),

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Para essa seleção, o professor necessita ter em mente a diferença entre o que seriam obras atuais e obras contemporâneas, uma vez que estas são “[...] escritas e publicadas em meu tempo” e aquelas são as “[...] que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (COSSON, 2006, p. 34).

1.3.1 O lugar do leitor e as leituras reais e (im)possíveis

Nesta pesquisa, coloca-se o aluno em contato com os textos literários, respeitando suas especificidades, sem sacralizá-los. Os estudantes podem vislumbrar a literatura como um produto humano da história do homem e, por isso, passível de ser lida, interpretada, vivida, sentida, sem prestar reverências e adorações. O professor também precisa descer alguns degraus de seu posto de detentor do poder, não para se subordinar ao aluno, mas para interagir e dialogar com ele. Da mesma forma, Cosson (2006) ensina ser necessário um diálogo entre texto e leitor, não privilegiando o autor, como foi feito no passado, o texto, como fizeram os formalistas, nem somente o leitor, como apregoam algumas linhas de estudo. Sem obra não há leitor, sem leitor não há obra, por isso prefere-se adotar o ponto de vista das teorias conciliatórias em que há interação, “[...] diálogo entre autor e leitor, mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (COSSON, 2006, p. 39).

Sem dúvida, o papel do leitor é fundamental porque a obra “[...] só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana” (CANDIDO, 2000, p. 20). Eco (1986, p. 37) admite que há espaços vazios deixados no texto pelo autor para serem preenchidos pelo leitor, porque “[...] um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu”, por isso “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. Porém, convém refletir sobre as palavras do autor quanto às interpretações possíveis, uma vez que nem todas são válidas.

A leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p. 12).

Por isso, ao eleger uma obra, o professor precisa considerar os espaços a serem preenchidos, como a idade e série do leitor, pois a dificuldade exagerada

impede a identificação do aluno com o texto. Por outro lado, orientam Bordini e Aguiar (1993) que a facilitação também atrapalha a aproximação e o distanciamento necessários no ato da leitura, considerando que

[...] o texto não pode fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para a interpretação. Deve predispor-lo, pois, a modificar seu horizonte, trabalhando os temas contestadores com alto teor de verossimilhança e coerência. (p. 87)

É a aproximação que permitirá que o texto seja pelo menos entendido e lido literalmente, mas é o distanciamento que provoca a mudança no horizonte de expectativas do leitor, fazendo-o enxergar aquilo que ele não conseguia ver antes. Essas observações remetem à “distância estética”, expressão utilizada por Jauss (1994) para se referir ao intervalo entre as expectativas do leitor e a sua concretização. É essa distância que institui “o caráter artístico de uma obra literária” (1994, p. 31). Por isso, mais uma vez vale o senso de equilíbrio e o conhecimento do professor em relação às condições e dificuldades dos alunos para determinar qual texto será objeto de estudo e qual será a “distância estética”.

Para Aguiar, (2013, p. 160) é justamente pela distância que a leitura de ficção é gratificante, pois quando o leitor encontra no texto o conhecido, identifica-se com ele, reconhecendo-se; quando ele encontra o desconhecido, descobre novas formas “de ser e de viver”. Reitera-se então que, mesmo admitida a proposta de Cosson (2006) sobre o papel do leitor e do texto em uma proposta de interação, de acordo com Eco (2003), é possível ampliar o espaço destinado àquele que lê.

Ademais, atualmente, os debates sobre o papel do leitor têm se expandido e não podem ser ignorados, haja vista os estudos de Annie Rouxel, Gérard Langlade, Vincent Jouve e alguns brasileiros, como Neide Luzia de Rezende, que veem a leitura subjetiva no ensino de literatura como uma proposta construtiva. Muitas dessas discussões são encontradas no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), a exemplo do texto “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, no qual Jouve sugere que as leituras subjetivas dos alunos devam ser vistas como um instrumento favorável no processo de leitura literária. Toda ato de ler pressupõe impressões e projeções do leitor porque “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não

significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53). Nesse sentido, a leitura é “[...] exploração do sujeito por ele mesmo” (JOUVE, 2013, p. 60).

Assim compreendido, o ato de ler não é apenas o de satisfazer a fantasia, mas é também um retorno à própria existência, por isso a leitura literária propicia a “[...] abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade?” (JOUVE, 2013, p. 53). Colocar-se no lugar do outro também significa se construir ou se desconstruir para uma nova construção.

Considerando-se que os alunos dos anos finais do ensino fundamental estão entre quatorze e quinze anos, conclui-se que a leitura que cede espaço à subjetividade tem chance de aceitação por parte deles, pois “[...] é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 54).

Jouve acrescenta, ainda, que o ato da leitura é composto por dois planos – o afetivo e o intelectual –, que dependem da subjetividade de quem lê. Há, então, a dimensão da subjetividade, sendo essa de dois tipos: a necessária e a accidental. Na primeira, a subjetividade é exigida estruturalmente pelo texto e ocorre quando o leitor constrói imagens de cenários e personagens a partir de sua vivência e experiência. Por isso, quando um aluno, por exemplo, depara-se em um livro com um cenário, com uma sala de aula, por exemplo, retorna imediatamente à imagem da sala de aula que ele conheceu, daí que a produção de sentido depende da subjetividade necessária do leitor.

Ao mesmo tempo em que o plano afetivo se manifesta advindo das projeções do leitor, ocorre o plano intelectual, porque na narrativa, por exemplo, prefere-se mostrar a dar ideias abstratas e conceitos, o que significa “preferir a expressão dos fatos à comunicação direta da ideia”; prefere-se a “representação, ao discurso explícito”. O texto literário, nesse sentido, “[...] é definido como linguagem indireta: é mostrando que ele faz pensar”. O leitor precisa extrair a significação da obra e isso demanda trabalho do leitor porque ele deve “[...] obter o conceito a partir do acontecimento” (JOUVE, 2013, p. 56). É esse exercício de reflexão do leitor que marca uma grande diferença entre a recepção e efeito da obra literária em comparação a de outros textos que desejam comunicação imediata.

Já na subjetividade accidental, o leitor envolve-se pessoalmente na ficção, nos espaços do texto em que não foi prevista a sua participação. Nesse caso, ocorre o

plano afetivo por meio da identificação; no plano intelectual, a compreensão também depende da subjetividade do leitor e isso se justifica em face da limitação da sua memória, já que todo leitor é incapaz de armazenar todos os dados do texto, por isso retém as informações de acordo com os “centros de interesse” – isso leva a muitos erros de leitura (JOUVE, 2013, p. 58).

À medida que um texto impõe dificuldade para se chegar a seu sentido objetivo, mais a compreensão depende da subjetividade e os erros podem acontecer, porque o leitor tenderá a fazer uma leitura literal ou a se arriscar nas inferências, criando uma interpretação não autorizada pelo texto. De qualquer maneira, é com as compreensões incoerentes, as acidentais, que o leitor pode ampliar sua visão de mundo e de si mesmo e isso só é possível porque a obra questiona a interpretação do leitor e é, nesse instante, que ele “volta a si” e é “levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá”. É esse processo que Iser chamou de *autodistanciamento*, que torna “a leitura uma experiência” (JOUVE, 2013, p. 60).

As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar conta da insuficiência dessas configurações que ele mesmo produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual faz parte, de sorte a poder se observar, ou ao menos se perceber implicado. A atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética (ISER, 1976 apud JOUVE, 2013, p. 61).

Jouve analisa uma situação de interpretação subjetiva para provar sua contribuição na busca da identidade. Em salas de aulas de alunos de “6ª e 4ª séries”, F. Rastier propõe a análise de um trecho do sétimo capítulo de *L'assommoir*, de Émile Zola. Trata-se de um fragmento que mostra pessoas da classe popular comendo com excesso e vulgaridade, narrado em discurso indireto e indireto livre, em que o narrador demonstra incredulidade diante desse comportamento. No plano afetivo, quando os alunos foram questionados se haviam se identificado com a narrativa, a maioria deles não quis se colocar no lugar dos personagens, somente duas meninas aceitaram fazer o exercício. Uma delas disse que não tinha nada com isso, mas achava “legal fazer uma festa, mesmo se não dá certo ou se se come mal”; a outra argumentou que “O autor quer provar que em CERTAS famílias [sublinhada duas vezes por ela], é um pouco a vulgaridade que reina”. As reações e respostas dos alunos revelam os “[...] mecanismos socioculturais de uma

identificação, que não se assentaria, pois, unicamente sobre a afetividade e não seria inteiramente regulada pelo texto” (JOUVE, 2013, p. 63).

Que elementos socioculturais interferiram no processo de leitura dos alunos, mostrando que a identificação não se assenta somente na afetividade e não é “inteiramente regulada pelo texto”? Em outras palavras, Jouve advoga de modo favorável à leitura subjetiva, pois ela extrapola o campo afetivo e aciona outros mecanismos como os socioculturais, por exemplo. A recusa dos alunos à identificação com personagens da mesma classe social que a deles – popular – mostra também suas dúvidas no momento de julgar sua própria classe. Quando isso acontece, no caso das duas meninas, os alunos não estendem o comportamento das personagens a todas as famílias pobres, porque isso significaria a desvalorização deles mesmos.

Fica claro que esse tipo de atividade consegue tocar no “ser” do leitor, abalando, muitas vezes, as certezas que se tem sobre si mesmo, colocando o aluno/leitor em uma “saia justa” identitária e até política, porque se ele verbalizasse a sua reprovação à gula e à vulgaridade das personagens poderia ser mal visto pelo grupo popular do qual faz parte. Assim, essas análises subjetivas ajudam a chegar à compreensão de um texto que apresenta uma “visão dialógica”, a do narrador e a das personagens comilões. É curioso perceber como os alunos resolvem essa “saia justa”, engajando-se a um ou outro ponto de vista ou fugindo deles, considerando “[...] o que essa reação revela sobre os componentes psicossociais de sua identidade” (JOUVE, 2013, p. 65).

Foi pedido também aos estudantes que analisassem a personagem Gervasie, autora de algumas gafes na festa. Alguns alunos desculparam-na sob o argumento de que a moça não tinha dinheiro, outros condenaram o comportamento dela. O importante é perceber por que os alunos fazem uma leitura não permitida pelo texto. Vê-se que não se trata, no momento dessa atividade específica, de buscar a resposta permitida pela narrativa, mas “[...] a questão é saber por que certos alunos perceberam uma condenação que não existia, ou, inversamente, por que eles desculparam uma personagem explicitamente depreciada?” (JOUVE, 2013, p. 65).

Pensando nessas questões e no quanto a leitura literária proporciona à pessoa conhecimento de mundo e também de si, Jouve propõe uma metodologia que parte da relação pessoal do leitor com o texto, em um processo com três

etapas, iniciado após a leitura. Na primeira, o professor faz as seguintes perguntas aos alunos:

Como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante? (2013, p. 61).

Na segunda etapa, confrontam-se as falas subjetivas dos alunos com os dados do texto para a verificação e a distinção entre as respostas compatíveis ou não com a narrativa. Na última etapa, o professor interroga os alunos sobre suas reações subjetivas, principalmente sobre aquelas que contradizem o texto. Então, pergunta-se a eles: “De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por que razões julgam certo ato positivo ou negativo, etc.?” (JOUVE, 2013, p. 62).

A partir de alguns exemplos de situações reais de leitura subjetiva, como os apresentados, o autor prova que, dependendo do leitor, da sua condição social, ele pode desculpar certas atitudes de alguns personagens, além de negar alguma situação porque esta representa a dele mesmo, da qual ele pode se envergonhar; o leitor pode aceitar algum fato, situação ou atitude para confirmar suas próprias ações. Sobre esse comportamento subjetivo, as respostas dadas pelos alunos são livres e por isso, normalmente, as interpretações são distantes da leitura objetiva ou das leituras aceitáveis do texto. Nesse sentido, verifica-se que os leitores “[...] tentam definir sua própria identidade” (JOUVE, 2013, p. 61).

Na mesma direção, Gérard Langlade (2013, p. 37) após muitas ponderações chega à conclusão de que a leitura subjetiva do aluno não é ingênua e nem dilui a obra, mas “[...] está no fundamento mesmo da leitura literária”, porque há dois movimentos, o de “implicação e de distância”, em que o leitor faz um “[...] investimento emocional, psicológico, moral e estético”. Langlade (2013, p. 38), ainda defendendo as leituras subjetivas dos alunos, questiona se “[...] já não seria hora de acolher, até mesmo encorajar, as leituras reais dos alunos, isto é, leituras marcadas por reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo de conotações”.

Rouxel (2013a, p. 32) também argumenta de forma favorável sobre as leituras afetivas dos discentes, sob a premissa de que há elos entre cognição e emoção, considerando que a relação estética do leitor com a literatura acontece pela

“emoção e a inteligência”. É “[...] pela leitura sensível da literatura, [que] o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”. O texto, sob esse ponto de vista, será manuseado, transformado e vivido pelo aluno-leitor, saindo da condição de monumento onde sempre esteve, porque:

[...] a alteração do texto do autor de modo que apareçam os textos dos leitores doravante é considerada como uma necessidade funcional da leitura literária. Essa análise inscreve-se, em nível teórico, num deslocamento do campo da pesquisa, do leitor virtual para os leitores reais. (ROUXEL, 2013b, p. 208).

Para fugir do círculo apenas de autores franceses, cita-se o espanhol Benigno Delmiro (2007), também favorável à subjetividade do aluno, a

[...] *su propia interpretación del texto y que puedan contrastarla con las de sus compañeros y con la del profesor. El comentario debería proponerse el fomento de la capacidad para formular teorías por parte de los alumnos, que podrán discrepar, replicar, fundamentar, matizar, cambiar de opinión o argumentar en contra.* (não paginado).

Por sua vez, Marisa Lajolo (2005), em texto antológico, ao mesmo tempo em que critica a atividade interpretativa do professor e a do aluno, dispõe de um lado a interpretação complexa por parte daqueles que dominam os protocolos de leitura e, por isso, “literalizam” o texto; de outro, aponta a interpretação ingênua do aluno e do professor, uma vez que interpretam as obras a partir de “experiências emocionais”, porque não são familiarizados aos protocolos de leitura. Tendo em vista essa polarização, a estudiosa tenciona que, em vez de se interpretar textos a partir de roteiros de leitura com base em uma determinada teoria, o ato de ler deva ser centralizado na prática “concreta” da leitura em sala de aula, nas interpretações que ali acontecem, para assim “transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social” (2005, p. 96). Assim sendo, a obra “[...] mesmo que deformada e quase irreconhecível, por força das sucessivas adaptações e reduções que lhe imprime o longo percurso”, precisa fazer com que os estudiosos que se ocupam da teoria literária levem “[...] em conta também as práticas sociais nas quais circula o objeto de que se ocupam: o texto literário” (LAJOLO, 2005, p. 97).

Claro está que na sala de aula brasileira, como a que conhecemos, com contrastes de toda ordem, as interpretações e os leitores ideais não existem, há os leitores reais, com muitas dificuldades, inclusive com problemas de decodificação.

Há também, conforme apontou Lajolo, professores que fazem somente leituras emocionais e os motivos que limitam sua ação já foram amplamente apresentados. Aceita-se, pois, a proposta de Lajolo (2005) quanto à deformação do texto e quanto à consideração de que se deve ter com as práticas sociais envolvidas na leitura do texto literário.

Por todas as questões apresentadas, propõe-se o meio-termo entre as leituras objetivas, adequadas e autorizadas pelo texto, e as leituras subjetivas, além daquelas, muitas vezes, inadequadas e impossíveis. Propõe-se um posicionamento pedagógico que parta das leituras deformadas e emotivas dos alunos, visto que a subjetividade faz parte da interpretação, mas que não se permaneça nesse estágio afetivo, caminhando rumo às interpretações possíveis e permitidas, uma vez que todo texto é construído com coerência e, por isso, reclama também coerência na interpretação; a interpretação subjetiva do aluno não pode ser meramente descartada, causando-lhe constrangimento. Para isso não acontecer, novamente é fundamental a sagacidade e perspicácia do professor para fazer desse processo um crescimento para todos.

Para o leitor avançar das primeiras impressões chegando às interpretações autorizadas pelo texto, é imprescindível que o professor ampare a atividade do aluno com instrumentos pedagógicos advindos das teorias afins, construindo de modo gradual a autonomia do leitor. Desse modo, o estudante pode sair de seu silêncio e contribuir com suas experiências na recepção da obra.

Além disso, o professor volta seu olhar para o processo de interpretação e não para o produto, fazendo assim um trabalho sem exclusões. Todavia, o deslocamento do resultado para o processo precisa ocorrer não apenas nas aulas de literatura, diz Rezende (2013b, p. 106), mas em todas as pedagogias contemporâneas, pois “[...] à transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo”.

1.3.2 Proposta de leitura: das leituras reais a leituras possíveis

Como metodologia de abordagem do conto “Lá no mar”, de Lygia Bojunga, para aplicação em turmas do 9º ano do ensino fundamental, podendo se estender até mesmo ao ensino médio com adaptações, elege-se a Sequência Básica de leitura, elaborada por Rildo Cosson (2006), com algum acréscimo, com o objetivo de

contemplar as contribuições de pesquisadores como Jouve (2013), Rouxel (2013a; 2013b) e Langlade (2013) e propiciar também o desenvolvimento da leitura literária escolarizada.

Justifica-se, antes de outras considerações, que a escolha do referido conto aconteceu porque ele apresenta uma estrutura clássica, linear, o que pode ser um caminho para o aluno aprender a forma mais tradicional, facilitando o domínio para o uso das técnicas sobre personagem, tempo, espaço, conflito etc. Ademais, a questão temática, voltada para amizade, perdas, solidão, companheirismo e a força da palavra em uma história bem contada, contribuiu na escolha.

Para a aplicação da sequência, Cosson chama atenção para alguns cuidados em relação à leitura na escola. Primeiramente, é importante saber qual é o objetivo do letramento literário.

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Assim, o letramento literário “[...] precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário”, que é o da “aprendizagem da literatura”, que consiste em “[...] experienciar o mundo fundamentalmente por meio da palavra”. Ou seja, não se trata da “aprendizagem sobre a literatura”, que são os estudos sobre crítica, teoria e história, nem a “aprendizagem por meio da literatura”, que são os saberes proporcionados aos leitores pela leitura literária (COSSON, 2006, p. 47). A leitura envolve três etapas: antecipação, decifração e interpretação. É na antecipação da leitura que o professor prepara o território, analisando com os alunos a capa, título, número de páginas, a parte física do livro. Se for uma leitura pessoal, desvinculada da escola, o processo é o mesmo, pois geralmente se analisa aspectos físicos do livro antes de lê-lo.

