



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sarah Vervloet Soares

Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio

São Paulo
2021

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sarah Vervloet Soares

Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção de título de Doutorado. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sp	<p>Soares, Sarah Vervloet Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio / Sarah Vervloet Soares; orientadora Neide Luzia de Rezende. -- São Paulo, 2021. 328 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. Escrita literária. 2. Ensino Médio. 3. Estudantes escritores. 4. Práticas de escrita literária na escola. I. Luzia de Rezende, Neide, orient. II. Título.</p>
----	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sarah Vervloet Soares
Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção de título de Doutorado. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende (USP)
(Orientadora)

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi (USP)
(Membro interno)

Profa. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR)
(Membro externo)

Profa. Dra. Mei Hua Soares (Cásper Líbero)
(Membro externo)

Prof. Dr. Wellington Furtado Ramos (UFMS)
(Membro externo)

Esta tese foi desenvolvida durante o processo de golpe em curso contra a sociedade brasileira desencadeado a partir de 2016, tendo como primeiro ato o impedimento da presidenta Dilma Rousseff e, dentre as várias ações subsequentes, tem-se a contrarreforma do Ensino Médio. Esse é um dos motivos pelo qual consideramos que pensar a escrita literária no Ensino Médio hoje no Brasil se torna um desafio.

Também finalizamos este percurso de pesquisa durante a pandemia de Covid-19 e, como já antes em nossos estudos compreendemos que a escrita não está no nível pleno da racionalidade, dar pela sua continuidade ou mesmo finalização foi um exercício de atravessamento. Travessia de escrita. Se na exterioridade o sentimento de luto diário arrebatava, alinhada a uma política genocida incrustada no governo brasileiro, por dentro ficava mais claro que a escrita, ao fim e ao cabo, está fadada ao aparelhamento de forças, como as destas páginas, margens de centímetros à direita, esquerda, superior, inferior. Ninguém é o mesmo depois de uma pandemia.

Por isso, este trabalho é dedicado aos professores que resistem, diariamente, contra a precariedade da profissão e lutam por um ensino mais justo, mesmo num momento de adversidade como o que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me educaram para compreender os privilégios econômicos e lutar por equidade em qualquer via possível e, quando escolhi a Educação, me apoiaram.

A Neide, que colocou minha subjetividade em ênfase no trabalho, mostrando que a pesquisa acadêmica, tanto qualitativa quanto quantitativa, pode ser livre e responsável ao mesmo tempo. À orientação conjunta, que me ajudou sempre a decidir os passos a serem dados. E à amizade porque, sem ela, escrever seria árduo e árido demais.

A Laura, que abriu a porta de sua sala de aula e me deixou ficar. Sua prática docente crítica e construtiva contribuiu para um diálogo direto entre educadora, pesquisadora e estudantes, o que transformou a pesquisa de campo em uma experiência prazerosa e frutífera.

Aos estudantes que fizeram esta pesquisa possível, me recebendo com o calor da juventude e transformando nossas relações em potência.

A Elisa Dalla-Bona, que desde sempre se colocou à disposição, me enviando textos pelos correios depois de fazer as cópias e pela qualificação; a Cláudia Riofi, que contribuiu muito com sua leitura e considerações desde a qualificação.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação, que me recebeu na USP e fez com que esta pesquisa estivesse sempre em diálogo com diversos estudos e perspectivas; a Marli e Andresa, pelo cuidado e confiança; a Jussara, pela parceria; a Celeste, pela interlocução sobre escritas; a Gabriel, pela generosidade; a Gabriela, pela paciência e zelo.

A Maria Fernanda, pelo apoio desde à graduação, o que me faz ter certeza de que num percurso acadêmico não precisamos perder a ternura, a compreensão, a poesia.

A um grupo de mulheres que me cercou de carinho e atenção na metrópole paulista, provando que existe não só amor em São Paulo, mas também sororidade.

Às amigas e amigos que se fizeram presentes nos caminhos de Vitória, São Paulo e Bom Jesus.

A Karina, por ser amparo e alento.

A FAPESP, pela concessão da bolsa no início deste percurso.

Ao IFFluminense, pela autorização para licença de formação docente ao final.

SOARES, Sarah Vervloet. **Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa está centrada nas práticas de escrita literária na escola, mais precisamente no Ensino Médio, e vincula-se ao Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (FEUSP). Constam como objetivos: a) compreender qual escrita literária é possível no âmbito escolar; b) como se dão as práticas de escrita literária dos estudantes no Ensino Médio, no que diz respeito às suas reações, comportamentos e atitudes, suas limitações e relações com o texto literário pessoal e do outro; e c) refletir sobre os caminhos possíveis para que as práticas de escrita literária no Ensino Médio aconteçam. Nossos estudos apontam para teorias da didática da literatura (Rouxel, 2013; Langlade, 2013; Jouve, 2012, 2013; Rezende, 2009, 2013, 2018) e da didática da escrita (Calkins, 1986; Le Goff, 2003, 2005, 2018; Christine Barré-De Miniac, 1998, 2002, 2015; Tauveron, 2007, 2013, 2014; Reuter, 2002; Bucheton, 2014), além de utilizar referencial histórico-cultural (Vigotski, 1926, 1930, 1934), estudos sobre o texto literário (Barthes, 1973, 1977, 1984) e questões que perpassam o trabalho com o texto na sala de aula (Geraldini, 1991, 1997). Foram realizadas observações em duas turmas de primeiro ano de Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro, o que confere à pesquisa a característica de uma etnografia educacional (André, 2005; Sarmiento, 2011; Rockwell, Ezpeleta, 1983). Juntamente com a coleta realizada na pesquisa de campo, os estudos sobre a escrita, em geral, e a escrita literária, em particular, contribuíram para formular possibilidades de prática efetiva de escrita literária na escola, levando em conta a complexidade desse exercício. Constatamos que, embora os textos dos estudantes ficassem, quase sempre, no limiar do relato, o processo de suas escritas foi se ampliando à medida que a professora adotava novos métodos. Assim, repensar o tempo destinado às atividades e o valor atribuído aos textos, bem como o diálogo estabelecido com os grupos sobre suas percepções e emoções, foram fatores preponderantes para o desenvolvimento de uma prática voltada ao processo de escrita literária. O desenvolvimento da escrita dos estudantes está inscrito em sua história familiar, social e escolar. Por isso, quando eles escrevem, direcionam-se a si mesmos, aos seus pares, às suas famílias, aos seus professores. As formas expressivas dos jovens lançam a urgência da inserção, na escola, de assuntos caros à realidade sociocultural. Constituir a escrita literária como objeto de ensino e de aprendizagem nos permite formular dispositivos próprios dessa prática para que uma perspectiva didática da escrita literária também se consolide.

Palavras-chave: Escrita literária. Ensino Médio. Estudantes escritores. Práticas de escrita literária na escola.

ABSTRACT

This research is centered on literary practices at school, more precisely, in high school, and it is linked to the Research Group on Languages in Education (Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação/FEUSP). Its main objectives are to: a) understand which literary writing is possible inside the school environment; b) identify how the literary writing practices of high school students happen, regarding their reactions, behaviors, attitudes, limitations, and their relationship with their personal text and with other people personal texts; and, c) reflect about the possible paths so that literary writing practices happens in high school. Our studies point to theories of Literature Didactics (Rouxel, 2013; Langlade, 2013; Jouve, 2012, 2013; Rezende, 2009, 2013, 2018), and of Writing Didactics (Calkins, 1986; Le Goff, 2003, 2005, 2018; Christine Barré-De Miniac, 1998, 2002, 2015; Tauveron, 2007, 2013, 2014; Reuter, 2002; Bucheton, 2014), in addition to applying a historical-cultural reference (Vigotski, 1926, 1930, 1934), studies of literary text (Barthes, 1973, 1977, 1984), and issues that approach the work of the text in the classroom (Geraldini, 1991, 1997). Classroom observations were conducted in two first-year high school classes at a state school in Rio de Janeiro, which gives this research the characteristic of an educational ethnography (André, 2005; Sarmiento, 2011, Rockwell, Ezpeleta, 1983). Along with the sample collected during the field research, studies in writing, in general, and the literary writing, in particular, contributed to the creation of possibilities of effective practice of literary writing at school, taking into consideration the complexity of this exercise. We discovered that, even though the students' texts were, mostly, on the threshold of the report, the process of writing expended as the teacher adopted new methods. Thus, the amount of time allocated to the activities, the value attributed to the texts, and the dialogue established with the groups about their perceptions and emotions were preponderant factors for the development of a practice aimed at the literary writing process. The development of students' writings is embedded in their family, social and scholar history. Therefore, when they write, they target themselves, their peers, their families, and their teachers. The youngsters' expressive forms demonstrate the urgency of inserting subjects dear to sociocultural reality in school. Constituting literary writing as an object of teaching and learning allow us to formulate specific devices to this practice, and to consolidate a didactic perspective of literature writing as well.

Keywords: Literary writing. High school. Students writers; Literary writing practices at school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Biblioteca área externa.....	43
Figura 2 - Biblioteca área interna.....	43
Figura 3 - Página de diário de campo.....	51
Figura 4 - “Para o meu adorado amigo (a escuridão)”.....	71
Figura 5 - “Quem conta um conto: encontro”.....	84
Figura 6 - “Virou amizade”.....	102
Figura 7 - “Bença, vô!”.....	107
Figura 8 - “Novos sentimentos aparecem”.....	192
Figura 9 - “Flor”.....	194
Figura 10 - “As jujubas”.....	196
Figura 11 - “Simplicidade”.....	212
Figura 12 - Transposição: “Simplicidade”.....	213
Figura 13 - “Aventura de criança”.....	213
Figura 14 - “Hipocrisia”.....	217
Figura 15 - “Hipocrisia no campo da vida”.....	218
Figura 16 - “Hipocrisia: mais vale um coqueiro no meio da sala”.....	219
Figura 17 - Continuação.....	220
Figura 18 - “A história do guarda-chuva”.....	222
Figura 19 - “Deixe chover”.....	225