A decifração, por sua vez, ocorre na leitura do texto e é o processo de ler palavras, frases, parágrafos, ação que varia de acordo com a experiência do leitor. O iniciante tende a fazer uma leitura mais lenta porque, normalmente, lê palavra por palavra, diferente do leitor maduro, que tem maior fluência na leitura. Finalmente, a fase da interpretação é a mais reflexiva, sendo o momento em que o leitor

estabelece relações com o texto lido. No entanto, a velocidade da interpretação varia também de leitor para leitor, conforme a sua experiência leitora e é, nessa etapa, que os problemas são maiores, porque interpretar compreende as inferências, a palavra e o conhecimento do mundo do leitor. Nesse sentido, para Cosson,

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das constrações que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura. (COSSON, 2006, p. 41).

Além disso, o autor orienta o professor a não se reduzir à leitura do cânone, mas por outro lado reconhece que

[...] têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. (COSSON, 2006, p. 34).

Nesse sentido, as obras canônicas e não canônicas serão objetos de leitura dos alunos em uma proposta interativa. Para tanto, é fundamental a criação de uma comunidade de leitores durante as atividades de leitura, a qual fortalece e incentiva o aluno a prosseguir no processo, pois dá sentido às tarefas à medida que ele se percebe como parte de um grupo com objetivos comuns.

A leitura, assim, torna-se uma prática social e, nessa perspectiva, a Sequência Básica, composta por três etapas, é adequada para socializá-la. O primeiro momento é constituído de uma oficina, em que se alternam atividades de leitura e escrita, pois é importante que, para cada atividade de leitura, se faça um registro escrito, que inclui diferentes possibilidades, por isso a oficina é um espaço para desenvolver e/ou aperfeiçoar a criatividade. A segunda etapa é a técnica do andaime, em que o professor atua como um suporte para sustentar a atividade do aluno, com vistas a buscar sua autonomia. Nela, o aluno recebe a responsabilidade de fazer a “edificação do conhecimento” (COSSON, 2006, p. 48), uma vez que o andaime reporta à construção do saber literário, que será feito por meio de pesquisa e projetos.

A terceira perspectiva compreende a criação de um *portfólio* para registrar as atividades dos alunos em processo, o que vai propiciar que se vislumbre o percurso do estudante desde o início até o final, delineando o avanço quanto ao processo de letramento (COSSON, 2006, p. 48). São os registros que farão com que “[...] os alunos usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura”. Para isso, o professor organiza atividades que convoquem a escrita do discente, entendendo que o objetivo é o de “[...] proporcionar o exercício da palavra com vistas a reforçar e consolidar a construção literária de sentidos” (COSSON, 2011, p. 288).

Entendido isso, pode-se pensar em elaborar a Sequência Básica, que é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, aplicadas nessa ordem. No entanto, dependendo do livro e da turma, algumas etapas podem se misturar sem comprometer a execução das atividades.

A *motivação* é chamada pelo autor de rito de passagem, porque é o momento em que o aluno pode se interessar pela obra a ser lida. Essa etapa prepara o leitor para estabelecer contato com o texto e é o momento em que o professor lança um tema ou uma questão vinculada ao livro e pede o posicionamento do estudante, que deve anotar e verbalizar para turma. Dependendo do livro, pode-se trabalhar com o tema ou com algum aspecto da construção do texto, privilegiando, na medida do possível, os eixos de leitura, escrita e oralidade, atendendo às recomendações das DCE (PARANÁ, 2008). Essa etapa é cumprida em uma aula para que a atividade não se prolongue e não se perca o objetivo. A motivação é um espaço em que se dá voz aos alunos e em que “não silencia nem texto nem leitor” (COSSON, 2006, p. 56).

A segunda etapa, a *introdução*, possibilita que o aluno “receba a obra de uma maneira positiva” e também não deve ser muito longa, pois é o momento em que o professor apresenta o autor da obra, dando detalhes básicos, mínimos, que tenham alguma ligação com o texto, sem expor as intenções do escritor; o mediador pode falar um pouco das características dos autores e das obras, além de explicar o porquê da escolha daquele livro – motivos teóricos, metodológicos ou pessoais. É importante que o professor seja honesto, inclusive quanto às suas dúvidas e certezas (COSSON, 2006, p. 61). Em alguns casos, pode-se até fazer um resumo da história, o que não compromete a leitura, porque a experiência do estético é o principal objetivo.

Nesse sentido, a obra é apresentada fisicamente à turma, se possível, e o professor pode retirá-la da estante junto com os alunos, marcando o momento com um cerimonial para diferenciar a leitura atual de outras paralelas ou já realizadas. A introdução pressupõe a leitura da orelha do livro, análise da capa e o prefácio, o qual pode ser lido antes ou depois da história. A análise da capa, por exemplo, revela os mecanismos de persuasão usados pelos editores para encaminhar a leitura, então é fundamental que isso seja explicitado ao aluno.

Essas análises mostram os caminhos possíveis de se ler a obra, mas não tendenciam essa ou aquela leitura, preservando a liberdade do leitor. Deve-se, também, fazer o levantamento de hipóteses de interpretação, para que, depois da leitura, elas sejam confirmadas ou não, justificando as primeiras impressões que o aluno teve antes do contato com o conteúdo da obra.

Na terceira etapa, intitulada *leitura*, o discente lê o texto, mas se trata de uma leitura acompanhada pelo professor com vistas a ajudá-lo nas dificuldades, evitando o abandono da atividade. Cosson (2006) recomenda que as leituras programadas em intervalos sejam feitas em outros espaços, fora da sala de aula, podendo ser em casa, na biblioteca da escola etc., a não ser quando o professor opte por uma leitura coletiva.

O intervalo é o tempo programado pelo professor para que o aluno leia uma parte do livro; o tempo pode variar, dependendo da extensão do texto, por isso, é negociado com o aluno no momento da indicação (introdução) da obra. Sobre o tempo do intervalo, Cosson ensina que não seja longo – no máximo três – para não se perder o objetivo, com exceção feita a obras mais extensas. Ao final de cada intervalo, o aluno apresenta os resultados da leitura para a turma – comunidades de leitores – em forma de conversa sobre o desenrolar da história ou em atividades específicas preparadas pelo professor.

O estudioso sugere que se trabalhe com textos curtos, os quais apresentem uma ligação com a obra. Em um dos intervalos, o professor pode optar pela leitura coletiva de um trecho da obra ou capítulo para analisar aspectos estilísticos, como a verificação dos recursos expressivos do texto. São nessas atividades que o professor pode detectar as dificuldades de leitura do aluno. Nesse sentido, o intervalo funciona “[...] prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração do processo de leitura” (COSSON, 2006, p. 64); também funciona como intervenção, porque o professor já vai orientando sobre dúvidas acerca do vocabulário, da

estrutura do texto, etc., podendo ajudar, principalmente, quando ocorre um desajuste de expectativa do aluno em relação à obra. Nesse caso, a intervenção é fundamental para que o aluno não abandone a leitura.

A fase de *interpretação* acontece quando o leitor faz inferências dos enunciados, usando seus conhecimentos prévios, construindo sentidos em um processo interativo que envolve leitor, autor e comunidade. Segundo Cosson (2006), a interpretação se compõe de dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro é aquele que ocorre paralelo à decifração e é de “caráter individual”; é quando o leitor se encontra com a obra, por isso é “[...] o momento em que o texto literário mostra a sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. É também na leitura individual que acontece a apreensão global da obra, porque “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” e, mesmo assim, “continua sendo um ato social” (COSSON, 2006, p. 65). Aqui, convém lembrar as sugestões de Jouve (2013), Rouxel (2013b) e Langlade (2013) sobre a importância de se valorizar as interpretações subjetivas dos alunos.

O momento externo é o da “[...] concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65); é quando o aluno externaliza por meio de registro os significados revelados pela obra, de forma explícita, para estabelecimento do diálogo com a comunidade leitora, o que permitirá que o aluno se perceba como membro de uma coletividade. É exatamente a externalização do que se experienciou no texto que diferencia o letramento literário escolar da leitura feita fora desse contexto, em que se faz o que quiser com o que se reteve do texto.

O letramento literário envolve o diálogo, porque “[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. Além disso, a construção de comunidades de leitores “é ponto mais alto” dessa etapa (COSSON, 2006, p. 66). O registro pode ser feito de várias maneiras, dependendo da série, da idade, podendo ser resenha, música, diário, colagens, enfim, de múltiplas formas; pode-se pedir a escrita de mais um capítulo, a inclusão de outro personagem, etc., mas “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e exteriorizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2006, p. 68). A sequência assim desenvolvida serve para letrar e, ao mesmo tempo, sistematizar o aprendizado, bem como desenhar os progressos dos alunos.

Como mencionado, deseja-se acrescentar mais uma etapa a essa sequência, uma vez que o próprio autor admite que é na leitura individual que a “literatura mostra a sua força” e que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (2006, p. 65). Assim, são valorizadas as leituras subjetivas dos alunos, sejam elas equivocadas ou inadequadas.

Nesse sentido, pensando nessas interpretações com intenção de criar um mecanismo pedagógico para “destravar” o aluno, usando aqui uma expressão de Leahy-Dios (2004), com vistas a evitar constrangimentos entre os colegas – medo de errar, zombaria –, propõe-se aqui não mais uma etapa, mas sim um movimento, que é o da *interpretação subjetiva*, momento este que poderá ser chamado de “minhas impressões”, “minhas interpretações” ou, ainda, “minhas leituras”. Esses títulos já sinalizam para o aluno a liberdade de interpretação, deixando-os à vontade para se abrir para comunidade de leitores de forma oral ou escrita. Aliás, essa liberdade total requer um claro acordo com a turma, para que fique claro que eles têm liberdade nas interpretações, mas se trata de um trabalho e que, portanto, deve ser feito com responsabilidade.

A *interpretação subjetiva* é inserida em cada um dos intervalos da leitura e deve ser a primeira atividade antes de qualquer outro trabalho relacionado ao livro. Considerando que o aluno tenha lido uma parte do texto previamente indicada pelo professor, ele pode registrar suas impressões a cada intervalo, compondo, ao final, a leitura subjetiva da obra toda.

Vale lembrar que não se pode deixar o aluno desamparado, sem auxílio, mas o professor deve lançar questões, conforme as sugeridas por Jouve (2013), como sobre a identificação com algum personagem, sobre o que ele achou interessante do texto, o que entendeu daquele trecho sob determinado aspecto, qual o julgamento que faz de um personagem, o que sente diante de uma cena ou personagem, enfim, perguntas para estimular as subjetividades, o “eu” do aluno, sem nenhuma preocupação com a interpretação adequada.

Para tanto, mesmo que o aluno exponha suas leituras oralmente, ele necessita registrá-las, se possível, por escrito para que, ao final da última etapa (interpretação), possa comparar as suas interpretações pessoais com as construídas pela turma. Nesse momento, o professor incentiva esse confronto a fim de que se percebam semelhanças e diferenças entre as leituras subjetivas e as permitidas pelo texto. Enfatiza-se aluno precisa tomar conhecimento do que é e do que não é

permitido pela obra, para que consiga ampliar a sua leitura e aprender, sem choques e pudores, que existem limites nas interpretações.

Eco (1990) alerta que “[...] é possível dizer muitas coisas do texto, muitas vezes em número potencialmente infinito de coisas, mas é impossível, ou ao menos ilegítimo de um ponto de vista crítico, fazê-lo dizer o que ele não diz” (apud TAUVERON, 2013, p. 120). Esclarece-se que as leituras subjetivas dos alunos não são, como podem se pensar, mero pretexto para se chegar à leitura adequada. Quem é professor sabe que os alunos nos surpreendem diariamente e muito do que dizem com base nas impressões, muitas vezes, tem coerência. É uma questão de dar oportunidade para os discentes se colocarem verdadeiramente na leitura, quebrando os silêncios que os impedem de se enxergarem como leitores, de primeiro nível a princípio, porque esse parece ser um dos caminhos para se chegar ao leitor ideal.

A partir, então, da experiência de leitura realizada por meio da Sequência Básica, entende-se que os alunos estejam aptos a avançarem no processo da EC, desenvolvendo suas autorias na elaboração de um conto, conforme apreensão do gênero lido. Para tanto, as técnicas propostas pela EC subsidiarão as atividades de escrita.

2 ESCRITA CRIATIVA

Neste capítulo, dividido em três tópicos, apresenta-se breve panorama da EC, seu conceito, para em seguida se discutir sobre a EC no contexto escolar, sua validade e algumas ações a serem tomadas pelo professor com o objetivo de o aluno desenvolver a postura de autor. Ainda, apresentam-se considerações sobre a revisão e reescrita do texto de autoria, fechando, assim, as etapas que envolvem o trabalho sobre produção de texto autoral.

2.1 A escrita literária: necessidades e possibilidades

Escrever é um ato pessoal, porque é uma forma do ser humano exteriorizar suas verdades, sejam elas quais forem. É também uma atitude social na medida em que pode circular nos grupos sociais e ser objeto de fruição estética, debate, confrontação, confirmação, dependendo do caráter de cada texto. A escrita, signo de *status* e de ascensão social, principalmente em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, sempre foi desejada e mistificada por analfabetos excluídos duplamente, tanto pela condição social e cultural quanto pela falta de domínio do código linguístico. Na verdade, ela também é assim vista por muitos alunos, basta lembrar-se da temida redação dos vestibulares e de outros concursos em que a escrita é determinante para a aprovação. Escrever amedronta não apenas alunos da educação básica, mas também graduandos e muitos professores, inclusive os de língua portuguesa.

Tanta dificuldade pode ser resquício de determinadas metodologias, muitas vezes, repressoras, utilizadas pela escola, cujo olhar aponta os erros e nega os acertos, desmotivando o aluno sem lhe oferecer estratégias para ajudá-lo a desenvolver a criatividade e se apropriar dos recursos práticos – técnicas, exercícios – como auxílio na produção de textos literários. Sobre esse tema, a partir de Marina (1993), Alonso (2001, p. 58) assegura que

[...] La inteligencia emocional o creativa forma una parte esencial de nuestro personalidad y que no es innata. Al contrario, se debe planificar su desarrollo igual que otras competencias: La inteligencia creativa inventa posibilidades, no solo conoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser.

A escrita literária é uma excelente opção para o desenvolvimento da habilidade criativa, porque é a mais desafiadora das escritas, não somente no conteúdo que está em questão, mas sim pela forma, o *como* se diz. Não se trata de ser claro, objetivo e direto, porque a linguagem literária é indireta. No caso da narrativa de ficção, objeto a ser lido e escrito pelos alunos na proposição didática desta pesquisa, especificamente o gênero conto, todos os elementos são importantes (personagens, espaço, tempo etc.), mas é essencial que eles sejam construídos por “um estilo tão vivo quanto possível” e, para isso, o autor pode “[...] usar as potencialidades da língua: adjetivos, verbos sugestivos, comparações [...]”, porque, “[...] Afinal, o estilo influencia o modo como percebemos e degustamos o recheio da história e, neste sentido, a forma também é conteúdo” (MANCELOS, 2015, p. 77).

Assim sendo, exige-se mais do aluno-autor, o que é necessário, se considerar que

Nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes aleja de sí cada día más al texto escrito. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos “depredadores audio-visuales” que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de Internet [...]. (DELMIRO, 2001, p. 10).

É justamente devido a esse consumo fácil e sedutor das novas formas de comunicação e pelo afastamento do aluno do texto literário que os jovens alunos precisam podem se beneficiar dos efeitos promovidos pela escrita literária de sua própria autoria. Sobre esse aspecto, quando perguntado por Fernandes (2012, p. 46) acerca da necessidade da escrita literária, seus efeitos terapêuticos e seu poder de organização mental, Sena-Lino responde: “[...] Sobre escrever já tudo foi dito por milhares de cabeças bem melhores que a minha. Acrescento só que a escrita faz parte da comunicação de cada um consigo. E que todos deveriam escrever para si próprios”. Aqui, compreende-se, considerando-se o espaço da escrita em sala de aula, que tal ato subjetivo se expandiria para o coletivo no processo da escrita criativa.

A escrita, assim, funciona “[...] como mapa de processos mentais, mas também como uso de experiências autobiográficas para escrever, transfigurando-as”. Na organização mental, ela opera “[...] como reutilização de experiências – e insisto tanto na criatividade como na autobiografia – a escrita pode ajudar a resolver

conflitos e a torná-los forças vivas, em Literatura, que podem ser escada para outros” (FERNANDES, 2012, p. 46).

Nesse sentido, a escrita literária pode ajudar na busca da identidade e autoconhecimento, porque

Põe em contacto a memória, a imaginação, a educação, o passado, o futuro de cada pessoa. Cria um texto onde a metáfora pode amplificar e alargar sentidos ocultos. É um espelho negro onde se pode contemplar parte do ser, e compreender o passado e o futuro. A escrita tem um papel fundamental na vida da Humanidade, e nada poderá substituí-lo; é como a invenção da roda, nunca será substituída. A escrita é a roda da consciência. (SENA-LINO, 2012 apud FERNANDES, 2012, p. 47).

Para Calkins, escrever é registro, arquivo, bem como uma forma de entendimento da vida, porque

[...] escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência. [...] Escrevemos porque queremos entender nossas vidas. (1989, p. 15).

Por sua vez, Nuno Leitão define que o ato de escrever inaugura outro mundo com novas possibilidades de viver, pois

[...] o exercício criativo da escrita, para quem escreve, é sempre uma experiência ampliadora: cada texto escrito inaugura um mundo de experiência que abre, no plano existencial, um conjunto de novas possibilidades (ainda que virtuais) de existência, à luz das quais o próprio mundo dos redactores se recria e refigura. (2008, p. 33).