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DIE	Departamento de Investigações Educativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GPLE	Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Percursos plurais	19
Panorama das questões	22
1 QUAL ESCRITA LITERÁRIA? NOÇÕES DE LITERATURA NAS VOZES DOS ESTUDANTES	26
1.1 A entrega, o mito do dom e a inspiração na escrita	29
1.2 Questões epistemológicas: construir processos e escritas	32
2 CONTORNO ETNOGRÁFICO: OS CONTEXTOS DA PESQUISA	39
2.1 A escola por dentro e por fora	41
2.1.1 As aprendizagens sob influência do ambiente escolar	44
2.1.2 Caminhos até o campo	47
2.1.3 Registros, dados e reflexões	49
2.2 Etnografia e educação: os mundos dentro do mundo escolar	52
2.2.1 Olhar para a existência heterogênea da escola	55
3 ENSINAR E APRENDER LITERATURA NA ESCOLA	60
3.1 Textos a ler e atividade leitora	65
3.2 Interpretar e analisar o texto para criar com ele	72
3.3 Saberes e formação literária	76
3.4 Correr riscos nas aulas de literatura	80
3.5 Da leitura para a escrita e vice-versa	83
4 CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA LITERÁRIA	92
4.1 A escolha por um destinatário ou receptor	94
4.2 Educação estética: novos sentidos para os estudantes	96
4.3 O texto só vale quando vale nota: avaliando o processo de escrita literária	103
4.4 Rupturas pragmáticas	114
4.4.1 A paisagem da escrita: discursos e relações	116
4.4.2 Escrever é reescrever	119
5 PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO NA ESCOLA	122
5.1 O ensino da escrita pelo viés dos gêneros	123
5.2 A intertextualidade como chave	126
5.3 A produção de narrativas	130

5.4 Oficinas de escrita	132
5.5 A Crítica Genética: dessacralizando a noção de texto	137
5.6 Escritas da variação	141
5.7 Escritas da recepção.....	145
5.8 Com a palavra (e a chave), os escritores: discursos sobre a própria prática	146
6 “NÃO SE TRATA DE CERTO OU ERRADO”: O QUE PODE A PROFESSORA NA ESCRITA DOS ESTUDANTES?	153
6.1 Escolhas e perspectivas em transformação.....	157
6.1.1 Os efeitos das práticas de escrita literária sobre as representações de Laura	159
6.1.2 Gestos de uma mediadora de escrita	171
6.2 O tempo da reflexão, o fôlego do trabalho e a saúde docente	176
7 A PÁGINA NUNCA ESTÁ VAZIA: OS ESTUDANTES E SUAS PRÁTICAS DE ESCRITA	184
7.1 Ser jovem.....	185
7.1.1 Memória, emoção e história	187
7.2 Qual paisagem (de escrita) há na sua janela?.....	190
7.2.1 Dar cor à janela da mente	195
7.3 O corpo como roteiro e as dimensões da emoção	198
7.3.1 Impressões durante o processo de escrita	201
7.3.2 Emoções inteligentes	203
7.4 Qual o lugar do sujeito escritor?.....	205
7.4.1 Sujeito escritor, sujeito inscrito	210
7.4.2 A ordem motriz e o guarda-chuva: caso Ana Clara	222
7.4.3 Um escritor no olhar do outro: caso Gabriel.....	226
7.4.4 Saber escrever é saber ler o outro e o mundo.....	229
8 O QUE É POSSÍVEL COM A ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA?	232
8.1 O observável: construir janelas, cenas e redes	233
8.1.1 Uma escritora infiltrada e outras motivações.....	235
8.2 Da encenação que a escrita literária implica aos afetos evidentes nesse processo	237
8.2.1 Palco e plateia	239
8.2.2 Da afetividade às tensões encontradas no trabalho com o texto teatral.....	242
8.3 O prisma do gesto e do trabalho: a preparação para a escrita	247
8.3.1 Disposição e individualidades.....	248
8.3.2 Quando a professora também escreve.....	254
8.3.3 Não escrever.....	256

8.4 A escola como local das percepções artísticas.....	259
CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
REFERÊNCIAS	264
APÊNDICES.....	274
APÊNDICE A – Entrevista A	275
APÊNDICE B – Entrevista B	280
APÊNDICE C – Entrevista C	281
APÊNDICE D – Entrevista D	283
APÊNDICE E – Entrevistas E	288
APÊNDICE F – Transcrições de aula	300
APÊNDICE G – Entrevista G.....	308
APÊNDICE H – “Escritas na janela”	312
APÊNDICE I – Questionário	314
ANEXO A – Parecer Comissão de Ética	320
ANEXO B – “Alice”	321
ANEXO C – Texto teatral	323
ANEXO D – Currículo Mínimo	326

INTRODUÇÃO

Um dossiê de escritas pessoais e o desdobramento da pesquisa

Durante a aula, uma estudante comenta em voz alta que gostaria de me ver também como professora. Os demais estudantes aproveitam para perguntar “o que tanto eu escrevo no meu caderninho”, já que sou professora, não deveria ficar tanto em silêncio. A professora à frente da sala se diverte com os comentários e eu também, e a aula continua com uma comparação entre um texto literário e a música de Caetano Veloso. Os estudantes demoram a copiar do quadro, brincam, interrompem a leitura, mudam o ritmo. Às vezes, trabalhar com a literatura nesta sala é também experimentar uma solidão. Mas há outros momentos em que o diálogo com esses estudantes instiga – que fazer diante dessas “respostas”?¹ (Diário de campo, 27 mar. 2019).