Para Delmiro (2001, p. 11), a literatura não se restringe a uma “minoría ilustrada”, haja vista os inúmeros benefícios suscitados pela “[...] *producción, comprensión e interpretación de textos literarios*”, devendo, pois, justificar o seu ensino e, por isso, convoca “[...] *una responsabilidad más de cada docente*”. É preciso convencer a “*la mayoría de alumnos y alumnas que las actividades alrededor de los textos literarios son utilísimas, entre otras cosas, por lo que sigue*”. Transcrevem-se a maioria desses benefícios, mesmo que alguns já tenham sido ditos de outra forma por outros estudiosos, pelo fato de que a voz desse pesquisador espanhol é dotada de uma grande força e, ao mesmo tempo, de muita clareza, impedindo supressões e paráfrases. Para ele, a educação literária,

[...] *ponen en relación con el mundo de la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla; se constituyen pronto en antídoto del fracaso vital*

que a todos inevitablemente llega; dan infinitas respuestas al absurdo que siempre anida en cada existencia vital; preparan para entender y adaptarse más adecuadamente a la desgracia ineludible; relativizan la configuración física y psicológica de cada uno (tan enredada en el juego de yoes: el que somos realmente, el que creemos ser, el que los demás piensan que somos y el que deseamos ser), y la de quienes nos rodean, distiguendo las máscaras de La realidad; colocan en diversas perspectivas, lo que ayuda aumentar la capacidad de valoración crítica; ayudan a encontrar múltiples sentidos en lo que se hace; previenen del manejo propagandístico de los medios de comunicación; enseñan el arte de contar cosas como instrumento de comprensión e interpretación del mundo (García Domínguez, 1993); permiten sentirse como persona y “construirnos” como personaje que actúa en un contexto social; desarrollan la capacidad de análisis concreto de situaciones concretas; conectan con la “cultura” entendida ésta como memoria no hereditaria de la colectividad y enseñan a relacionar los diversos códigos que confluyen en los textos artísticos; favorecen el entendimiento de la sociedad como conjunto de grupos cuyos intereses está en un conflicto presente en los discursos de cada participante en la estructura social, etc. [...]. (DELMIRO, 2001, p. 11-12).

Para o estudioso, não importa o quanto se aprende, mas sim o modo como isso acontece. Assim, o ensino da literatura engloba a prática da leitura, interpretação e escrita.

En definitiva, se está pendiente, demasiado a menudo, mucho más Del qué y Del cuánto tiene que aprender el alumnado que del “valor de uso” de los textos: lo que implicaría entender la literatura que ha de enseñarse como un conjunto de prácticas de lectura, escritura e interpretación muy bien interrelacionadas. (DELMIRO, 2001, p.10).

Tais posicionamentos bastam para que se coloque em prática a educação literária na sua totalidade, cujo objetivo, segundo Alonso (2001, p. 53), é o de formar a “competência literária” do aluno, que é “[...] *la capacidad para escribir o leer textos de signo estético-literario*”.

2.2 Breve panorama sobre Escrita Criativa

A expressão Escrita Criativa surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1930/40 com a implantação do *Program in Creative Writing* pela *Iowa University* em 1936. O projeto funciona até os dias atuais e escritores de diferentes nacionalidades são convidados para ministrarem seminários, *workshops* sobre gêneros variados, conferências e visitas a escolas. Entretanto, de acordo com Mancelos (2010, p. 156), tais cursos existem na *Harvard University* desde 1880.

Algumas das oficinas de EC, segundo Assis Brasil (2003b, p.67), estão no México, em Cuba e no Paraguai. Neste último, destacam-se os *talleres itinerantes*

de Augusto Roa Bastos, por exemplo. Da Argentina, citam-se o *Taller Interactivo de Escritura*, coordenado por Laura Calvo e o *Taller de Ángel Leiva*, ministrados pelos escritores Mempo Gradinelli, Ricardo Piglia e pelo professor Nocolás Bratosevich. Porém, as primeiras experiências, segundo Delmiro (2001), datam do ano de 1974, com a criação do grupo Grafein, coordenado por Mário Tobelem.

Na Europa, os primeiros *Ateliers d'écritures* foram criados no final da década de 1960, na França, cuja pioneira é Elisabeth Bing. Destaca-se, também, o “reputadíssimo trabalho de Claudette Oriol-Boyer” (ASSIS BRASIL, 2003b, p.67), da Universidade de Grenoble III, diretora da revista *TEM (Texte en Main)*, a qual é referência para o desenvolvimento de oficinas, em especial aquelas destinadas ao público escolar do ensino médio.

Delmiro (2001) chama atenção para a atividade do grupo Oulipo iniciada em 1960, preconizando jogos e brincadeiras – Raymond Queneau, Ítalo Calvino, Georges Perec e outros são alguns dos nomes pertencentes ao grupo. Na Itália, a maior referência é o nome de Giani Rodari, autor da *Gramática da Fantasia*, livro publicado em 1973, o qual é voltado ao ambiente escolar da educação básica e apresenta algumas atividades de criação a partir de estranhamentos e imagens inusitadas.

Na Espanha, segundo Assis Brasil (2003b), há muitas oficinas (*talleres*) em funcionamento, sendo um bom exemplo a oficina *Factoría* de alquimia Literária. De acordo com Delmiro (2001, p. 28), os primeiros trabalhos datam do início da década de 1980, com a coordenação de Sánchez Enciso-Rincón. No que se refere à educação básica, os programas de “*Lengua, dedican muy poco espacio a la creación e insisten fundamentalmente en asuntos que tienen más que ver con la lingüística*” (CORRALES, 2001, p. 70).

A EC em uma perspectiva de ensino direcionada à educação básica é um assunto já muito discutido entre os pesquisadores espanhóis, prova disso são os estudos de Alonso, Delmiro, González, Corralez, os quais já há algum tempo, a exemplo de Delmiro, publicam sobre a EC no ambiente escolar. Esses autores não têm dúvida quanto à aplicabilidade da EC a jovens estudantes, visando à produção de texto literário. Nesse sentido, cita-se a publicação da revista Tarbya (2001) em que se discutem conceitos, tipos de oficinas, formação de professores, currículo e outros.

Quanto ao contexto português, segundo o escritor e professor de EC Pedro Sena-Lino, autor de vários livros, dentre eles o *Curso de escrita criativa I* (2013a) e *Curso de escrita criativa II* (2013b), o primeiro curso de EC data de 1980, na FCSH/ UNL (Faculdades de Ciências sociais e humanas/ Universidade Nova de Lisboa) por Rui Zink, que foi, diz ele em entrevista oral, “[...] também o principal responsável pelo iniciar da minha actividade como formador de Escrita Criativa” (SENA-LINO apud FERNANDES, 2012, p. 45).

De acordo com João de Mancelos, também escritor e professor de EC, auto do *Manual de escrita criativa* (2015), desde o início de 2000 os cursos de EC, chamados de oficinas, conquistaram popularidade em Portugal, mas continuam sendo novidade, pois eles são oferecidos por universidades restritas, clubes do ensino secundário e, na maioria das vezes, os cursos estão fora do sistema oficial e realizam-se em livrarias, bibliotecas ou associações artísticas ou recreativas. Para Mancelos (2010, p. 155), rapidamente a prática gerou muitas páginas ou *blogues* nacionais e associados, os quais compartilham opiniões e técnicas sobre esse trabalho. Ele observa que a EC é um modismo, uma novidade, devido a uma repercussão do rápido êxito de novos escritores, que desfrutaram dessas técnicas.

Por sua vez, Sena-Lino (2013a) reconhece que

[...] A disciplina ainda não está firmada em termos epistemológicos, mas aproxima-se mais de um curso de Pintura do que de um curso de Português. E como ainda não está fixada nos seus princípios operativos em Portugal, temos grandes oscilações nos cursos de escrita criativa em Portugal, desde conferências de escritores a grupos de trabalho sobre a criatividade. (apud FERNANDES, 2012, p. 45).

Por esse motivo, o interesse de Sena-Lino (2013) no “[...] estudo e a compreensão dos mecanismos específicos da língua portuguesa que intervêm na realização de um curso de escrita criativa feito por um falante português” (apud FERNANDES, 2012, p. 45). De todo modo, no nível de ensino básico, tal prática não acontece em todas as escolas portuguesas, segundo a escritora Luísa Costa Gomes, integrante do *Programa Artes na Escola*, desenvolvido no âmbito da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) de Portugal. A escritora desenvolve oficinas de escrita com alunos do ensino básico (6 a 15 anos) e secundário (15 aos 18 anos), o que corresponderia, no Brasil, ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Desde o ano 2001 que trabalho com escolas de todo o país, fazendo acções de motivação para a leitura em salas de aula, centros de recursos, anfiteatros, bibliotecas e Oficinas de Escrita Lúdica, de Conto e de Teatro para todos os níveis de ensino, do básico ao secundário. Em muitas escolas, os alunos nunca fizeram Oficina de Escrita, noutras escolas há Oficinas de Escrita a funcionar regularmente. (GOMES, 2008, p. 29).

Conforme pesquisa de Cátia Sofia Oliveira da Silva (2013, p.29), no Programa de Português do Ensino Básico de Portugal, não há incentivo à prática da EC de forma declarada, isso ocorre porque “[...] no referido programa do ensino básico há uma secção na qual é possível enquadrar a prática da escrita criativa intitulada ‘escrever em termos pessoais e criativos’”. A pesquisadora analisa ainda como a prática de escrita foi vista pelo texto que disserta sobre as metas curriculares complementares que entrariam em vigor em 2013/2014 no programa de Português do 9º ano: [...] em nenhum dos subpontos a escrita criativa é referida diretamente. Contudo, se estes alunos melhorarem as suas competências de expressão escrita, teremos melhor consciência do que se entende por produção de texto, que será também necessária na escrita criativa (SILVA, 2013, p. 35).

Embora a EC não seja uma prática geral na educação básica portuguesa e não esteja referida de modo claro nos documentos oficiais, percebe-se que em Portugal há uma maior preocupação quanto a isso. Há também uma publicação considerável de livros de escritores reconhecidos, artigos, tratando do tema; acontecem habitualmente *workshops* nas instituições de ensino e em muitas escolas, nos quais escritores contam com suas próprias oficinas. Somado a isso, há um razoável volume de dissertações, teses e revistas sobre o assunto.

No Brasil, segundo Assis Brasil (2003b), a mais antiga experiência de oficinas de EC data de 1962, idealizada pelo escritor Cyro dos Anjos, na Universidade de Brasília, experiência que, segundo (BARBOSA, 2012, p. 46), durou doze anos. Em 1966, Judith Grossmann criou um curso de EC na Universidade Federal da Bahia. Seguiram-se outras experiências de carácter temporário a partir de 1975, como as de Silvano Santiago, Affonso Romano de Sant’Anna, Tânia Franco Carvalhal e Maria da Graça Cretton, entre outras (ASSIS BRASIL, 2003b).

Foi nessa época, década 1970/80, conforme Barbosa (2012, p. 46), que as oficinas se multiplicaram e, pela lista apresenta pelo autor, todas surgiram no interior das universidades, como a de Silvano Santiago, por exemplo, já mencionada. Raimundo Carrero, escritor pernambucano, de acordo com Guedes (2014), também

inaugurou em 1988 a sua oficina literária e, segundo as últimas notícias de Lins (2015), em meados desse ano, o Carrero ainda estava ministrando cursos.

Certamente, porém, o nome mais conhecido de que se tem notícia, no que se refere à EC no Brasil, é o de Luiz Antonio de Assis Brasil, criador da Oficina literária, em 1985, na Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, mantida até os dias atuais sob o seu comando e dirigida, atualmente, a alunos de graduação e pós-graduação. Nesta última modalidade, a EC não é apenas uma disciplina, mas sim área de concentração do programa de mestrado.

Das mais recentes, cita-se a *Oficina virtual do texto*, promovida pelo SESC, na modalidade *online*, comandada pelo escritor João Silvério Trevisan, no período de 1999 a 2005. Já o projeto *Escrevivendo* (São Paulo), segundo informação concedidas por Karen Kipnis, em 2015, através de uma mensagem pessoal enviada por *e-mail*, iniciou suas atividades em 2006 na Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campo de Poesia e Literatura, mas o projeto foi ministrado também em centros culturais de São Paulo, como na Biblioteca Temática de Poesia Alceu Amoroso Lima, na Biblioteca de São Paulo e no Museu de Língua Portuguesa, encerrando-se em 2012.

Em outubro de 2015, quando a autora desta pesquisa perguntou sobre a continuidade do curso, Karen respondeu: “O projeto continua ativo, agora na Unesp/ Marília, [...] como curso de extensão. No momento estamos estudando sua continuidade no interior de São Paulo [...]” (KIPNIS, 2015). Há ainda alguns escritores contemporâneos comandando oficinas, a exemplo de Rodrigo Petrônio, Paulo Nogueira, Mônica Rodrigues, Fabrício Carpinejar e Marcelino Freire – os quatro últimos mantêm cursos presenciais que são divulgados pelo *site* B_arco³.

Também se destaca que, em 2006, a Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), unidade de São Leopoldo (RS), criou o curso superior de Formação de Escritores e agentes literários. Verifica-se ainda a oferta de muitos cursos *online* como, por exemplo, a “Oficina de escrita criativa”⁴, ministrada pelo professor doutor Marcelo Spalding, que mantém dois cursos⁵: “Oficina de criação literária” e “Oficina de escrita criativa para não-ficção”. Igualmente, Diego Schutt, segundo seu perfil *online*, publicitário e especialista em *storytelling*, também mantém, desde 2010, no

³ Disponível em: <<http://barco.art.br/cursos/literatura/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

⁴ Disponível em: <<http://www.escritacriativa.com.br>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.escritacriativa.com.br>>. Acesso em 28 ago. 2015.

site “Ficção em Tópicos”, cursos de EC: “Jardineiros de ideias”, “Arquiteto de histórias” e “Consultorias individuais”⁶.

O jornalista e pesquisador Dimas Gomez, no *ebook Oficineiros e suas oficinas: proseando pela pauliceia* (2015, não paginado), faz uma crítica ao rol de técnicas e pedagogias abarcadas pela expressão EC.

O momento atual das oficinas literárias conta com a chamada em peso da “escrita criativa”, um termo que tem sido usado como guarda-chuva para abrigar um conjunto variado de técnicas e para rotular um sem-número de práticas “pedagógicas”, as quais vão do mais puro espontaneísmo até os métodos mais cuidadosamente elaborados, frequentemente, privilegiando um “elogio da leitura” como remédio universal para todos os males do texto. Não se trata de criticar a escrita criativa: mas nem todas as oficinas se encaixam no formato, ou devem ser rotuladas, de *creative writing*.

Sena-Lino, quando analisa o contexto português, conclui que a EC é “um saco de gatos”, tratando da investigação, memória, leitura, escrita variada e terapia (2013a, p. 12). Felizmente, Dimas Gomez (2013), na ocasião da escrita de seu referido livro, foi bastante otimista quanto aos anos vindouros, acreditando que as oficinas se tornariam mais qualificadas e diversificadas.

É relevante mencionar algumas constatações de Rodrigues (2015) no ambiente universitário, em cursos de graduação em Letras: os alunos ingressantes na universidade e mesmo os formandos têm muitas dificuldades para escrever; a procura pelos cursos de Letras tem diminuído muito; fora e dentro da universidade aumenta o desejo dos jovens de se tornarem escritores; aumenta a cada dia o número de publicações no Brasil. Por isso, o estudioso vê na EC uma possibilidade para amparar os alunos graduandos na produção textual, literária ou não, colaborando também para atender a demanda de candidatos a escritor.

No Brasil, há ainda algumas poucas publicações em nível de mestrado e doutorado que versam sobre o tema, nas quais o público considerado varia entre as três etapas da educação básica, educação infantil, fundamental e médio. Oficialmente, a EC não compõe o rol de disciplinas obrigatórias do currículo explícito e, mesmo informalmente, não se percebem projetos e atividades ancoradas nessa proposta. Destaca-se, nesse sentido, a revista *Terceira Margem*, publicada em 2005 pelo programa de pós-graduação em Ciência da Literatura, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada “Oficinas de escrita”, contando com nomes

⁶ Disponível em: <<http://ficcao.emtopicos.com/escrever/>>. Acesso em: 25 ago.2015

nacionais, como Ana Maria de Alencar, Ana Lúcia Moraes, e da tradição de oficinas francesas, como o de Claudette Oriol-Boyer, experiente em oficinas para graduados e alunos do ensino médio.

Citam-se estudos encontrados no banco de pesquisas da Capes/CNPq, na *Vérsila Biblioteca digital*⁷ e outros. Uma das dissertações é *A escrita criativa no ensino fundamental: uma interlocução possível*, escrita por Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli, apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2003. Nesse trabalho, a expressão EC é empregada como sinônimo de resultado das funções superiores psicológicas, não se referindo, especificamente, à escrita de textos literários por meio da metodologia da EC. Uma segunda dissertação é de autoria de Cristiane dos Santos Azevedo, de 2007, com o título *Escrita criativa em sala de aula da EJA: efeitos sobre a produção textual dos alunos*, apresentada à Universidade Federal de Pelotas. Nesse estudo, a expressão EC também é utilizada para se referir à escrita de todo tipo de texto, inclusive o literário. Porém, a metodologia é ancorada nos estudos linguísticos e não nos estudos literários.

Algumas Veredas: a produção de textos literários no ensino médio, de Paula Gomes de Oliveira, de 2003, foi uma dissertação apresentada à Universidade de Brasília. Por não estar disponível na biblioteca digital, o acesso foi feito por meio de um artigo da autora, em que apresenta um resumo da pesquisa. Gomes, por meio de pesquisa *in loco*, verifica que os alunos do ensino médio de uma escola privada escrevem apenas textos exigidos pelo vestibular, normalmente os dissertativos.

Patrícia Correa Junqueira (2015), na dissertação *Processos Interacionais: da leitura à escrita criativa*, apresentada à Universidade de Goiás, embora trate da escrita de diferentes gêneros textuais, não se restringindo à literatura, em pesquisa em turmas do quinto ano, percebe que quando os professores propõem a atividade de escrita ao aluno, seja para a produção de um conto ou para o relato pessoal, falham quanto à solidez e criatividade na proposta metodológica, muitas vezes, copiadas da *internet*, revelando falta de conhecimento teórico e metodológico por parte do profissional.

Solange Ester Lima Peixoto (2014), na dissertação *Literatura Infanto-juvenil no ensino fundamental: Releitura e escrita criativa dos contos*, apresentada à

⁷ Disponível em: <<http://biblioteca.versila.com/?pagination=1&q=escrita%20criativa>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

Universidade de Taubaté, teve como objetivo possibilitar aos alunos do 9º ano do ensino fundamental a escrita de nova versão de contos brasileiros. Observa-se que a pesquisadora utiliza a metodologia de leitura para incentivar a escrita e faz boas reflexões sobre o estatuto do texto literário no aporte teórico. No artigo *Estratégias de escrita, gêneros literários e escrita criativa*, Irando Alves Martins Neto e Renata Junqueira de Souza propõem que se amplie a sequência didática criada por Dolz e Schneuwly, a partir da teoria do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), para que seja possível desenvolver por meio dessa sequência um trabalho com o texto literário. Contudo, eles não sugerem um modo de ampliação.