Quando iniciei minha pesquisa de campo, um dos elementos que mais chamavam atenção dia após dia de observação eram, sem dúvida, os falares dos estudantes, seus discursos sobre a escrita e a literatura, as linguagens utilizadas, as expressões, as formas de comunicação, os mecanismos de interlocução, os semblantes, os olhares, as conversações, os sons, as vozes, os ditos e os implícitos. Para além das próprias escritas documentadas nos cadernos desses estudantes, esses elementos se mostraram uma fonte essencial de pesquisa para dar rumo às minhas análises e entrecortar as linhas que seguem. Por esse motivo, as epígrafes ou motes de cada capítulo deste trabalho são trechos retirados de anotações do diário de campo, das transcrições de entrevistas realizadas e de algumas aulas. Esses fragmentos apresentam perspectivas valiosas sobre literatura, leitura e escrita, os quais nos ajudarão a pensar questões pertinentes à aprendizagem da escrita literária.

Se pesquisar sobre a escrita ajudou também ir com lupa para a literatura de escritores lidos mundialmente, antes ou junto a isso despertou ainda reflexões sobre a minha própria trajetória de escrita. Pensando em tempos atrás nas leituras da infância e da adolescência, me dei conta com alguma surpresa de que talvez eu faça parte da última geração que recebia livreiro ou vendedor ambulante na porta de casa: em época de vacas gordas, meu pai comprava almanaques, atlas, manuais. Ficavam na estante ao lado da Coleção *Enciclopédia Barsa*. A lembrança forte desses objetos de leitura sobressai porque, embora houvesse os livros de contos de fadas na estante, meu primeiro mediador de leitura – meu

¹ Nesta tese, o itálico será utilizado como recurso para demarcar as falas dos participantes da pesquisa de campo, os trechos do diário e os termos importantes a nossa análise, para distinguir dos textos autorais e das falas da pesquisadora nas entrevistas. O diário de campo e os textos autorais digitalizados constituem acervo pessoal. Além disso, optamos por utilizar o emprego padrão de formas masculinas para generalizar os sujeitos mencionados, pois, embora defendamos a inclusão de grupos pertencentes a gêneros marginalizados na esfera social, também compreendemos que a inserção de formas femininas, masculinas e de novas marcas no final de nomes e adjetivos, causaria ruídos à leitura global deste trabalho.

pai – preferia falar das estrelas como astros do universo, não como reis e rainhas de um lugar distante. Como ele mesmo diz, “ficção não tem graça porque não fala a verdade”. No meio das enciclopédias, dos livros de história, filosofia, astronomia, sobravam as HQs, os romances estrangeiros *best sellers* e uma ou outra literatura brasileira. Minha mãe, que folheava um livro sobre antigos impérios e faraós egípcios, escorregava também para Augusto Matraga, Lucíola e Gabriela.

Mas em vez de levar comigo livros, eram as revistas e os almanaques que me acompanhavam na maioria das vezes, pelos quais tenho apreço até hoje. Uma leitura estimulada pela curiosidade que só depois, já na adolescência, migrou para as trilógicas históricas e de ficção científica. Um universo não-canônico me convidava às palavras e desenhava em mim interesses que nem sempre se distanciavam da cultura de massa, protagonizada pelas novelas televisivas de minha mãe, e dos *sites* e redes sociais que surgiam com o desenvolvimento da internet.

Quanto às experiências com a escrita, elas marcam início a partir de uma atividade escolar, por volta dos 12 anos de idade. A professora havia pedido que levássemos um caderno velho e esquecido em casa e, nele, escrevêssemos sobre acontecimentos da nossa vida. Essas escritas deveriam vir acompanhadas de fotos, colagens e desenhos. Finalizada a tarefa, o que fazer com meu caderno? Abria-o, fechava-o. Não conseguiria tirá-lo da mochila. Que fazer? Continuar escrevendo.

Não sei dizer se a professora previu os efeitos posteriores de sua atividade, as ressonâncias, as reverberações diante daquele gesto para a escrita e a minha relação estabelecida com o caderno e as histórias desenvolvidas nele. Os cadernos me acompanham até hoje com a mesma função daquela atividade da escola: organizar ideias, pensamentos, experiências, leituras, narrativas, versos. Lembro-me de ter sido questionada por uma colega de classe sobre o caderno que perdera totalmente sua “função”, pois já havia passado pela avaliação da professora – o que o caderno fazia ali ainda nas minhas mãos? Respondi que escrevia uma história para depois publicá-la em livro, pensando na continuidade de uma escrita cultivada, na possibilidade ambiciosa e sonhadora de me tornar escritora aos 12 anos.

A partir das minhas leituras e do gosto pelos cadernos, a escrita foi se fundando primeiro no plano do diário, pessoal e íntimo, para a reescrita de trechos dos romances de que não gostava e preferia recriar a minha maneira. Daí em diante, a experiência tímida de criação de personagens, de pensar enredos e tramas, tornaram-se rotina, atividades transpostas ao

mundo cibernético na adolescência: o mundo dos *blogs*, das redes sociais, das *fanfictions*, era para mim espaço de criação, como são hoje muitos *apps* de celulares. Lembro-me claramente da sensação de constrangimento que um leitor inesperado causava, mesmo que ficasse só no plano do imaginário: ser lida pelos pais, irmãos, amigos, leitores não autorizados.

Querer escrever e ter de escrever são eventos diferentes, mas para ambos é necessário lançar mão daquilo a que não damos muita atenção: a observação. Quando fui convidada para escrever crônicas, quinzenalmente, para um jornal, mesmo não tendo escrito tantas antes, ainda assim aceitei o desafio porque acreditava ser oportunidade de crescimento para minha escrita. A crônica ativou meu exercício de observação. No começo, a pressão do prazo semanal de entrega causava muita ansiedade, descontentamento com o texto, sudorese, reações depressivas, folhas e folhas rasgadas. Mas com o tempo, meu olhar pousou com calma nos momentos cotidianos e transformou-se em material para os textos, uma observação que exige latência. E, uma vez o texto escrito, sua reescrita, claro, é inevitável.

No descanso do texto, para que respire, algumas peças começam a se encaixar ainda na cabeça para depois ir para o papel ou tela. Anoto ideias de outros textos no caderno e também nos blocos de notas do celular (estes muito utilizados pelos estudantes desta pesquisa). Quando retorno ao texto, tenho o hábito de ler em voz alta para ouvir as palavras, sentir o peso da sílaba e a sonoridade que se cria ali, no meio das outras. Também vou com olhar de revisora e crítica, pois colocar um substantivo aqui, uma oração ali, um advérbio acolá, tudo isso precisa de atenção. Faço esse movimento quantas vezes sentir necessidade. Tomar distância, sofrer espantos, retomar, suspender a existência e até mesmo desistir – há textos que só são escritos para desobstruir, que abrem caminho.

Há escritores que defendem a simplicidade como ponto de partida para a escrita de um texto literário. A chuva repentina, a árvore isolada no campo, o latido de um cão, qualquer fato cotidiano pode ser o mote, desencadear uma história. O essencial, na verdade, é como isso vai ser apresentado ou, podemos dizer, apalavrado, mais do que *o quê*, vale o *como*. Aprender os modos de se expressar é necessariamente desenvolver atenção ao discurso. Por isso, já na condição de professora, passei a realizar um trabalho sem desejar dos meus alunos autenticidade e originalidade, mas a expressão pessoal, oral e escrita, algo próximo de um *observatório da palavra*, ou seja, no exercício de leitura e escrita literárias, os

estudantes eram motivados a olhar atentamente tanto para as histórias e poéticas do outro, como para as próprias.

“A escrita me dá uma sensação de liberdade”, foi o que escutei de uma estudante. Desde que entrei numa sala de aula de Ensino Médio, são muitas as questões que vão surgindo. Que é possível partir do texto do estudante para o trabalho com a literatura em sala, já sabemos, por meio de estudos com os quais vamos dialogar mais adiante. Porém, é necessário questionar se, ao fazer isso, conseguimos elaborar uma prática de escrita que dê conta de proporcionar experiências e saberes do próprio indivíduo com a sua história, o seu íntimo, as suas escolhas, suas criações. É preciso questionar, ainda, quais são os meios e as condições para que essa prática realmente aconteça.

A partir da publicação dos meus livros de contos – *Contos e microcontos*, de 2013, e *A superfície do mundo*, de 2015 –, pude ouvir manifestações de admiração em diferentes lugares, sobretudo na sala de aula. O que pode haver nessa escrita que chamo de minha – materializada no formato livro, na folha de jornal e em *blogs* – para que reverbere no outro, o leitor, e contribua para que eu possa me situar, crescer, expressar?

Frio na barriga, deslocamento, experiência da agonia, estranhamento junto com alívio e prazer, misturas, porque dizer é um fragmento do exercício de se exprimir, manifestar alguma essência ou essência alguma, apenas dizer. Era um manejo da linguagem e com a linguagem que considero um contato íntimo, um render-se aos ritmos, às respirações, a uma busca por estilo ou fuga.