Relembra-se aqui, porque já mencionada na introdução, a tese denominada *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental*, de Elisa Maria Dalla-Bona, defendida em 2012, na qual conclui, em pesquisa etnográfica, que ainda era preciso avançar, porque o texto literário era visto, muitas vezes, como pretexto para ensinar conteúdo moralizante e gramática. Bastante significativo também é o livro *Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental* – poema, narrativa e argumentação, de Citelli (2001), no qual a autora problematiza e relata suas experiências em sala de aula, na educação básica, com a produção de poemas, narrativas e argumentação.

Uma tese e duas dissertações são aqui referenciadas, embora não tratem da educação básica: a pesquisa de doutoramento intitulada *Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor*, de autoria do escritor Almicar Bettega Barbosa (2012), orientada pelo Professor Assis Brasil; as dissertações *A oficina de escrita como lugar de (re)criação e inserção literária*, de Marta de Mattos Vieira Barcellos Costa (2014), e *Oficina literária de escrita criativa*, de autoria de Yan Patrick Brandenburg Siqueira (2016).

Na tese, o escritor relata, detalhadamente, a partir de sua experiência de aluno em oficinas de EC de Assis Brasil, os procedimentos desse escritor/professor durante as aulas no período de um ano. Além de muitas reflexões, destaca que as oficinas têm muito a contribuir, tanto na escrita como na leitura. Quanto às dissertações, o mérito da primeira reside na discussão da pesquisadora sobre o papel das oficinas de EC, das quais ela participou como aluna/escritora na inclusão desse aluno/escritor na vida literária. A segunda, além de refletir sobre as aulas de EC dirigidas aos iniciados, tem o mérito de mapear as oficinas de criação literária no Brasil e de entrevistar alguns dos escritores/professores dessas aulas.

Também foram localizadas, via *internet*, publicações de revistas e jornais portugueses apresentando artigos, reportagens e entrevistas sobre o tema. Cita-se a edição de jan./mar. 2008, n. 72, da revista *Noesis*⁸, dedicada integralmente à discussão da “Escrita Criativa” - título do *dossier* - a alunos em idade escolar. Isso se explica porque em Portugal, como mencionado, há muitas oficinas de escrita literária dirigidas não apenas ao aspirante a escritor, mas também ao aluno da educação básica. Ressalta-se que não se trata de uma disciplina da grade curricular, já que algumas escolas oferecem oficinas, outras não, mas mesmo fora do ambiente escolar há clubes e cursos conveniados a algumas instituições de ensino. Isso demonstra que lá o aluno tem mais acesso a aulas de escrita literária.

Localizaram-se, também em Portugal, muitas dissertações de mestrado e artigos, cujos títulos são compostos pela expressão EC. Entretanto, a maioria não trata da criação literária, assim como pouco focaliza as séries finais do ensino fundamental, mas grande parte é dedicada à educação infantil, principalmente ao primeiro ciclo, considerando alunos de primeiro ao quarto ano (6 a 10 anos). Por essa razão, são arroladas as pesquisas que, de algum modo, apontem a perspectiva da escrita literária, destacando-se as que focalizam os anos finais do ensino fundamental, do 7º ao 9º ano.

Uma delas é o relatório de mestrado intitulado *Incentivar a escrita criativa: o texto literário como polo inspirador no 1º e no 2º Ciclo do Ensino Básico*, de autoria de Bruna Augusta Ribeiro Costa. A autora implementa uma metodologia de escrita literária em salas de aula do primeiro ciclo – abrangendo do 1º ao 4º ano (alunos de 6 a 10 anos de idade) – e do segundo, integrando o 5º e 6º anos (10 a 12 anos). Percebe-se pelo relato que, embora a pesquisadora tenha incentivado a leitura e escrita literária, havia muita preocupação com os aspectos gramaticais.

Carlos José Mendes da Silva, na dissertação *A dinamização criativa da escrita no ensino básico* (2011), apresentada à Universidade Aberta de Lisboa, realiza uma intervenção muito produtiva em salas do 5º ao 9º anos com produção de poemas, jograis e outros textos a partir dos jogos de palavras com base nas técnicas da EC. Da mesma forma, na dissertação *A escrita criativa aplicada ao ensino da língua estrangeira e da Língua Materna*, de Cátia Sofia Oliveira Silva, apresentada em 2013 à Universidade do Porto, no tópico dedicado à língua portuguesa, 9º ano, a

⁸ Disponível em: <www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

autora desenvolve um trabalho interessante, cujo ponto de partida é o texto literário, culminando com atividades de escrita literária a partir dessas leituras.

Naíde Filipa Meira Honório Lopes, no relatório final *Palavras que crescem na ponta do lápis: a escrita criativa no 2º ciclo do ensino básico*, apresentado ao Instituto Politécnico de Portalegre, em 2013, descreve sua pesquisa-ação em que, por meio da metodologia da EC, incentivou os alunos a escreverem pequenos textos de intenção estética. Cita-se, ainda, a dissertação *Escrita criativa: uma proposta didática*, apresentada à Universidade de Coimbra, em 2014, por Filomena Raquel Milheirão Pereira, que propõe a escrita literária a partir de textos literários.

Maria de Lurdes Coelho Figueiredo, na dissertação *Do domínio da expressão escrita à escrita criativa: abordagem experimental numa turma do 8º ano de Português*, apresentada em 2013 à Universidade de Coimbra, incentiva e expõe as produções dos alunos, tendo como modelos os textos literários. Maria Inês Viegas Graça (2014), na dissertação (Mestrado em ensino de Português) *A escrita criativa como metodologia para a construção do texto poético*, apresentada à universidade de Algarve em 2014, incentivou as crianças de 1º ao 6º ano (6 a 12 anos) a criarem poemas a partir de imagens.

No comparativo, pode-se verificar que as pesquisas em torno da EC em Portugal são mais expressivas se comparadas as do Brasil, mesmo quando se restringe a trabalhos sobre escrita literária. Nota-se também que naquele país as pesquisas são mais direcionadas à educação infantil, enquanto que, aqui, os poucos estudos se dirigem a públicos diversificados, como a educação de jovens e adultos, a educação infantil, o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio.

Pelo exposto, percebe-se o quanto ainda no Brasil é incipiente o material bibliográfico sobre a EC e sua implementação no ambiente escolar da educação básica. Em relação às oficinas citadas que estão em funcionamento, percebe-se que aquelas configuradas na modalidade *on line* pretende atingir um público amplo e diverso se comparadas àquelas destinadas escritores, alunos de Letras e pessoas com alguma experiência no ofício da escrita literária, como a oficina de Assis Brasil, por exemplo. pessoas com intenção de se tornarem escritores, no sentido profissional da palavra, como oficina de Assis Brasil, por exemplo.

2.2.1 Conceituando a Escrita Criativa

Esclarece-se que o termo EC é aqui tomado em seu sentido original, isto é, o de ensino de técnicas para a escrita do texto literário. Atualmente, desde a sua disseminação em Portugal a partir do final dos anos 1990, tal expressão também pode significar produção de textos não literários.

Embora a EC se ocupe principalmente do texto literário (conto, novela, romance; poesia; texto dramático; guião), há uma nítida tendência, sobretudo a partir da década de noventa, para se debruçar também sobre as estratégias retóricas usadas em textos não literários (artigo jornalístico; ensaio; discurso político; anúncio publicitário), em que ao desejo de transmitir informação e/ou de convencer se alia a vontade de cativar o interesse do leitor. (MANCELOS, 2007, p. 14).

A prática da EC ainda provoca desconfianças e estranhamentos em muitos estudiosos, os quais a repelem sob o argumento de que um texto literário, pelo seu caráter artístico, não pode ser produto de técnicas e de procedimentos sistematizados. Está implícita nessa ideia a crença de que os escritores são gênios ou são guiados pela musa inspiradora, conferindo, desse modo aos autores consagrados ou de sucesso o título de “escolhidos do Olimpo”. Nega-se, assim, o esforço e a disciplina que requer o ato da escrita e isso vale para os grandes nomes da literatura e também para aqueles que escrevem por prazer ou por necessidade pessoal e/ou profissional.

Entretanto, muitos escritores e professores de EC concordam com a premissa de que não há mágica: “Não acho que a literatura caia do céu. A musa não existe”, diz o escritor João Silvério Trevisan (2014 apud RODRIGUES, 2014, não paginado). Sena-Lino concorda ao dizer que é preciso

Deixar de acreditar na “inspiração”, em primeiro lugar. Nem todas as escritas de livros vêm com emoções associadas, grandes intensidades de pele interior, para ajudar a escrever seja o que for. E com o andar do tempo e da experiência, é como o amor: não é preciso senti-lo para ele ser real. Em seguida, ter um plano e um horário. Sem um hábito de escrita e uma luta diária para isso, não se vai a lado nenhum. Escrever, mesmo que no final o balde do lixo seja melhor. Está-se a estabelecer hábitos, a pensar no que se escreve, e a dobrar e a arrumar a linguagem, ou ainda mais, a bater no ferro da linguagem para depois ficar quente. (2012 apud FERNANDES, 2012, p. 47)

Assis Brasil, na mesma direção, em entrevista concedida a Pinheiro, declara:

Técnica literária - eis um sintagma diabolizado em certos meios cultos: é como se a literatura derivasse apenas da inspiração (sabe-se lá o que é isso), ou que a técnica fosse algo menor, própria dos obreiros manuais, dos carpinteiros e alfaiates. A verdade é outra: qualquer arte possui sua técnica. (ASSIS BRASIL, 1997, não paginado).

A crença na inspiração por parte de alguns autores da atualidade, chamados por Assis Brasil de arrogantes, repete de forma piorada o mesmo engano dos antigos que viam a escrita como dom. Para Assis Brasil, isso é preconceito e equívoco, porque divide as pessoas em talentosas e não talentosas, o que é “[...] partição inaceitável num mundo que se esforça, para sem discriminações, assimilar e a integrar as diferenças e as minorias” (ASSIS BRASIL, 2003b, p. 74).

É verdade que esse escritor e teórico admite a necessidade de se ter algum “jeito”, mas isso pode variar de acordo com o objetivo de cada participante e com o tipo de cada oficina; Nem todos os frequentadores desejam publicar livros, alguns buscam aprimoramentos, outros buscam socialização e até usam a escrita como terapia. Na verdade, escreve-se por diferentes motivos, porém essa não é tarefa fácil, porque “[...] escrever requer leitura, treino, disciplina, entrega, um encontro com a sua voz”- é o que pensa Marcelino Freire, escritor experiente no ofício de orientar oficinas (ASSIS BRASIL, 2013 apud MORAES, 2013, não paginado.).

Se escrever requer treino e disciplina, conclui-se que é possível ensinar e aprender a produzir textos literários, mesmo sabendo que o resultado pode variar muito, pois depende também da individualidade do aluno e de seu objetivo. Um exemplo é o da oficina de Assis Brasil, que ajudou a revelar escritores renomados, mas é muito provável que muitos saíram de lá com experiência e nenhuma publicação, pois as variantes são muitas – o mercado, por exemplo, é uma delas.

Além disso, nem todos desejam publicar livros, pois escrevem, como já foi dito, por razões inúmeras e a escrita literária, por sua vez, possibilita significações para além do publicável, isto é, o ato de produzir um texto por si só já é libertador. Para o escritor português Pedro Sena-Lino, por exemplo, aulas de EC são “[...] um percurso com objetivos, método e persistência para recriar, inovar e alargar a comunicação escrita de cada um consigo, libertar a imaginação, libertar-se pela imaginação” (2013a, p. 12).

Diante do desafio da escrita e da necessidade e desejo de *lutar com as palavras*, parafraseando Carlos Drummond de Andrade (1992, p. 84-85), a metodologia da EC contribui com o processo de aprimoramento da escrita e até mesmo com a descoberta dessa prática. A EC é, então, “[...] o estudo crítico, a transmissão e o exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de

diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários” (MANCELOS, 2007, p. 14).

Desse modo, a Escrita Criativa propicia a análise do texto em construção e, nesse sentido, sua metodologia é diferente daquela que ampara leitura, a qual analisa o texto acabado; não é verdade que quem lê necessariamente escreve bem, uma vez que leitura e escrita são duas habilidades distintas, embora complementares. Há pessoas que leem muito, mas não dispõem da mesma habilidade para a escrita, porém é difícil imaginar alguém que escreva muito e não leia, uma vez que a leitura, além da experiência cotidiana, também é fonte e repertório para a produção. Para se escrever, faz-se necessária a busca de outros textos e outras vozes, de épocas e estilos diferentes, por isso o processo de escrita passa pelo processo de leitura, conforme aponta Tânia Franco Carvalhal:

Eu estabeleço uma diferença radical, mas um vínculo muito estreito entre leitura e escrita. A leitura é a atividade que é o avesso da escrita. São duas faces da mesma moeda. Não há processo de escrita sem processo de leitura. (CARVALHAL, 1990 apud CRETTON, 1997, p. 56).

A EC mostra-se, então, mais completa que os métodos de leitura, uma vez que agrega os dois processos. Apesar de ser mal vista por muitos estudiosos da área, essa metodologia contribui na formação de toda pessoa que queira escrever, independente do motivo.

Escrever criativamente não é fácil, Carlos Drummond de Andrade (1992, p. 95-97) ensinou isso no poema *Procura da poesia* quando perguntou “trouxeste a chave?”, ao se referir ao processo de criação. A EC criativa pode ser uma das chaves possíveis na medida em que não se vale apenas da subjetividade e da imaginação do aprendiz, mesmo porque para organizar um texto é preciso ser racional, ainda que o propósito seja a criação de um poema surrealista. Ademais, não se trata de milagre, pois a EC busca apoio nas teorias das ciências humanas.

Metodologicamente, a EC recorre à interdisciplinaridade com diversas áreas, entre as quais relevaria a Teoria da Literatura, a História da Literatura e a Linguística, apelando também a disciplinas que ajudem a posicionar o texto no contexto (História, Sociologia, etc.). Neste sentido, a EC privilegia uma abordagem inclusiva e atenta às mudanças tanto no mundo como na estética. (MANCELOS, 2007, p. 14).

Nesse sentido, a proposta dialoga com outras disciplinas, acompanhando as mudanças sofridas nas áreas do conhecimento no decorrer do tempo. Não é

possível pensar em ensinar ou aprender a arte da escrita sem admitir que o texto se materializa pelos elementos linguísticos, além de considerar que o escritor é um sujeito histórico. Assim, a EC é uma metodologia flexível, que deixa a cargo do professor/orientador a linha que melhor lhe convier e que for mais adequada ao contexto da sala de aula, tanto é que há diferentes perspectivas de trabalho, como as da linha americana, francesa e outras.

Segundo Maria Fernanda Moraes, a partir do jornalista Dimas Gomez, o qual já foi aluno e professor de escrita criativa, a metodologia das oficinas segue algumas escolas e isso depende do professor. Há três principais correntes:

A Aula Francesa: mais expositiva, nos moldes de uma aula tradicional. Oficineiros que se identificam com essa escola: Ricardo Lísias, Heitor Ferraz, Bruno Zeni. **A Close Reading:** que busca entender o texto pelo texto. Oficineiros que se identificam com essa escola: Luiz Bras, Rodrigo Petrônio. **A Oficina Avançada:** mais preocupada com o projeto. Oficineiros que se identificam com essa escola: Assis Brasil, Marçal Aquino. (MORAES, 2013, não paginado).

Porém, entre essas escolas há muitos pontos de contato e, enfatiza a jornalista, essas metodologias não são estanques, podendo se mesclar como veremos em seguida. Pedro Sena-Lino, por exemplo, identifica-se com a linha dos pequenos grupos de 1950-60, que ele chama de raiz da EC, linha que trabalhava com a desconstrução, imaginação, subconsciente e “[...] compreensão de antigas fontes, como a Teoria da Literatura e a Retórica”, que “encontravam novos recursos à imaginação” (SENA-LINO, 2013a, p. 12). Muitos desses grupos, diz o ator, eram ligados ao “Experimentalismo”, uma vez que ele, como já dito, vê na escrita a possibilidade de “libertar a imaginação, libertar-se pela imaginação” (SENA-LINO, 2013a, p. 12).

Entretanto, além da obediência a “esse princípio de trabalho e sistematização”, o teórico também considera outras questões: “rapidez e o imprevisto, para que a imaginação fale sem o controle excessivo da razão e do super-ego” (SENA-LINO, 2013a, p. 13). Somente depois da escrita, depois de muito trabalho, as conclusões teóricas são elaboradas e ao final cada participante da oficina poderá “[...] dialogar mais livremente com a sua imaginação”. Trata-se, obviamente, do processo indutivo em que a teoria é elaborada após exemplo e prática (SENA-LINO, 2013a, p. 13).

Apesar de não verbalizar explicitamente sua linha de trabalho, a proposta de João de Mancelos parece assemelhar-se, em certo sentido, à de Sena-Lino pelo que se pode perceber no *Manual de escrita criativa* (2015), cujo texto trata de aconselhamento e não de exatamente de técnicas. Francine Prose (2008), escritora e professora de EC por mais de vinte anos, utiliza assumidamente a técnica do *Close Reading*, que é a leitura atenta, o texto pelo texto, em que se analisa palavra por palavra, frase por frase, parágrafo por parágrafo: “Prose está mais interessada em levar ao extremo a metodologia da leitura atenta ou densa (*‘Close reading’*), analisando as peculiaridades do uso da linguagem pelos autores” (MORICONI, 2008a, p. 10). A própria autora se identifica com essa prática quando diz que sempre pensou que “um curso de *“close reading”* – proposta pelo New Criticism⁹, – deveria ser um complemento”, mas “[...] é um método de que me beneficio quase tanto quanto dos meus alunos”. Trata-se de um procedimento em que se demora “[...] em cada palavra, cada expressão, cada imagem, considerando como ela realçava a história como um todo e contribuía para ela” (PROSE, 2008, p. 23). Esse tipo de análise aproxima-se da escola formalista e, aliás, esse é mesmo o objetivo.

Em parte, tal escola interessa a esta pesquisa, uma vez que dialoga com o conceito de literatura aqui defendido, conforme Candido (1995) e Jouve (2012) que, apesar de ambos considerarem o contexto, o leitor e a obra como produto histórico-sócio-cultural, não abrem mão da forma, de caráter estético do texto de literatura. Nesse sentido, as considerações de Prose interessam parcialmente a esta pesquisa, mesmo porque Moriconi assegura que nos cursos de criação literária, principalmente nos de mestrado de estrutura anglo-saxônica,

[...] a literatura interessa como arte. Arte da palavra, arte da escrita. Arte da potência verbal. Eles representam a institucionalização da boa e velha oficina literária, [...]. Neles, a literatura é lida para que se aprendam e desenvolvam técnicas de narração e composição e se aperfeiçoem os critérios de avaliação da qualidade artística de um texto. [...]. As palavras-chave são liberdade, flexibilidade, prazer de ler, alegria de escrever. (2008a, p. 9).

⁹ De acordo com Franco Junior (2009), o *New Criticism* recebe essa denominação em 1941 nos Estados Unidos, pelo estudioso John Crowe Ramson, com a publicação do livro *The new criticism*. Esse modelo crítico, surgido por volta de 1920, entende que o contexto da obra, assim como o leitor pode ser ignorado, valorizando o talento individual do autor em comparação com as obras já existentes e as que estão por vir. Fazem, portanto, uma leitura imanente do texto (FRANCO JUNIOR, 2009).

A escritora Luisa Costa Gomes (2008), por exemplo, critica a expressão EC, por achá-la redundante, preferindo chamá-la de escrita literária. Por esse motivo, privilegia as técnicas mais lúdicas utilizadas pelo grupo Oulipo, embora admita utilizar também os encaminhamentos da *Creative Writing*, de linha americana, os quais, na sua visão, são mais pragmáticos.

[...] evidente que os princípios da *Creative Writing* são úteis a quem pretenda fazer experiências de escrita. São regras importantes, daquelas que se deve conhecer, quanto mais não seja para as subvertermos. Normalmente uso alguns exercícios típicos da escrita criativa, mas na Oficina de Escrita Lúdica (Básico e Unificado) recorro bastante mais a exercícios de constrangimento¹⁰ usados pelo *OuLiPo* (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), de Raymond Queneau, François Le Lyonnais e Georges Perec, entre outros. (GOMES, 2008, p. 28).

Nesse tipo de oficina, como a do Oulipo, as atividades são mais livres, com “[...] exercícios de estilo e jogos combinatórios. São acrósticos, brincadeiras com palavras, escrita a partir de gestos, *cadavres exquis*,¹¹ invenção de línguas, etc....”, diferente dos propostos por Sena-Lino e Prose (GOMES, 2008, p. 28). Entre as poucas fontes científicas nacionais sobre o Oulipo, destacam-se o texto “A escrita como jogo Desafios e *contraintes* na literatura do Oulipo”, de Vinícius Carvalho Pereira (2012), e os estudos das pesquisadoras Ana Maria Alencar e Ana Lúcia Moraes (2005). Por meio desses trabalhos, toma-se conhecimento de que o Oulipo surge em 1960, na França, em torno de um grupo de escritores, sendo os principais Raymond Queneau, autor muito interessado em análise combinatória, e ao matemático François Le Lyonnais, apaixonado pela literatura.

Posteriormente, contou com a presença de Ítalo Calvino, de Claudette Oriol-Boyer, criadora de oficinas adaptadas para o universo acadêmico, entre tantos outros. Cita-se, a título de ilustração, o livro *Exercícios de estilo*, de Raymond Queneau (1995), no qual o autor escreve noventa e nove vezes a mesma história em tons diferentes – em estilo botânico, injurioso, povão, pretérito, presente, telegráfico, visual, anotação, surpresa, relato, anagramas etc.

O grupo surge em meio a outras correntes, como a do estruturalismo, do surrealismo e do existencialismo, para negar o primado do autor, da inspiração, da

¹⁰ A autora usa a palavra “constrangimento” como tradução do francês “*contraintes*”, que significa restrição. Exemplo: A pessoa deve escrever um texto, cujas palavras se iniciam pela letra C.

¹¹ Segundo Bruno Lacerda (2010), a expressão francesa significa cadáver requintado. Trata-se de uma técnica surrealista em que o texto é construído coletivamente. Uma pessoa escreve a primeira frase e uma segunda escreve a próxima sem conhecer o que foi escrito, anteriormente, e somente, ao final, todos conhecerão o texto integral.

escrita automática surrealista, acreditando que todos poderiam escrever, principalmente, a partir de *contraintes* (restrições) que previamente são acordadas com o participante da oficina. Assim, a base é racional e combinatória, aludindo à matemática: por exemplo, a pessoa escreve um poema sem a letra a, constituindo assim uma restrição. Nesse tipo de oficina, o recurso da intertextualidade é bastante explorado, por isso muitas atividades são feitas a partir de outros textos, em que a ideia é subvertê-los em todos ou em qualquer nível: semântico, lexicais, sintático, fônico etc.

Para Alencar e Moraes (2005, p. 11), o grupo ambicionava “o caráter lúdico e humorístico”, mas também não queria ser “uma fábrica de literatura *aleatória*”, porque não havia o objetivo de produzir literatura e sim o de libertar a escrita por meio de jogos. Dizem:

Sem um a priori estético, o objetivo era o de inventar (ou reinventar) regras de tipo formal que pudessem ser propostas a amadores desejosos de produzir textos. Revigorando técnicas da antiga retórica, capazes de romper com a crença na inspiração, no gênio ou no subconsciente, como motores da criação, queriam principalmente encontrar estruturas inéditas e promover pesquisas sobre as potencialidades da linguagem, estabelecendo relações entre matemática e literatura.

A palavra Oulipo, sigla de “Oficina de literatura potencial”, parece fazer uma irreverência ao Olimpo, lugar de inspirações dos poetas, por isso o próprio nome, de certo modo, indica as técnicas a serem utilizadas. Segundo Teodosio (2015), há exercícios em forma de anagrama, abecedário (cada palavra começa com uma letra do alfabeto), lipograma (texto em que se suprime uma letra específica), poema antonímico (a partir de um poema conhecido, escreve-se outro, invertendo o sentido dos versos) e outros. É perceptível que essas técnicas tentam subverter o estilo e o conteúdo de obras consagradas, manipulando-as.

No entanto, depreende-se que, na França, há uma linha mais tradicional e mesmo entre os escritores oulipianos, em que há metodologias que fogem do que parece ser apenas brincadeira e jogos. Assis Brasil cita alguns escritores pertencentes ao grupo Oulipo como exemplos de trabalho longo e profundo:

O material que utilizo são, na maior parte, de elaboração pessoal, mas sirvo-me, e bastante, dos exemplos norte-americanos e franceses, por serem complementares: se por um lado os autores americanos trazem uma série de exercícios que visam à criação imediata (Muriel Anderson, Harry Golden, John Gardner, Dennis Whitcomb, Robert Meredith, Pauline Bloom, Don James, Susan Thaler, Rust Hills, entre outros), já os franceses (Odile

Pimet, Claire Boniface, Andrée Guiguet, Nicole Voltz, Alain Andre, Raymond Queneau, etc.) buscam um aprendizado mais longo e mais profundo. (ASSIS BRASIL, 2003a, p. 74-75).

Como se nota, há muita flexibilidade da aplicação da EC, lembrando que, atualmente, refere-se também a textos não literários, o que levou Sena-Lino a chamá-la de “um saco de gatos”, porque nela

[...] cabem coisas tão distintas como investigação sobre a imaginação e a memória, grupos que se encontram para escrever e ler, cortes de escritores e curso de escrita vária, desde o trabalho sobre um gênero específico à terapia de grupo disfarçada. (SENA-LINO, 2013a, p. 12).

Tal aspecto confirma aquilo que se vem tentando demonstrar, pois são inúmeros os motivos que justificam o ato de escrever. O jornalista Dimas Gomez acredita que, de modo geral, as pessoas procuram oficinas para se tornarem leitores melhores, entretanto, quando se tratam de espaços como o SESC – Serviço social do comércio – percebe-se

[...] uma grande presença de idosos que se inscrevem nas oficinas. Eles procuram os encontros para contar suas memórias (autoficção) na maioria das vezes e, num segundo momento, passam a reinventar a realidade. Já nos ambientes privados “o intuito é mesmo tornar-se um escritor. (GOMEZ, 2013 apud MORAES, 2013, não paginado).

Diante das considerações expostas, talvez se devesse compreender que a parte mais importante não é o resultado concreto, a escrita em si, mas o caminho percorrido para chegar ao destino. No caso do aspirante a escritor, o objetivo é produzir um livro para a venda e isso acontece muito – a oficina ofertada por Assis Brasil tem essa finalidade. Já na oficina de Freire, apesar da maioria querer publicar, diz ele: “Se eu conseguir transformar alguém em leitor, já vai ser bom demais!” (MORAES, 2013, não paginado).

Considerando a novidade do estudo da EC no Brasil e os poucos livros teóricos que tratam do tema, parte-se aqui da definição de Mancelos e de Barbosa:

[...] Uma oficina bem concebida não visa transmitir receitas, mas sim técnicas; não institui regras, mas antes incentiva à experimentação; não promete êxito comercial, mas procura a qualidade, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e presente; não se restringe apenas a exercícios – como acontece quase sempre no nosso país –, mas antes procura um equilíbrio entre a ampla teoria da EC e a prática. (MANCELOS, 2007, p. 14).

[...] sendo um ambiente propício para a reflexão sobre a escrita, é, contudo,

na leitura que a oficina literária encontra sua principal ferramenta, o que vai permitir àquele que a frequenta o acesso e o domínio da técnica. Uma oficina literária não faz um escritor de alguém (*sic*) que já não o era antes, mas pode seguramente ensiná-lo a ler melhor.[...] a leitura está na base do aprendizado da escrita. Ler e descobrir em certos textos (aqueles que são decisivos para esse leitor em particular) a sua própria voz, como quem lê a si próprio; ler o que poderia ter sido escrito por ele próprio, revelando o que já estava lá, adormecido e informe – é assim que uma oficina pode ajudar alguém a se descobrir escritor. (BAROBSA, 2012, p. 42).

Faz-se, neste ponto, o seguinte questionamento: se a EC pode ajudar os escritores a melhorarem o seu texto e, no caso das oficinas como as do SESC, ajuda a qualquer pessoa que queira escrever com mais qualidade ou “ler melhor”, por que a EC não pode ajudar os alunos no ambiente escolar?

2.3 A Escrita Criativa no ambiente escolar

Ciente da importância do texto literário na sala de aula, propõe-se a organização de uma metodologia para o ensino da escrita literária a partir da EC, em aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino, o que não impede a sua aplicação em outras etapas. A opção por esse nível de ensino se justifica pelo fato de os alunos serem adolescentes e estarem em um momento de transição, menos resistentes do que os alunos do ensino médio. Nessa idade, de treze até quinze anos, os educandos ainda guardam um pouco da espontaneidade da infância e, por outro lado, conseguem já trabalhar com a abstração. Calkins (1989) cita Erik Erikson (1964), o qual

[...] descreve a adolescência como um ponto de virada, que é animado pela crescente energia e vulnerabilidade. Durante esses anos, a pessoa jovem constrói um senso de identidade pessoal. É um tempo para experimentar o self¹², para descartar um self e escolher outro. É um tempo para a aquisição da auto-consciência, discriminação, dor e auto-definição. O adolescente aprende a dizer: “Esse indivíduo sou eu”. (CALKINS, 1989, p. 124).

Margarida Fonseca Santos (2008), professora experiente de EC em Portugal, embora reconheça que os adolescentes sejam mais tímidos que as crianças,

¹² De acordo com Macedo (2012, p. 82), “Entre os muitos dilemas com os quais as teorias sobre o self se defrontam, Bamberg e Zielke (2007) destacam três que estão altamente inter-relacionados: (1) a questão da identidade e de sentir-se o mesmo, ou seja, como é possível considerar-se o mesmo face a constantes mudanças; (2) a questão de sentir-se único e o mesmo, ou seja, se é possível considerar-se como único apesar de ser o mesmo como qualquer outro (e vice-versa); e (3) a questão de quem é o encarregado da construção, isto é, se é a pessoa quem constrói o mundo do jeito que é ou se a pessoa é construída pelo modo como o mundo é”.

garante que processo é mais produtivo, porque os adolescentes tomam consciência do que fazem. Segundo ela:

[...] No 3.º ciclo e no ensino secundário, embora os alunos já tenham capacidade para irem mais além em termos de construção de texto, por outro lado são muito mais tímidos e reservados. Para porem cá fora aquilo que verdadeiramente gostavam de exprimir, muitas vezes não conseguem fazê-lo na primeira nem na segunda aula, mas apenas quando estamos quase no fim das oito sessões. É um processo mais lento, mas mais frutuoso, porque acabam por ter mais consciência do trabalho que estão a fazer. (SANTOS, 2008, p. 36).

Informa-se que em Portugal o 3º ciclo compreende as turmas de 7º aos 9º anos, com alunos de doze a quinze anos. Como se vê, a faixa de idade e as séries escolares indicadas oferecem pontos favoráveis para o desenvolvimento de produção literária com a metodologia da EC. Por mais que os alunos estejam em um período de mudança, por isso, também criativo, sozinhos e sem direcionamento não conseguiriam adivinhar os recursos oferecidos pela língua para a criação literária.

Os estudantes têm as ideias, experiências e sentimentos, mas precisam que lhes sejam proporcionadas oportunidades e materiais para dar-lhes forma. O aprofundamento na boa literatura, à medida que eles a escutam, a leem, a veem, e a dramatizam, constitui o melhor modelo e motivação para escrever ficção. (CONDEMARIN; CHADWICK, 1987, p. 218.).

Para Maria Emília Brederode Santos, professora portuguesa de EC,

[...] não há melhor forma de compreender uma obra literária do que ensaiando-a, experimentando as possibilidades e os constrangimentos do género. Se para bem escrever, convém ler muito e bom [sic], para bem ler (para bem compreender e apreciar o que se lê), convém escrever – muito! (SANTOS, 2008, p. 5).

Moricone (2008), por sua vez, na apresentação do livro *Para ler como um escritor*, da americana Francine Prose, reconhece o bom momento de tal publicação, considerando a expansão dos cursos de criação literária, seja nas universidades ou nas oficinas delas afastadas; a pesquisadora também informa que, nos Estados Unidos e na Inglaterra, “particularmente no primeiro, escrever é algo que se aprende, sim, na escola” (MORICONE, 2008, p. 8). Sena-Lino, na mesma linha, acreditando no potencial da EC, procurou “[...] criar um modelo de curso que permitisse a qualquer pessoa, independentemente, do seu *background*, desenvolver as suas capacidades de escrita” (SENA-LINO, 2012 apud FERNANDES, 2012, p. 45).

Nesse contexto, Sena-Lino (2012, p. 46) observa que há, de modo geral, dois tipos de escrita: aquela que visa à publicação no mercado editorial e a “escrita para si”. O mesmo pode ser definido nesta pesquisa, a qual pretende formar autores, escritores de textos autorais, que tenham a oportunidade de se reconhecerem na subjetividade de sua escrita, apropriando-se de sua própria palavra, configurando-se e reconhecendo-se como um sujeito no mundo.

Luísa Costa Gomes, escritora e professora de EC para alunos da educação básica, admite:

Não estou a dizer com isto que se deve transformar cada aluno num escritor, mas que providenciar-lhe a experiência de escrever livremente é talvez um primeiro passo para o transformar em agente cultural em vez de espectador de telenovelas. (GOMES, 2008, p. 27).

Sob esse aspecto, o espaço escolar é adequado, pois é lá que estão os jovens aprendizes e, no caso da escola pública, há um motivo ainda maior, pois é nela onde se concentra a massa de estudantes, a maioria da classe baixa, distantes do universo literário. Infelizmente, muitas vezes, a escola esquiva-se da ambivalência do texto de literatura, estando bastante preocupada com os textos de linguagem clara. Assim, nega-se ao educando “[...] o melhor de tudo: uma relação criadora com a Língua Materna, a experiência da Língua como matéria sensível e tangível que se pode aprender a modelar e a controlar para efeitos de expressão própria e fruição estética” (GOMES, 2008, p. 27). Para tal fim, é preciso dessacralizar o texto literário, tirá-lo do altar de onde esteve por muito tempo e trazê-lo ao aluno, sem facilidades, mas também sem silenciar o estudante. Isso porque

Apagar do escrito, do texto adoptado, do livro recomendado, a dificuldade vital da escrita, mostrar a obra de arte, incluindo a obra literária, como um achado arqueológico que funda no carácter histórico e museológico o seu valor indiscutível, é negar o processo de tentativa e erro, a fundamental experiência do fracasso, o processo de criação aberto que ele é, sempre foi. (GOMES, 2008, p. 27).

Em outras palavras, não se pode subestimar a capacidade e criatividade dos discentes, uma vez que não há por que poupá-los de atividades desafiadoras como a escrita literária, pois a dificuldade também é força motivadora para levar o aluno adiante. A propósito, Tauveron, (2014), em pesquisa-ação nas escolas francesas do ensino básico, verifica a prática da pedagogia criticada por Gomes:

[...] os professores subestimam em seu conjunto de competências os alunos. Para ajudar os alunos, eles escolhem geralmente adotar o que se chamará de uma política segura, que se caracteriza pelo apagamento ou pelo desvio do obstáculo: atenuar a falta de imaginação suposta e trabalhar apenas sobre o vivido, não perguntar mais que a colocação das palavras em uma trama fornecida e pré-planificada ou solicitar a pesquisa coletiva prévia das “ideias”, fornecer o vocabulário, renunciar à reescrita e, acima de tudo, jamais dar tarefas complexas. (TAUVERON, 2014, p. 96).

Nota-se, pois, que a prática da facilitação, também criticada por Ceia (2002), é um dos silêncios apontados por Leahy-Dios nas aulas de literatura na Inglaterra e no Brasil. No caso deste, a gravidade consiste em facilitar os conteúdos aos alunos menos favorecidos, oferecendo-lhe outros materiais que não o texto literário sob o argumento da dificuldade. Para essa pesquisadora (LEAHY-DIOS, 2004, p. 218) “[...] a literatura é tão difícil quanto as demais disciplinas de estudos, com métodos próprios, abordagens, estratégias e teorias fundamentais”, portanto, nada justifica a sua facilitação, há que se trabalhar com os instrumentos adequados “reflexão, troca e engajamento político.” (2004, p. 218).