Além de perceber, ao longo do tempo, que a escrita pode dar forma aos pensamentos, nesse exercício do pensar encontro terreno possível para selecionar ideias e criar. Inventar um cenário, uma palavra nova ou apenas uma situação, e daí poder questionar paradigmas, conhecer melhor certas razões e comportamentos individuais ou coletivos. Porque a presença ou ausência das rimas, ritmos e musicalidade dão um tom ao poema, devo pensar qual tom pretenderá meu poema; porque as palavras têm camadas de som, de corpo, de significado, devo pensar sobre as escolhas que faço a cada verso; porque o narrador diz sobre o ponto de vista que se quer contar a história, devo pensar na relação entre o narrador e minha narrativa; porque a ficção exige construção coerente e contato com minha imaginação, devo pensar sobre o meu senso de realidade e no contato com essa realidade. Para escrever, devo pensar numa série de aspectos que tornam a escrita um exercício vivo. Ocorre que esse processo, a meu ver, é latente, calmo e pode ser doloroso.

Entrar em contato com estudantes de diversas escolas, de Norte a Sul do Espírito Santo, para falar dos meus contos e impulsos de escrita, abriu mais espaço para pensar sobre o público leitor e suas exigências, como a necessidade quase sempre explícita de querer modificar o final de uma história ou associar algum acontecimento das narrativas com minha própria vida. Eram leitores ávidos por respostas, mas também por uma espécie de espelhamento, como se dissessem (e alguns disseram): será que um dia eu poderei publicar um livro? Será que sou capaz de escrever uma história? Como sei se estou no caminho *certo*? Posso sonhar em ser escritor ou isso passa longe de mim?

Alguns professores com os quais tive contato nesses encontros estimulavam, de alguma maneira, a escrita de seus alunos. No entanto, em sua maioria, esse estímulo era eventual: na ocasião de concursos de literatura promovidos pelas secretarias municipais, em saraus literários, no dia internacional do livro, entre outros. Se a escrita literária se fixa nessa categoria de eventualidade, em que ela só é bem-vinda nas festividades, selecionada com fins de premiação – ainda que com critérios precisos, pouco se ensina como chegar a eles –, então é compreensível que haja distanciamento dessa prática, a percepção do inalcançável ou do impossível.

Nesse período, atuando em sala de aula, não foram poucas as vezes em que fui compelida a falar sobre a minha própria escrita, pois, se por um lado, ter uma professora-escritora não é tão comum e ao redor disso surgem as curiosidades, por outro, a angústia que paira sob a dificuldade de escrever é tão generalizada que parece acalentador ter por perto alguém para compartilhar experiências sobre o processo de escrita. Foi por meio de trocas, realizando alguns projetos de leitura e escrita² com estudantes, que o desejo de estudar sobre os processos de escrita se afirmou: mesmo quando estamos lidando com a escrita de textos dissertativo-argumentativos, se se pretende criar uma constância de produções com escritas e reescritas individuais e coletivas, voltando o olhar para o texto do estudante e seus embates com a linguagem, compreendemos que as relações construídas entre estudantes, professor e as escritas, podem levar ao envolvimento e à confiança. Com a escrita literária, essas relações tendem a ser ainda mais intensas, porque a experiência com a literatura implica o corpo, o olhar, a voz, as histórias pessoais, as

² Cf.: SOARES, S.V.; REZENDE, N.L. A leitura literária de *A hora da estrela*: um percurso de encontros e descobertas. **Revista Graphos**, vol. 21, n° 1, 2019 | UFPB/PPGL, p. 116-134. E, ainda: SOARES, S.V. A escrita literária a partir de experiências no ensino médio. In: **Anais do V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil**. UNESP-Presidente Prudente/SP, 2017, p. 32-43. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

vivências e experiências singulares. Assim, escrever literatura *com* estudantes é também uma experimentação, na qualidade de interlocutora, que desperta anseios para compreender a relação do adolescente com a escrita, com a literatura, e dela para as descobertas inerentes ao ser e às vivências proporcionadas por esses contatos.

Percursos plurais

No relatório de qualificação desta pesquisa, apresentado em 2018, procurei compartilhar os muitos sentidos que o trabalho com a literatura e com a escrita literária foi adquirindo ao longo da minha trajetória. Já em 2019, ano da pesquisa de campo, tais sentidos foram se somando e construindo caminhos para converter respostas em mais perguntas. As disciplinas cursadas na Faculdade de Educação e na FFLCH³, da USP, contribuíram eficazmente com os apontamentos deste trabalho, assim como o Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação⁴. A escrita desta tese se fez no encontro com pessoas que encontrei nesse percurso porque um trabalho acadêmico não se constrói sozinho. Foram muitas as ocasiões em que me esquivei com as palavras temendo ser mal interpretada, recorrendo a uma insegurança comum ao sujeito escritor e, prontamente, a interlocução com meu texto me fazia persistir.

Além disso, a participação em eventos acadêmicos e as oportunidades de pesquisa⁵ contribuíram sobremaneira não só para o desenvolvimento deste estudo, mas também para meu crescimento. Assim foi, por exemplo, estar na presença de Annie Rouxel, na ocasião do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), em Uberlândia/MG, em 2018, e em Rennes/França, no *XXes Rencontres de Chercheurs e Chercheuses en Didactique de la littérature*, em 2019. Seja num almoço tipicamente mineiro, em que se permitia interromper a fala sobre a subjetividade na literatura para pedir uma caipirinha; seja no entardecer acompanhado de queijos, vinhos

³ Curso Interunidades: Estética e História da Arte e na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP.