Para reforçar essa ideia, retomam-se as palavras de Assis Brasil (2003b, p. 74), para quem dividir as pessoas em talentosas e não talentosas é “[...] partição inaceitável num mundo que se esforça para, sem discriminações, assimilar e a integrar as diferenças e as minorias”, assegurando ao aluno o direito à literatura (CANDIDO, 1995) e à escrita literária porque

La escritura creativa en las aulas constituye una invitación cordial y sincera a ejercer ese derecho a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a subvertir el orden establecido de las palabras y de las vidas habituales y a volcar los sentimientos, las ideas y los modos de entender la experiencia personal y ajena en unos cauces originales e ingeniosos [...]. (LOMAS, 2006, p. 9).

Ainda, é necessário aprender com Moriconi (2013, p. 266) que “[...] aperfeiçoar-se como escritor é aperfeiçoar-se como leitor”, daí a relevância da escrita autoral do aluno. Solé (1998), a propósito, ao tratar das estratégias de aprendizagem, sugere ao professor a postura de guia, exemplificando com a metáfora do andaime, também utilizada por Cosson (2006), a criação de estratégias e desafios além da capacidade do aluno a fim de, progressivamente, ir permitindo que ele ganhe autonomia e controle sobre suas atividades, aprendendo a tomar decisões sobre seu fazer. Escrever, apagar, reescrever é parte do processo de escrita, do qual nenhum escritor profissional está livre, por isso a dificuldade não exclui o prazer e o gosto pela atividade de escritura.

Pelo contrário, mostrando que é na dificuldade, na dúvida, na perplexidade, na tentativa de erro, na reescrita, no proceder de várias versões, que a forma certa surge, e não só para o aluno, também para o escritor; mas sobretudo esta relação directa com a produção leva da escrita, à fruição estética da língua. (GOMES, 2008, p. 27).

A falta da prática de escrita literária na escola atesta que não é habitual pensar no aluno como alguém que pode escrever textos literários. Essa parece ser uma questão que envolve a cultura escolar em que se fala, constantemente, na necessidade de ler, só aí se inclui a literatura; quando se trata de escrita, mecanicamente, pensa-se na tradicional redação, no texto dissertativo, argumentativo, dissertativo/argumentativo, nos resumos e em outros gêneros de linguagem objetiva. Quando o texto literário é solicitado em produção textual, ou não se usa uma metodologia da escrita, mas sim a da leitura, que não é a mesma coisa, ou são usados encaminhamentos de escrita elaborados para os textos não literários; pode ocorrer ainda que esse processo aconteça no imprevisto, em consequência natural da leitura, como se esta desenvolvesse de imediato a habilidade escritora do aluno.

Esses equívocos metodológicos podem ser explicados em parte por uma questão ainda mais séria constatada por Tauveron (2014): é difícil ensinar aquilo que não se sabe. Isso foi detectado quando, em sua pesquisa, foi pedido aos professores que reescrevessem os textos dos alunos, revelando que mais da metade tinha dificuldades na reescrita.

Espera-se de um professor que ele seja capaz de executar as tarefas que dá aos seus alunos. Sintomaticamente, mais da metade dos professores estudados não reescreviam, como lhes era solicitado, o texto problemático do aluno que estava sob sua supervisão [...]. Caso de figura singular, entre o conjunto dos objetos ensinados ou a ensinar, a escrita é aquela para a qual os professores têm menor competência e segurança pessoal. (TAUVERON, 2014, p. 97).

Se o professor não consegue reescrever o texto do aluno, como poderá motivar os alunos e oferecer-lhes as ferramentas adequadas para a escrita? A mesma pesquisadora conclui também o que todos os pesquisadores da área sabem: “A escrita, é o único domínio onde, se eu dou a um sujeito, eu não o faço”, não havendo, portanto, uma “resposta-modelo” como existe na atividade de leitura (TAUVERON, 2014, p. 98). Isso acontece porque a atividade de escrita pressupõe

maior liberdade ao aluno. Dessa forma, se o professor não se sente seguro ao escrever, é assim que se sentirá ao ensinar, uma vez que,

Pode-se pensar que a insegurança pessoal para escrever se duplica naturalmente em uma insegurança para ensinar a escrever (pode-se ensinar eficazmente e serenamente o que se sabe por si mesmo), ou seja, em um primeiro momento ao menos, faz-se um balanço crítico e detalhado dos sucessos e disfuncionalidades de um texto do aluno e projeta-se as reescritas possíveis. (TAUVERON, 2014, p. 98).

Por isso, Delmiro (2001, p.12, tradução nossa) chama a atenção para a relevância da adequada formação do professor, o qual, além de conhecer as fases da produção de textos, deve ter domínio e conhecimento dos diferentes tipos e gêneros textuais, suas intenções e formas de registro linguístico; ainda, precisa adotar uma estratégia flexível de correção e revisão das produções dos alunos, como uma prática diária, e ter muita informação sobre as diversificadas propostas de diferentes escolas e modelos de oficina de escrita, que são em grande número na Espanha. Observa-se que essa última competência, no Brasil, é quase inexistente na maioria dos professores, porque aqui os estudos sobre as oficinas de EC são uma novidade. Por esse motivo, preocupou-se em apontar na seção anterior – “Conceituado a escrita criativa” – uma breve explicação sobre escolas mais conhecidas, trabalho que pode e necessita ser ampliado.

Considerando o embaraço dos professores em lidar com a escrita literária do aluno e uma vez admitida que a inspiração e a genialidade já não têm mais crédito dos escritores/professores de EC, como foi evidenciado, fica ainda mais notória a necessidade de se organizar estratégias para orientar o aluno nesse percurso autoral. Considerando isso, o entendimento de Nuno Leitão sobre o processo de ensino e aprendizagem com base na EC dialoga com o de Solé (1998) no que se refere à autonomia e à necessidade de etapas para organização do trabalho.

A prática da escrita criativa deve, portanto, estar ancorada numa metodologia que privilegie um tratamento global do texto escrito, mas que permita aos estudantes, em simultâneo, a adopção de um percurso faseado e hierarquizado na sua actividade continuada de produção de textos. O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redactor se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados. (LEITÃO, 2008, p. 31).

Observa-se que o autor enfatiza a escrita global do texto, o que também é tratado por Tauveron (2014, p. 96-97), porque os professores, ao confundirem o

complexo com o complicado, pedem aos alunos tarefas “parceladas”, “julgadas mais simples”, como

[...] é o caso de todas as tarefas de complementação de um enredo proposto (*“escrever um parágrafo de um conto, escrever a continuação, o início ou o meio de uma história”*), da redação de trechos da história descontextualizados, de espera do roteiro (escrever descrições, escrever diálogos) ou ainda de completar ou transformar uma matéria-prima (*“Escreva os pensamentos desse personagem”*). (TAUVERON, 2014, p. 96-97).

Acredita-se que essas tarefas devam ser executadas pelos alunos, mas como um meio de aprendizagem, de treino, de entendimento das partes que compõem o texto e não como objetivo, em que

Os alunos não são colocados em uma situação de completar simultaneamente a totalidade das operações. A escrita não é pensada e ensinada como uma atividade sistêmica (com regras entre problemas multidimensionais estreitamente e diversamente conectados). Nunca pedindo, ou quase nunca, para se escrever uma história em sua integralidade [...]. (TAUVERON, 2014, p. 97).

Para fugir dos riscos e para preencher a página em branco, eliminam-se algumas dificuldades, diz essa autora, mas se colocam outras: fazer descrições e elaborar diálogos fora do contexto, a partir de um roteiro, é ainda mais difícil. Além disso, esses afazeres e outros, como escrever o final ou partes de uma narrativa, não ensinam o aluno a planejar a escrita.

Calkins (1989) constatou o seu próprio fracasso no ensino da escrita literária, porque canalizou seus esforços na criação do conflito, na elaboração de diálogos, na descrição etc. para só posteriormente colocá-los lado a lado. Ao final, a história era vazia, uma colagem das partes, diferente do trabalho do escritor que elabora simultaneamente alguns aspectos, como descrever um personagem por meio do diálogo ou pela categorização do espaço. A estudiosa concluiu que, preocupada com a criação de “ambiente, caracterização, trama, diálogos”, não mostrava aos alunos a visão global do texto, visto que “[...] o escritor de histórias não pensa ‘primeiro, preciso colocar um pouquinho de ambientação, depois um pingão de diálogos’. Esses elementos mesclam-se na mente do escritor” (CALKINS, 1989, p. 357).

Embora se concorde com Tauveron (2014) no que se refere à atividade sistêmica, isto é, a importância de o aluno produzir integralmente um texto – o que,

aliás, é um dos objetivos deste trabalho: a escrita de um conto –, discorda-se de Calkins parcialmente (1989). Ensinar os elementos constitutivos do texto é fundamental e, mesmo que a princípio a história pareça incompleta, aos poucos, o aluno conseguirá integrar as partes, desde que isso seja ensinado.

É fato que os elementos se misturam na cabeça do escritor, mas ele já domina as etapas que compõem o gênero, pois é um profissional da escrita, o aluno não. Justamente por isso, é fundamental que o professor reflita sobre os estágios do processo e ensine, sim, a criar ambientes, personagens, a montar um conflito e outros elementos do texto narrativo – no caso desta dissertação, o conto – sob o argumento de que não se pode fazer aquilo que não foi aprendido.

No entanto, enquanto Calkins (1989) condena o ensino dos elementos da narrativa, Corrales (2001, p. 70) critica os professores que não trabalham esses aspectos em sala de aula:

Apenas hay profesores que se propongan trabajar un determinado aspecto de la escritura a través del ejercicio que proponen a sus alumnos (ejercicios, por ejemplo, para trabajar los distintos tipos de descripción, el trabajo sobre el punto de vista, las diferentes características de un buen diálogo, La representación, el monólogo interior, la creación de personajes, las imágenes literarias, etc.).

Leitão, em linha semelhante à de Corrales, propõe um projeto em que não somente os alunos ganhem autonomia e saibam o que dizer, mas também o *como* dizer, o que em se tratando de textos literários é fundamental, haja vista a concepção de literatura defendida nesta pesquisa, em que a forma é tão importante quanto o conteúdo.

Por um lado, um leque mais ou menos amplo de propostas deverá servir de base a um conjunto de exercícios práticos de redação, através dos quais, gradualmente, os estudantes adquirirão, de forma cada vez mais autônoma, as competências de escrita necessárias a uma boa produção de textos e a uma boa avaliação crítica dos mesmos. Por outro lado, cada um dos exercícios de escrita propostos deverá igualmente abrir um leque mais ou menos amplo de possibilidades de realização, na medida em que o que está em causa não é apenas trabalhar sobre o que se pretende dizer (escrever), mas igualmente sobre como dizer (escrever) o que se pretende. (LEITÃO, 2008, p. 31).

Lembra-se que Leitão também é favorável ao trabalho global do texto, mas isso não descarta as atividades menores, os exercícios em etapas, inclusive, acrescentam-se aquelas criticadas por Tauveron (2014) – elaborar diálogos, escrever um parágrafo, etc. Lembra-se, ainda, que o objetivo não é a construção de

uma obra prima, mas sim, como instruiu Rezende (2013b), pretende-se deslocar o olhar do resultado para o processo, focalizando o desenvolvimento do aluno. Essa ideia é compartilhada por Santos (2008), para quem, na EC,

O fundamental não é que os textos construídos nos momentos de escrita criativa sejam muito especiais ou muito bem elaborados. O mais importante é que cada aluno, ao escrevê-los, vá descobrindo o caminho para dentro de si, vá identificando as associações que consegue fazer e juntando pensamentos que, à partida, não costumam estar associados. No fundo, é como abrir uma janela para dentro, para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade. (SANTOS, 2008, p. 35).

Por isso é importante que o professor organize as atividades de forma gradativa em que *“Los ejercicios han de estar ordenados en una secuencia ordenada según unos objetivos claros y concretos que incidan especialmente en aquellos puntos sobre los que se pretende trabajar”* (CORRALES, 2001, p. 73). As atividades precisam ser elaboradas de tal forma que foquem em um objetivo central com vistas ao aprendizado. Corrales (2001, p. 73-74) cita o diálogo como exemplificação, esclarecendo que, se o objetivo é ensinar as diferentes vozes que compõem determinada conversa na narrativa, o professor não pode explorar outros aspectos presentes nesse elemento, os quais podem ser trabalhados em outros momentos e em outros exercícios como pontos centrais. Assim, o mediador vai elaborando atividades mais complexas, recuperando sempre o que já foi aprendido e avançando de acordo com o conhecimento e as habilidades dos alunos.

Leitão concorda com a necessidade de se trabalhar gradativamente, não apenas para o indivíduo voltar-se para dentro, mas também para se relacionar com o mundo.

Com o tempo, desejavelmente, o conjunto de exercícios de escrita propostos que servem de pretexto às realizações dos estudantes em sucessivas sessões de escrita criativa favorecerá neles o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogo, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo. (LEITÃO, 2008, p. 31).

Não parece ser diferente o pensamento de Pedro Sena-Lino, escritor português e professor de EC. Para ele, em entrevista a Fernandes (2012), não apenas os procedimentos constituem o meio, o processo, mas o próprio texto, porque

[...] a escrita criativa é uma disciplina fundamental no desenvolvimento de qualquer ser humano. É uma oficina em que a imaginação, a memória, a

língua materna, e a história pessoal de cada participante se multiplicam e envolvem para a criação de um objecto literário. *O texto é o meio, não a mensagem: para mim, o desenvolvimento da criatividade de quem faz o curso é que constitui o principal objectivo.* (SENA-LINO apud FERNANDES, 2012, p. 45-46, grifo nosso).

Leitão (2008) também vê a escrita como um meio, uma forma de construção de significados pessoais, tocando naquilo que Sena-Lino advertiu sobre os efeitos da escrita literária como forma de conhecimento, modo de reorganização mental e autoconhecimento.

Escrever de forma criativa conduz assim os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, onde a capacidade de (se) interrogar acaba por revelar-se crucial no processo hermenêutico de pergunta/resposta inaugurado pela relação que cada um cria com o seu próprio texto por via das palavras e frases que escolhe escrever. É todo este processo que permite, no fundo, que os significados textuais sejam simultaneamente construídos como significados pessoais. (2008, p. 32).

Dessa maneira, o aluno é induzido a tomar decisões, a refletir sobre aquilo que está desenvolvendo, conscientizando-se do processo e não apenas cumprindo as atividades de forma automática, meramente cognitiva, mas de forma metacognitiva, usando aqui uma expressão que Kleiman (2013) utiliza para se referir ao ensino de leitura. A cada tomada de decisão e avanço, mais motivado o estudante enfrenta o próximo desafio e, assim, progressivamente a escrita discente ganha forma e consistência, mesmo com as limitações individuais que cada aluno-autor possa ter, já que seu texto é uma construção de linguagem e revela o esforço e a criatividade de cada um.

O exercício criativo da escrita – porque através do progressivo domínio escrito da língua a liberta para as suas infinitas possibilidades de significação – oferece, no limite, a possibilidade de conceber estados de mundo diferentes, mundos (textuais) alternativos que, enquanto construções mentais, permitirão aos estudantes um papel activo na elaboração e reelaboração do seu próprio mundo, se entendido também ele como construção social e produto de cultura. (LEITÃO, 2008, p. 33).

Nesse sentido, segundo Santos (2008, p. 37), a escrita é uma janela que não se abre somente para dentro, pois quando a pessoa conhece o seu próprio interior, ela se exprime melhor. Assim, os exercícios propostos nas aulas de escrita criativa exigem esforço do aluno e incentivam o desejo de descoberta, levando-o a “[...] sentir que o nosso mundo não tem de acabar naquilo que conhecemos”.

2.3.1 Criando espaço e postura de autor

Ao criticar o modo como trabalham muitas escolas portuguesas, Gomes aconselha que em uma oficina de EC é preciso criar “[...] um ambiente colaborativo em que se desbloqueia e se encoraja a relação com as potencialidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita. Permite uma experiência de autonomia que é temida/desejada pelos alunos” (2008, p. 28). A antítese “temida/desejada” é conhecida por todo indivíduo, especialmente pelos jovens, que normalmente gostam do desafio. É necessário, pois, que o professor crie o desafio e ajude seu aluno a enfrentá-lo.

Por isso, é imprescindível que o professor planeje, organize sua intervenção, considerando as palavras de Cosson (2006) e de outros estudiosos sobre a necessidade de se criar uma comunidade de leitores e também, acrescenta-se, de autores. Sena-Lino, delineando as condições para o estabelecimento de um curso de EC, toca na necessidade de compartilhar a leitura e a escrita:

[...] um curso deste género precisa de ser presencial e colectivo; precisa da vivência de grupo, da leitura e partilha, de um conceito de comunidade que está na origem do acto de contar histórias, na origem do conceito de mensagem, na origem do próprio acto de escrever, na origem da necessidade de ouvir e falar. (SENA-LINO, 2013a, p. 11).

Essa vivência do grupo é chamada por Prose de “público real”, isto é, os colegas de curso que podem ler o trabalho uns dos outros. Aliás, esse foi outro fator que colaborou na formação da escritora, pois “[...] A turma adequada pode formar a base de uma comunidade que o ajudará e sustentará” (PROSE, 2008, p. 14). Calkins (1989), pesquisadora e professora de escrita literária na educação básica, defende o que ela chama de conferência do aluno com aluno, do aluno com o professor, na verdade, uma comunidade de leitores e escritores. Delmiro (2001, p. 28) também aconselha:

[...] *la conversión del aula en lo que podríamos llamar ‘el escenario del como si todos pudiésemos ser escritores’: un escenario muy peculiar donde el grupo de alumnos toma conciencia de sí mismo como enunciador [...]*.

Além de ser favorável à criação de um grupo de escritores, Tauveron (1996), de acordo com Dalla-Bona (2013), defende o ensino de técnicas na formação do

aluno-autor. Dalla-Bona (2013, p. 184-185) assim descreve o pensamento dessa autora:

[...] não é possível uma imaginação criativa sem técnica, pois a técnica pode servir para acionar o imaginário. A aprendizagem de técnicas da escrita literária é indispensável como condição para o desenvolvimento da liberdade e da autonomia do escritor. Ensinar a escrever os textos pragmaticamente, semanticamente e morfossintaticamente desenvolve nos alunos uma competência de escrita de base. Um escritor tem uma vida interior imaginativa intensa, que lhe permite formar a trama de uma história. Essa vida interior precisa ser disciplinada para passar do estado da fantasia à realidade, e o autor consegue isso utilizando técnicas, como o tratamento do tempo e do espaço ficcional, a adoção de um ponto de vista para o narrador, a busca de plausibilidade e coerência, o trabalho com as palavras para criar um estilo e imagens internas. As técnicas, desse modo, permitem ao aluno-autor organizar esse magma interior, sendo indispensáveis para viabilizar a socialização da fantasia e a sua comunicação pública.

Tauveron (2014) ainda destaca a relevância de se colocar em prática alguns comportamentos que colaboram com autonomia do aluno e com a visão de literatura que vem sendo defendida até aqui. Para tal fim, a autora propõe algumas condições essenciais a ser criadas pelo professor:

1) “legitimar esta postura no espaço da classe”, isto é, o aluno precisa sentir que será lido e respeitado como um autor (TAUVERON, 2014, p. 89);

2) “encorajar o aluno que escreve a extrair de sua experiência de leitor de literatura uma tática de escrita e construir mentalmente uma figura de seu ‘leitor-modelo’” (TAUVERON, 2014, p. 89). Isto é, por meio da imitação ou farsa, diz Tauveron, os alunos mobilizam “meios técnicos observados nos textos literários” para se construírem como autores, pensando em quem é seu leitor modelo, ou seja, para quem ele escreve. Afinal,

[...] da experiência da leitura literária, os alunos vão poder tirar, além dos saberes narrativos tradicionalmente apontados, os saber-fazer pragmáticos (por que e como envolver o leitor no jogo do texto, solicitar seu investimento afetivo e cognitivo, suscitar sua convivência cultural e sua adesão ao mundo fictício criado?...) e produzir eles mesmos um texto que demanda “que alguém o ajude a funcionar” [...]. (TAUVERON, 2014, p. 89-90).

3) cuidar para que intenção artística do aluno-autor receba uma atenção estética pelos “leitores reais (professores e pares)”, formando uma comunidade de autores. Desse modo, o aluno-autor sabe que será reconhecido como tal pelos colegas, assim como reconhecerá os outros. Isso acontecerá

Somente se ele souber, em suma, que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe. (TAUVERON, 2014, p. 90).

4) “Incitar os alunos a verbalizar seu projeto de autor”, expondo à comunidade de autores os motivos que levaram a dar nome a um determinado personagem, o porquê de escrever sob determinado ponto de vista, o que levou a optar por uma dada construção, que efeitos esperava criar, etc. Assim, os procedimentos de uns podem ajudar os outros autores.

5) “Explorar as falhas da relação artística”, que podem ocorrer quando o aluno tem uma intenção artística que não se concretizou, seja por sua própria falha no ato da escrita ou por falha da comunidade de leitores que não conseguiu apreender o estético, porque não “estão à altura do leitor modelo”, aquele imaginado pelo autor, o destinatário de seu texto.

Nesse sentido, o professor necessita intervir no reconhecimento dos erros do autor, incentivando-o à pesquisa ou incitando os leitores a apreenderem as intenções artísticas do autor: “Nas trocas, os leitores podem inversamente perceber os efeitos não previstos pelo autor, que pode em seguida decidir apressar o crescimento de seus efeitos em germinação, dos quais ele não tinha consciência” (TAUVERON, 2014, p. 91). Tal posicionamento remete à leitura de Jouve (2012) sobre a significação do texto literário, algo que já foi tratado no início deste estudo. Para ele, a obra significa como sinal e como sintoma e, no caso acima citado, trata-se de significados advindos do sintoma, os quais não foram intencionados pelo escritor.

Para modificar a relação do aluno “com a escrita e com empréstimo”, especificamente, Tauveron (2014, p. 92) orienta que o professor ensine que:

- 1) Não existe dom e que, portanto, é preciso escrever e reescrever;
- 2) A rasura não significa fracasso, mas perícia e cuidado;
- 3) A originalidade total não existe, em todo texto ecoam vozes de outros textos;
- 4) A ficção não é cópia fiel da realidade, mas se constitui da imaginação, da realidade e da literariedade.

Para que esses comportamentos se tornem sólidos são necessários alguns cuidados práticos:

1) Propor “tarefas de escrita complexas, originais e estimulantes” de modo planejado e combinar com o aluno o “tempo de escrita/reescrita”, considerando as várias etapas em vários dias para se cumprir o objetivo (TAUVERON, 2014, p. 93);

2) Encorajar a pensar a narrativa em “eu” ou em “ele”, explicando ao aluno que quando ele usa a primeira pessoa do singular não significa que está falando da vida dele e que a escolha de um ou outro ponto de vista “tem efeitos diferentes” (TAUVERON, 2014, p. 93);

3) Incentivar a incorporação da experiência de vida, de leituras, e conhecimentos de outras disciplinas à narrativa ficcional. Enfim, o professor colaborará com as escolhas feitas pelos alunos (elaboração de títulos, personagens, etc.), ou seja, ser realmente um guia.

A autora indica ainda outros encaminhamentos:

1) “Instituir uma caderneta de escritor e incitar a autoprescrição de instruções”. O aluno anota nesse caderno trechos de livros, desenho de personagens que ele imaginou, descrições de objetos, animais, cartazes, pedaços de diálogos, possíveis títulos, nome de personagens, sensações, enfim, anota tudo que achar pertinente para a criação de um texto (TAUVERON, 2014, p. 93);

2) “Ensinar as escolhas de escrita” mostrando os efeitos que elas podem produzir, tais como

[...] escolha de nomes dos personagens, escolha do narrador, escolha do desenvolvimento das ações ou ao contrário as supressões, começar ou não pelo início da história, organizar uma queda rápida ou retardar o impasse por buscas intermediárias, descrever o personagem no início da história ou no meio de um diálogo, destilar os detalhes à medida das necessidades da ação, resumir as trocas entre os personagens ou desenvolver o diálogo deles. (TAUVERON, 2014, p. 94).

Verifica-se que algumas das condições de escrita, citadas por Tauveron (2014), como a formação de comunidades, o registro e anotações, estão em consonância com algumas das condições de leitura elaboradas por Cosson (2006) e outros. Enfatiza-se que, apesar de ser a escrita o foco principal deste trabalho, pelos motivos já expostos, a leitura é imprescindível no processo. O aluno precisa de modelos, ou seja, conhecer e observar atentamente a escrita dos autores consagrados pelo cânone ou aqueles que estão fora dele, a fim de tê-los como

referência, para imitá-los, a princípio, ou desconstruí-los, se for o caso, até encontrar o seu próprio estilo e identidade de escritor. Para Tauveron (2002; 2003), pelas palavras de Dalla-Bona (2013, p. 183),

Autor é aquele que estimula a construção de caminhos, investiga pistas não exploradas, é sensível à beleza das palavras. [...]. De escritor, o aluno se transforma em autor, mestre dos efeitos que cria no texto, com histórias concebidas como áreas de exploração aberta.

A EC, nesse aspecto, oferece muitas possibilidades para motivar o aluno a escrever, a descobrir e escolher a sua palavra, a produzir efeitos, a testar a sensibilidade, podendo ter como referência qualquer fonte. Isso, graças ao diálogo, estabelecido entre a EC e

[...] certas correntes pedagógicas que enfatizam as aprendizagens activas e com significado pessoal como o Movimento da Escola Moderna e certos movimentos literários como o surrealismo e os seus exercícios de “escrita automática” para libertar o inconsciente ou o estruturalismo e a identificação da estrutura subjacente a certos géneros. (SANTOS, 2008, p. 5).

Quanto às tendências, algumas citadas por Santos (2008), vale trazer à luz o pensamento de Delmiro (2001, p. 17) sobre as técnicas vanguardistas praticadas pelos dadaístas, surrealistas, futuristas, cubistas e à moda do grupo Oulipo. Estas, segundo o autor, são adequadas “*a modo de ensayo*” para conhecer os diferentes gêneros do discurso, “*figura retórica o técnica de escritura*” e “[...] *No deja de ser un buen recurso pedagógico para que estos escritos iniciales del alumnado se pongan en relación con el modelo propuesto de antemano y se fije l teoría subyacente con naturalidad*”.

Entretanto, para esse autor, o que interessa na escrita dos aprendizes é a criação dos textos, que podem se relacionar com outros textos. Essa interação – entre textos e entre textos e leitores – permite a discussão sobre literariedade e também possibilita a descoberta dos mecanismos que colaboram para “*La construcción social del sentido*” (DELMIRO, 2001, p. 17). Deduz-se que a escrita por meio dos jogos é apenas uma etapa do processo, o objetivo é a escrita de um texto literário, portanto, com literariedade.

Matos (2013, p. 42), em *Escrita Criativa*, parece concordar com Delmiro quanto à questão do ensaio (uso de técnicas lúdicas), vendo-o como um momento de desbloqueio psicológico, afetivo e cultural, por isso defende que a produção desenvolva-se em “cinco fases (tomar contacto, descondicionar/levantar os

bloqueios, alimentar o imaginário/percorrer o campo dos possíveis, realizar e avaliar)”. Nesse sentido, as técnicas mais espontâneas colaboram na desinibição do aluno, uma espécie de desbloqueio para, na sequência, desenvolver atividades mais complexas, objetivando a escrita de um texto literário integral.

Por tudo isso, na fase de aquecimento, neste trabalho, são propostas técnicas mais lúdicas, inspiradas nas do grupo Oulipo, visando à desinibição para que, aos poucos, o aluno tome parte da elaboração discursiva autoral. Na fase de exercitação são utilizadas, portanto, muitas das técnicas propostas pela EC na produção de textos autorais, com base nas estratégias de Pedro Sena-Lino (2013a; 2013b), Assis Brasil, citado por Lamas e Hintz (2002), Tobelem (1994), que criou muitas das técnicas que serão apresentadas. Algumas delas exploram o enredo, conflito, ponto de vista, a construção das personagens, narrador, a sensorialização, as metaforizações, o intertexto, construção de diálogos, o tom textual, listagem, intenção, contar e mostrar etc.

Descrevem-se, a seguir, duas estratégias indicadas por diferentes autores, a fim de ilustrar algumas das possibilidades de aplicação em sala de aula, mas que serão amplamente abordadas no capítulo três.

2.3.1.1 Técnicas: alguns exemplos

- Exercício: Cena no bar

Este exercício explora vários pontos de vista, a partir da visão de uma cena em um bar onde duas pessoas se encontram: uma delas chegou antes e senta num balcão tomando uma bebida; a outra pessoa chega depois e começa a conversar. Esses dois sujeitos podem ser estranhos ou já serem conhecidos.

- 1) Descrever o que cada uma das pessoas vê do cenário;
- 2) Um personagem conta como acontece a chegada do segundo personagem;
- 3) O personagem que chega por último conta o que sentiu quando entrou no bar;
- 4) O autor/professor convida o aluno autor a se sentar com ele no fundo do bar e olhar para as duas pessoas ao balcão. “Estás a vê-las bem? O que é que lhe parece que são uma à outra? Conte-me o que está a ver. Eu já volto...” (SENA-LINO, 2013a, p. 19-20).

Exemplo de criação de personagens:

Retratos.

1. Se entrega a cada aluno (o grupo) la foto de dos personas.
2. Han de hacer acopio de todos los datos físicos externos.
3. Descripción de los rasgos psíquicos que se desprenden del rostro.
4. Selección de rasgos de una y otra índole que caracterizan a esas personas.
5. Reducción de los rasgos al mínimo, procurando resumir en una frase a cada personaje (idea-resumen).
6. Marcar los rasgos diferenciales-los más significativos-entre ambos.
7. Buscar un marco o situación donde ambos puedan mantener un diálogo.
8. Bien al principio o al final de la sesión se pasará a leer y a comentar varios retratos literarios (DELMIRO, 2016, não paginado).

Tauveron apresenta a sugestão de Eco presente no livro *Apostille au nom de la rose* (ECO, 1985, apud TAUVERON, 2014, p. 94):

Vejamos qual diferença entre estes cinco diálogos:

— *Como vai você?*

— *Nada mal*

— *Como vai você? diz Jean*

— *Nada mal e você? diz Pierre*

— *Como, diz Jean, como vai você?*

E Pierre imediatamente: – Nada mal e você?

— *Como vai você? se apressa Jean*

— *Nada mal e você? caçoa Pierre*

Jean diz: Como vai você?

— *Nada mal, responde Pierre, de um caminho incolor.*

Depois com um sorriso indefinido: — e você?

É na relação comparativa que o aluno poderá perceber a diferença de sentido, dependendo da construção; pode-se mostrar-lhe, ainda, o que é uma economia vocabular, por exemplo. Há outras estratégias que podem ser incorporadas, dependendo do professor, uma vez que a EC admite uma infinidade de gostos e estilo, desde a escrita automática dos surrealistas, passando pelos estruturalistas, pelos dadaístas, pela irreverência do grupo Oulipiano até as técnicas de caráter mais elaborado.

O fato é que, diante das potencialidades advindas da prática da EC, não há como não acreditar na capacidade e sensibilidade dos alunos. Eles têm muito a dizer, apenas precisam de alguém – o professor – para ajudar nas escolhas do caminho, por meio de observações, lições tiradas das obras literárias, do aprendizado da técnica, da realização de exercícios, de práticas, sempre a partir da

análise do texto literário com intenção estética. Sobre essa questão, Dalla-Bona, observa:

O aluno se distingue do escritor na medida em que se encontra mais em situação de aplicação de técnicas que em situação de criação de soluções inéditas, mas *convém não negligenciar seu poder de iniciativa*. Não há dúvida de que é preciso aprender as regras de funcionamento da língua, mas a fonte motivadora para o aluno escrever literatura não está nesse aprendizado, senão nas obras literárias já existentes, no conjunto de obras que ele leu. (2013, p.185, grifo nosso)

Ressalta-se que, como já observado, a leitura antecede à escrita, mas esta não é consequência natural daquela, mesmo porque, diz Dalla-Bona (2013, p.183) a partir de Tauveron (1999),

Leitura e escrita não são atividades simétricas, e construir com as crianças uma postura de autor é uma operação mais complexa que construir uma postura de leitor. Tornar-se autor não é simplesmente criar seu próprio texto utilizando os meios técnicos encontrados na leitura de outros textos; também não é simplesmente escrever pensando no leitor, mas construir uma imagem de si mesmo no seu discurso para exercer uma influência sobre seu interlocutor.

Conclui-se que o aluno é capaz de criar e o professor capaz de favorecer a criação, incentivando o desenvolvimento da postura e espaço de autor por meio de estímulos afetivos e técnicos. Isso é possível desde que se coloque em prática uma metodologia organizada em fases, contemplando exercícios que vão do simples ao complexo até chegar à produção integral do texto literário, sua revisão, reescrita e circulação.

2.3.1.2 Revisão e reescrita

Para elaborar e reelaborar o mundo é preciso também reelaborar o texto, o que exige a revisão feita pelo próprio aluno-autor, pelo companheiro de sala, pelo professor, sujeitos dessa comunidade de leitores e autores. Esclarece-se que reescrita, aqui, é tomada no sentido de reescrever o próprio texto com vistas a melhorá-lo. Para tanto, o professor orientará esse processo. Para Corrales, no contexto da Espanha,

[...] *un profesor de Creación Literaria debería tener una buena formación en técnicas de corrección y anotación de ejercicios escritos, puesto que en el enfrentamiento con el texto del alumno es en donde se dirimen las posibilidades de estímulo y ayuda al que está aprendiendo y donde se*

concreta una condición importante del aprendizaje. El profesor debe estar en posesión de los elementos pedagógicos necesarios para seguir una línea coherente de interpretación de textos y de maneras de corregir, anotar y comentar los escritos de los alumnos, con las peculiaridades propias del lenguaje y las formas que requiere todo análisis de una obra artística y del trabajo y las implicaciones de todo tipo que lleva consigo su realización. (2001, p. 76, grifo nosso).

Tal correção (GUSSO; DALLA-BONA, 2014, p. 83) deve ser “uma opção assumida pelo aluno-autor” entendendo que a reescrita é um processo natural de toda pessoa que deseja produzir bons textos. Autores canônicos rasuram seus textos, alguns dentre os mais famosos solicitavam o olhar e até a correção de outro escritor, como era o caso de Monteiro Lobato, por exemplo, que enviava seus textos para o amigo e escritor Godofredo Rangel corrigir a gramática, principalmente os pronomes. Diz Lobato: “estou com uma ideia: não mando mais nada sem um repasse aí por sua fieira ou crivo, porque me envergonho muito quando me escapam deslizes, sobretudo maus pronomes [...]” (LOBATO, 1916 apud LEITE, 2006, p. 133). Ao analisar “As ideias de Jeca Tatu”, estando o manuscrito já na gráfica para ser editado, escreve Lobato: “Li várias páginas e *corei até a raiz da alma*. Não tinha feito revisão nenhuma. *Erros indecorosos* pululavam ali como pulga em cachorro sarnento” (LOBATO, 1920 apud LEITE, 2006, p. 136).

Esses exemplos podem ser usados pelo professor para conscientizar o aluno de que revisar o texto é uma atitude que está longe de significar que seu autor é um mau contador de histórias – a trajetória de Lobato é a maior prova disso. Nesse sentido, o estudante entenderá que um bom texto é resultado de esforço e de trabalho com a linguagem.

Assim, consciente de que a reescrita faz parte do processo, o aluno pode mudar a forma como recebe as críticas dos amigos e do professor, tornando-se mais autônomo, ativo e confiante, porque aprenderá a se atentar para as construções que fez, para o nome da personagem, escolha das palavras, organização do enredo etc. Essa atitude ativa e criativa do discente diante do texto a ser reescrito depende da existência de leitores na proposta de criação literária apresentada pelo professor, porque “[...] São esses leitores potenciais que, indiretamente, estimularão o aluno-autor a buscar um texto de maior qualidade [...]” (GUSSO; DALLA-BONA, 2014, p. 83). Em outras palavras, é necessário que o aluno-autor saiba onde seu texto será divulgado e, conseqüentemente, quem o lerá, além do professor e alunos da sua sala. Esse leitor mais ou menos conhecido e mais ou menos imaginado interfere

indiretamente na produção do aluno, embora o texto literário, diferente de outros textos, seja mais flexível em relação ao seu interlocutor.