⁴ Vinculado à Faculdade de Educação da USP e coordenado pelas professoras doutoras Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, o grupo é formado por doutorandos, mestrandos, graduandos e ouvintes, atuantes na educação pública e privada, que leem, escrevem e discutem principalmente sobre a leitura literária e os temas que daí se desdobram, se alojam e se expandem a cada encontro quinzenal.

⁵ Oportunidades com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por meio de bolsa de doutorado.

e humor francês; escutar e dialogar sobre ensinamentos e aprendizagens em literatura tornou-se entusiasmo, menos pelos prazeres gustativos envolvidos que pela generosidade de Annie.

Também em Calulo/Angola, em outubro de 2017, no II Seminário de Língua Portuguesa, ouvi dos professores angolanos a frase “foi o que suguei no seio de minha mãe”, geralmente usada para contar uma história de antepassados. Eles me ensinaram como é crescer falando três línguas diferentes: a que se aprende em casa, a que se fala na rua e a que se ensina na escola. Natércia, uma das professoras, me alerta: “nossas histórias são faladas, não escritas, professora-formadora”. Na tentativa de convencê-los a escrever sobre suas histórias faladas, terminei por sentar-me e escutá-los. Lá escutei também uma música que diz: “cuida-te para não te separares de ti mesmo. É melhor que o mundo fique separado de ti do que tu separado de ti mesmo”. E por compreenderem que os encontros entre vidas diferentes são contínuos, eles não se despedem de nós, para que o retorno sempre aconteça. Em meio às canções em kimbundu, os angolanos perguntam: “tá fixe?” e eles mesmos agradecem a nossa resposta, numa afeição de encontros, como com os meninos Gilson e Adão, a professora Inês, os embondeiros ou baobás e a cabetula – uma dança que mexe o corpo de um extremo a outro. O professor Balduíno me deixa uma carta em cujo verso ele destaca: “Angola e Brasil, uma só família”, explicando que a cada vez que eu puder retornar, devo me sentir em casa porque ele estará a minha espera. Quando encerra a carta, cumprimenta toda minha família, mesmo sem conhecê-los, porque para ele, sou um sujeito sem estar sozinho no mundo. E talvez para me agradar, diz: “Farei o que me disseste, vou passar a escrever histórias”.

Já no Grupo Linguagens na Educação, realizamos colóquios com o intuito de aproximarmos às diversas realidades de ensino, pensando nas escolas municipais de São Paulo e ampliando nossos olhares e experiências para além disso. Então, em 2017, fizemos o I Colóquio Linguagens na Educação, em Franco da Rocha/SP; em 2019, foram duas edições, em Praia Grande/SP e Santos/SP; e em 2020, em Carmo de Minas/MG. Também em 2020, vivenciei 15 dias de intercâmbio acadêmico na Universidade Jean Jaurès, em Toulouse/França, sob a supervisão do professor François Le Goff, cujas pesquisas se dedicam essencialmente ao ensino e aprendizagem da escrita na escola. O acolhimento e o zelo a mim dispensados, bem como o rigor e a dedicação à pesquisa, contribuíram, sem dúvidas, para os estudos aqui apresentados.

Todos esses encontros, com pessoas, leituras e escritas, aconteceram com intermédio e orientação da professora Neide Luzia de Rezende, hoje uma grande amiga. Daquilo que se costuma entender por admirar um artista, do verbo idolatrar destacado nos excessos, não acredito que seja por essa coloração heroica que construímos a estima pelos professores. Não por mim. Na maioria das vezes, é pelo texto que se admira um pesquisador e assim foi comigo até chegar à Universidade de São Paulo. Aprendi que uma orientação acadêmica pode ser feita com muito afeto – e melhor assim! –, seja numa sala cheia de livros, seja saboreando uma *paella*, seja dentro de um carro atravessando Paris. É também por isso que não abri mão da primeira pessoa do plural neste trabalho, porque, se em alguns momentos assumo uma posição de observadora unitária, em outros, estava muito bem acompanhada por Neide e, ainda, por pesquisadores e pesquisadoras que me ajudaram a pensar sobre a escrita literária na escola.

De igual maneira, minha travessia da pesquisa de campo aconteceu numa jornada não-solitária: foi junto dos estudantes e da professora Laura. Assim, não se trata de uma pesquisa *sobre* a escrita dos estudantes, mas de uma pesquisa *com* a escrita dos estudantes. É possível identificar, pelo menos, quatro classificações atribuídas a mim pelos participantes ao longo de nossa aproximação: pesquisadora, professora, escritora e um conjunto de todas essas. Quando uma estudante comenta que gostaria de me ver atuando como professora e seus colegas expressam a curiosidade pelas minhas anotações, conforme o trecho-epígrafe desta introdução, nossa relação se encontra nessas transições de percepção, como ocorre em qualquer relação. Minha origem universitária, a posição de pesquisadora e a visão externa de quase sempre deter um saber privilegiado foi se desconstruindo na relação cotidiana. Elas foram se transformando nas situações face a face, nos processos de escrita, na minha inserção na escola. Da posição de estranha, fui chegando cada vez mais perto de compreendê-los e vice-versa, partilhando múltiplos significados. E, depois dos dados coletados, é preciso tomar distância para olhar os fenômenos, reconstruir a viagem e os eventos de quando a travessia ocorreu.