Gusso e Dalla-Bona (2014) chamam a atenção para a necessidade de redimensionamento do papel do professor quanto à revisão e orientação da reescrita. Em vez de assinalar os erros gramaticais e ortográficos, precisa interagir com o texto escrito e ajudar o aluno-autor a adequar a produção aos objetivos “pretendidos pelo aluno”, inclusive no que se refere ao modo de dizer que, em se tratando de literatura, é elemento decisivo. Santos (2008), com grande experiência em ensino de EC para crianças, lembra que o professor deve ter a consciência, como já mencionado, de “[...] que o mais importante não é chegar à meta, mas sim o percurso”, logo, é essencial valorizar na escrita do aluno “[...] aquilo que provoca uma associação de ideias diferentes, uma utilização de vocabulário que não lhes é comum, o recurso a pontuação que não lhes é familiar” (SANTOS, 2008, p. 36).

Para Jolibert (1994, apud MENOGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 76), a reescrita pode ser feita de modo parcial, elegendo um nível de análise para cada etapa ou até mesmo para cada parte do texto. Ela aconselha ainda ser preciso fixar, tanto para o professor quanto para o aluno, “[...] objetivos dominantes de cada etapa da reescrita textual” (apud MENOGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 76), isto é, não é aconselhável indicar no texto do aluno todos os pontos a serem revistos. “Por exemplo, não corrigir ortografia, num primeiro momento. Assim, o aluno poderá manter uma relação interacional com seu texto [...]” (apud MENOGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 76), com a estrutura mais profunda formada pela sintaxe, morfologia e semântica, acrescentando outros recursos peculiares ao gênero literário que está sendo produzido.

A correção ortográfica pode ser feita na última etapa, segundo Calkins (1989), porque é preciso ensinar o aluno a separar dois processos: o da transcrição e o da composição. A autora cita Frank Smith (1982), segundo a qual,

A composição e a transcrição podem interferir, uma com a outra... O problema, basicamente. É de competição pela atenção do escritor. Se estamos tentando obter ideias, ou palavras em particular ou, ainda, construções, ou se nossos pensamentos estão vindo demasiadamente rápidos, a qualidade de nossa escrita à mão ou datilografia, ortografia ou aparência tende a declinar. Se nos concentrarmos na transcrição ou aparência daquilo que escrevemos, por outro lado, a composição será afetada. (SMITH, 1982 apud CALKINS, 1989, p. 226).

Talvez essa separação não seja tão relevante para os escritores com alguma experiência, mas na formação do aluno-autor é um ponto a ser levado em conta, no momento da reescrita e também na escrita da primeira versão, porque “[...] a correção compete com a preocupação mais oportuna sobre o conteúdo, escolha de palavras, voz, tom e ritmo [...]” (CALKINS, 1989, p. 226). Na mesma obra, essa autora relata que observou em sua prática de professora de EC que, quando os alunos se preocupam com a maneira correta de escrever as palavras, a escrita torna-se lenta e eles não conseguem manter a coerência e lógica. Então, aconselha ao professor que seja objetivo, deixando claro ao aluno que as questões ortográficas e de pontuação serão revistas apenas na última etapa.

A mesma pesquisadora relata uma de suas práticas, a qual julga produtiva: ela sempre ensinou os alunos a rabiscarem o esboço, a não apagar, mas riscar para que escrevessem livremente e de modo confiante. Calkins (1989, p. 255) orienta o professor, como ela própria fez, a dizer aos alunos “Este é somente o primeiro esboço. Não se preocupem com a ortografia ou com a correção e limpeza do texto: haverá tempo para isso, depois”. Tal atitude é justificada porque a autora sabe que a gramática formal não tem efeitos sobre a qualidade da escrita literária do aluno, de acordo com pesquisas das quais tomou conhecimento.

Conclusão parecida teve Monteiro Lobato ao se referir à revisão gramatical de seus textos, as quais eram efetuadas por Godofredo Rangel, e à sua reprovação na matéria de língua portuguesa: “[...] a gramática fará letrados, não faz escritores” (LOBATO, 1915, apud LEITE, 2006, p. 134). Pensando, portanto, nas rasuras necessárias e em uma forma de evitar constrangimentos ao aluno, Dalla-Bona (2012) sugere o uso de folhas soltas como rascunho, de forma que, ao final do processo, ele possa transcrever a produção para o caderno. Desse modo, o texto apagado, rasgado, riscado não será presença constante durante as aulas e testemunho do “insucesso” do aluno nas primeiras versões. Contudo, é fundamental que o estudante perceba a evolução qualitativa de seus escritos, por isso se sugere o uso de uma pasta para armazenar os rascunhos, a fim de delinear o percurso das escritas do aluno-autor.

A pesquisadora, a partir de outros estudiosos, salienta que o rascunho é um espaço de liberdade, de jogo, pois são neles que os alunos

[...] podem se sentir à vontade para priorizar a escrita das ideias e, sem culpa, temporariamente negligenciar os polos mais formais da escrita, como

afirma Lammertyn (2000, tradução minha), escrevendo sem parar, a fim de não perder o fio da narrativa e se deixar dominar por seu imaginário [...]. (DALLA-BONA, 2012, p. 280).

Observa-se concordância entre Dalla-Bona (2012) e Calkins (1989) no que diz respeito à distinção entre composição e transcrição e ao direito do aluno às rasuras, ao rabisco, ao erro. O rascunho, diz Dalla-Bona (2012, p. 280), a partir de Desvignes (2000), é uma forma de “reelaboração da escrita” e uma maneira de aprender a “usar a seu favor as ferramentas da reescrita: suprimir, acrescentar, deslocar, substituir [...]” (DALLA-BONA, 2012, p. 280). Enumeram-se aqui, então, por questões didáticas, algumas providências a ser tomadas pelo professor no momento da revisão, cuja finalidade é a de mostrar ao aluno que o uso de certas estratégias pode produzir maior efeito estético.

Para Gusso e Dalla-Bona (2014, p. 72), é produtivo mostrar ao aluno-autor que:

- 1) “certas informações do texto devem ser mais detalhadas, complementadas, para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos;”
- 2) “uma reordenação dos segmentos textuais contribui para a sequência da história fluir com maior clareza e coerência;”
- 3) “certas informações, por não estarem contribuindo com o desenrolar da trama, devem ser suprimidas;”
- 4) “certos segmentos precisam ser substituídos para a concretização do projeto de dizer;”
- 5) “determinadas escolhas lexicais serão mais fecundas para efeitos polissêmicos”.

Di Marzo (2013, p. 116) acredita que a revisão pode ser feita pelo aluno e pelo professor. Pelo aluno porque “[...] *El escritor se convierte en lector de si mismo, se relee y revista, para lo cual debe tomar cierta distancia de su escrito. Esto le permite desarrollar, por un lado la práctica del monitoreo y, por el otro, las estrategias necesarias para solucionar o evitar los problemas*”.

Ao revisar seu próprio texto, o escritor em formação reconhece se (DI MARZO, 2013, p. 117, tradução nossa):

- 1) “está dizendo exatamente o que queria dizer”;
- 2) “há conexão entre o plano e o texto que está escrevendo”;
- 3) “está considerando o leitor”;

- 4) “está cumprindo com o objetivo proposto no texto”;
- 5) “o texto atende ao gênero”;
- 6) “[...] Utiliza os recursos previstos na linguagem”;
- 7) “observa o uso dos pronomes, advérbios e o emprego de verbos introdutórios das falas”;
- 8) observa a utilização dos recursos da linguagem literária para realçar a força do texto (imagens sensoriais, afetivas, metáforas, paralelismos, personificações) e a adequada relação das partes do texto pelos conectores.

O professor somente fará a revisão após o aluno já ter feito ele mesmo a sua própria, lembrando que não é preciso concluir todo o texto para tal, a revisão pode ser feita a qualquer momento durante o desenvolvimento do projeto de escrita. No caso de se optar pela revisão integral da produção, o professor elegerá alguns pontos para não sobrecarregar a tarefa do aluno de reescrever seu texto.

Laura di Marzo (2013) orienta o professor a começar revisando os aspectos centrais da narrativa, o que ela chama de nível global – a organização do conteúdo. Depois, passa-se a outros níveis, os superficiais. Seguem os níveis, por ordem de prioridade, elencados por Di Marzo: Global e superficial.

1) No nível global, que se refere à organização, à sequência da narrativa, o professor avaliará os seguintes aspectos:

As ações são encadeadas seguindo uma ordem cronológica e uma relação causal? Se há alterações, são funcionais ao relato? Produzem algum sentido? A forma de narrar gera intriga, surpresa, suspense, etc.? Os fatos narrados fazem a história avançar? É possível perceber qual é o conflito e como ele é resolvido? Apresentam-se os personagens, o lugar, a época em que ocorrem os fatos? (DI MARZO, 2013, p. 117, tradução nossa).

2) No nível superficial, incluem-se as questões ligadas à coesão, repetição de palavras, uso dos verbos, concordância, orações inconclusas, conexões entre orações, parágrafos etc. (DI MARZO, 2013, p. 118-119, tradução nossa).

Todas essas questões levantadas por Gusso, Dalla-Bona (2014) e Di Marzo (2013) podem ajudar o aluno e o professor a revisar o texto. Portanto, a fim de destacar a validade da reescrita a partir das considerações de um professor competente, faz-se um paralelo entre o ensino da EC destinado a alunos da educação básica e aquele cujos destinatários são alunos de pós-graduação. Francine Prose (2013) relata uma de suas experiências quando era aluna de EC na década de 1970, nos Estados Unidos. Ela recorda que entre duas coisas que a

ajudaram na sua formação, uma delas foi ter tido um professor que a ensinou a editar¹³ seus textos, cortando-os, alterando-os, expandindo-os. Por isso, aconselha: “[...] um bom professor pode lhe mostrar como editar o seu trabalho” (2013, p. 14).

Ao final da reescrita, acrescenta-se, é de extrema importância fazer o texto circular socialmente, o que pode ser feito de diversas maneiras: elaboração de um livro com as produções dos alunos, exposição em mural, divulgação em redes sociais e eventos da escola – *bloques*, *sites*, *facebook*, feira do livro, noite de autógrafos e outras conforme o contexto escolar.

2.3.1.3 Reescrita: o aluno-autor adolescente

Por tratar de revisão, reescrita/edição de textos de alunos na adolescência – entre treze e quatorze anos –, Calkins (1989) alerta sobre dois aspectos: 1) O erro: o professor tem uma tendência a achar charmoso o erro da criança, mas quando se trata do adolescente a sua reação é de espanto, angústia e logo faz profecias terríveis sobre o destino do aluno, o que é percebido por ele, mesmo quando não há verbalização, pois o estudante sente a desesperança do professor; 2) a crítica: diferente da criança, o adolescente hesita diante da ideia de ler o texto em voz alta para a turma. Esse comportamento é sinônimo de medo e requer uma atitude afetiva e compreensiva do professor, não o obrigando a uma exposição indesejada, mas dizendo “Será que você pode lê-lo para mim?” (1989, p. 130).

Por outro lado, os adolescentes são críticos e duros uns com os outros na socialização da leitura. Tendem a satirizar o colega por um trecho inverossímil, por exemplo, e as avaliações que fazem dos textos uns dos outros são “[...] frequentemente baseadas menos no esboço do que no posicionamento do escritor na cena social da sala de aula [...]” (CALKINS, 1989, p. 130). A pesquisadora cita, por exemplo, que um estudante engraçado, o “palhaço” da sala, mesmo tendo cometido muitas falhas na escrita, tem grande possibilidade de ter o trabalho aplaudido pela turma. Já uma menina tímida, quieta e escritora competente tem grande chance de receber respostas pouco interessadas dos colegas.

Por essas questões, a autora sugere que as “conferências” – espécie de debates orais sobre os textos escritos, um tipo de revisão – nas turmas de adolescentes sejam feitas em pequenos grupos ou ainda em duplas, desde que

¹³ A palavra editar é utilizada pela autora como sinônimo de revisar.

essas parcerias sejam formadas por alunos de “variadas capacidades, que, ainda assim, gostam uns dos outros” (CALKINS, 1989, p. 131). As configurações para os debates podem se alterar, por isso é indispensável a colaboração, uma vez que “[...] sabemos que os escritores necessitam de leitores e que estes leitores são necessários enquanto o trabalho ainda está sendo realizado [...]” (CALKINS, 1989, p. 131).

O trabalho colaborativo é indiscutível, porque os adolescentes, segundo pesquisas mencionadas por Calkins (1989), colocam como elemento mais importante do espaço escolar os próprios amigos. Desse modo, ela compreende que se os relacionamentos sociais ocupam o primeiro lugar na lista do adolescente, o professor explorará essa predileção a favor da aprendizagem. Aliás, conforme Calkins (1989), para Howard Gardner (1982), a idade de dez a quatorze anos é um tempo de anseio, mas é um período em que a pessoa aprende qualquer coisa. Contudo, alerta o autor, quando os adolescentes atingirem a idade de quatorze ou quinze anos é bom que “já tenham obtido habilidade suficiente para suportar o aumento de suas próprias forças críticas” (GARDNER, 1982 apud CALKINS, 1989, p. 136). Por isso, a adolescência, sendo um período de extremos, de mudanças bruscas de humor, por exemplo, por vezes revelará escritores vulneráveis: ora exigente, ora reservado, ora cruel. Caberá ao professor usar a sensibilidade para lidar com essas turbulências e, nesse sentido, a folha de papel em branco poderá ser uma boa companheira para os estudantes.

2.3.1.4 Avaliação

Considerando a avaliação, assunto bastante discutido em documentos oficiais, como as *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa* (PARANÁ, 2008, p. 31), ela deve ser formativa, prever mais de um instrumento de verificação e diagnóstica no que se refere ao aluno, revelando também os resultados da metodologia do docente.

Em face do caráter criativo da escrita literária, da subjetividade e liberdade desse tipo de criação, levando em conta ainda que as aulas destinadas à EC em ambiente escolar, por prudência do professor, devam seguir lado a lado ao currículo obrigatório, pode-se fazer uma avaliação parcial do processo de escrita. Salienta-se que não se trata de atribuir nota ao produto, isto é, ao texto pronto, estabelecendo

comparativos entre os de maior e menor qualidade. A avaliação formativa observa todo o processo, todas as etapas. Esse, aliás, foi um dos problemas observados por Dalla-Bona (2012, p. 6) em pesquisa *in loco*, onde se verificou também “[...] a avaliação com enfoque na produção final, negligenciando a participação nas discussões [...]”.

Privilegiar o produto, principalmente em um país de diferenças sociais, culturais e econômicas como o Brasil, é incentivar a exclusão, porque espera resultados semelhantes de pessoas que partiram de pontos diferentes. Nesse sentido, Delmiro (1995, não paginado), referindo-se especificamente à avaliação da criação literária em ambiente escolar, defende que

La evaluación ha de permitirnos conocer todo lo que ha ocurrido desde el principio, cuando pusimos en marcha la producción con una propuesta sugerente de creación, hasta el final de ese trayecto que dedicábamos a la confrontación intertextual en la búsqueda de la producción de sentido.

A avaliação tem como norte quatro fatores em relação ao processo de ensino/aprendizagem da EC: finalidade das atividades, os conteúdos propostos, a metodologia utilizada e o grau de participação do aluno (DELMIRO, 1995, não paginado, tradução nossa). As ferramentas para uma avaliação formativa precisam ser variadas e de acordo com o registro sistemático de toda a produção solicitada na sala aula (DELMIRO, 1995, não paginado, tradução nossa). Para tanto, o pesquisador sugere a criação de um caderno de classe, organizado por seções, com espaços destinados a: os escritos surgidos em turma durante o desenvolvimento das propostas de criação; os textos oferecidos pelo professor como modelo; anotações sobre conceitos; dúvidas; consultas bibliográficas; resenhas de livros, informações de autores e obras; gêneros e subgêneros; recursos estilísticos etc.

A avaliação da escrita literária, informa Delmiro (2001, p. 29-30), também depende da criação de um clima de afetividade entre professor e aluno. Além disso, o professor deve se sentir seguro e relaxado para criar um ambiente propício à criação literária sem obsessão por “permanente produtividade”. O teórico sugere ainda a moderação das correções, visto que o método da EC acumula trabalho excessivo ao professor, por isso recomenda que se contenham as correções durante o processo e que se elejam prioridades, como já foi dito. Somente ao final do projeto de escrita é que se indica a avaliação mais detalhada.

3 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 iminentes 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 minificciones*¹⁴ 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)

¹⁴ 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 Bojunga¹⁵ 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

¹⁵ <<http://www.casalugiaboijunga.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 primeiro¹⁶ (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 vídeo¹⁷ (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)

¹⁶ Disponível em:

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

¹⁷ 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”¹⁸, 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

¹⁸ Disponível em: <<http://www.casalygiabojunga.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*¹⁹, 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:

¹⁹ 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)²⁰, 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?

²⁰Disponível 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 GRÁFICOS²¹

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).

²¹ 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 GERAIS²²:

- 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,

²² 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 adaptadas²³ a partir de Assis Brasil (apud LAMAS; HINTZ, 2002), (SENA-LINO, 2013a; 2013b) (TOBELEM, 1994) e muitas outras criadas²⁴ pela autora desta dissertação, com base na teoria literária e em sua experiência profissional²⁵, 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

²³ 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.

²⁴ 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.

²⁵ 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 PALAVRAS²⁶ (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:

²⁶ 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-Pouillon (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”²⁷, 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.

²⁷ 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 extinguiu 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 dño 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 alteração 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 JUNIOR, 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 JUNIOR, 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 Arles”²⁸ (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.

²⁸ 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 acção, 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*”²⁹ (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*³⁰ (*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.

²⁹ *Plot* é um termo usado por roteiristas de televisão e cinema e significa, segundo Doc Comparato (2000, p. 177), núcleo dramático, ação dramática, conflito.

³⁰ 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*³¹ 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.

³¹ 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.

ASSIS, Machado. *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 Bettgea. *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 Schüller 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.ppgc.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 Gláís 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. Atílio 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./maí. 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 escrevendo* [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, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 10 ed. São Paulo, Ática, 2002.

LEITE, Lígia 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-escritores.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, Naíde 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, Letícia. *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/EscrevendoFuturo/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.

_____. Posfácio 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 Procopio: 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/tedesimplificado/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 constraints 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.