Por esse viés, consideramos a escrita literária um exercício dos possíveis dentro da escola, um ato, um processo que se faz no nível do imponderável, já que não sabemos seus limites, mas investimos nas suas potencialidades, traçamos aspectos que se fizeram possíveis nas práticas de escrita literária analisadas. Dividimos a pesquisa de campo em quatro eixos analíticos que irão se articular com os outros dados e sob os quais as discussões teóricas e práticas irão se amparar: 1) Projeto de literatura - leitura literária; 2)

Carta - avaliação de produção de textos; 3) Atividade da janela - leitura e escrita; 4) Teatro - trabalho final. São momentos de maiores ações em que as práticas de escrita literária se fizeram mais presentes e visíveis – ou vivíveis. Para melhor compreensão, tais eixos foram divididos e pensados fora da ordem cronológica, mas expressam a característica processual dessas práticas, sem que um represente maior importância sobre outro.

Panorama das questões

Esta pesquisa se situa na dimensão da escrita literária e nossos esforços estarão voltados a analisá-la enquanto prática escolar, com o aporte de pesquisas recentes sobre o tema e também por meio da observação de duas turmas de Ensino Médio. Durante todo o período da pesquisa, a professora Laura mostrou-se aberta ao diálogo e às descobertas de um processo novo: embora já propusesse algumas atividades de escrita literária aos seus alunos nos anos anteriores, ela vai afirmar diversas vezes que não havia realizado tantas reflexões sobre a escrita como o faz sobre a leitura, o que confere a esta tese um caráter de pesquisa-ação. Num primeiro momento, no começo do ano letivo, ela entende que a melhor forma de iniciar um processo de escrita “de maneira satisfatória” é recorrendo a uma avaliação tradicional – uma prova nos moldes da redação de vestibular, com temática definida, limite de linhas e tempo cronometrado.

Mas o que significa produzir *de maneira satisfatória*?

A prática da escrita literária tende a diminuir com o passar dos anos escolares, conforme pudemos constatar por meio de nossa pesquisa bibliográfica. Seguindo a lógica do utilitarismo do ensino às leis do mercado, o estudante finalista deve saber produzir, cada vez mais, depressa e *satisfatoriamente*, textos formatados para os vestibulares e concursos, cujos métodos de correção já são mecanizados e direcionados a competências técnicas e restritas. Com isso, a escrita literária carrega o *status* de produto infrutífero e de entretenimento, inclusive no imaginário dos estudantes, os quais se recusam a escrever contos, crônicas e poemas, ou os produzem sem a mesma dedicação prestada aos textos de registro. A dispensa dessa prática, no Ensino Médio, não deixa de ser uma forma de censura ao contato mais aprofundado com a literatura, uma vez que a escrita literária aqui defendida pressupõe a dedicação a um processo, que proporciona uma outra forma de conhecimento, normalmente ausente na escola.

Reconhecer que o Ensino Médio, no Brasil, possui uma dimensão propedêutica, estreitamente vinculado aos exames vestibulares e, por isso, as leituras e as escritas devem se voltar aos mecanismos dessas avaliações, também é necessário. Mas é preciso, tal como defende Paulo Freire, manter o gosto da rebeldia, da curiosidade, para arriscar-se, aventurar-se, o que “imuniza” o professor contra o poder da passividade (FREIRE, 1996 [2016, p. 27]). O questionamento de práticas escolares e o aprofundamento teórico e metodológico de processos como a leitura e a escrita literárias podem ser considerados também resistência à lógica desenfreada de mercado.

Nesse sentido, esta pesquisa privilegiou os seguintes objetivos: a) compreender qual escrita literária é possível no âmbito escolar; b) como se dão as práticas de escrita literária dos estudantes no Ensino Médio, no que diz respeito às suas reações, seus comportamentos e atitudes, suas limitações, suas relações com o texto literário pessoal e do outro; c) refletir sobre os caminhos possíveis para que as práticas de escrita literária no Ensino Médio aconteçam. Em função desses objetivos, nossos estudos apontam para teorias que constituem um convite ao aprofundamento de cada um dos domínios e saberes evocados. É ainda uma defesa à formalização da didática da escrita e da escrita literária na escola.

Entendendo que a pesquisa em Educação, assim como a pesquisa de característica qualitativa, não se baseia em um conceito teórico e metodológico homogêneo, selecionamos as abordagens teóricas e os métodos que mais se aproximam de nossas discussões e práticas. Dentro desses limites, analisamos essas práticas em duas turmas de primeiro ano de Ensino Médio de uma escola do estado do Rio de Janeiro, pressupondo uma abordagem que leva em conta as múltiplas dimensões do ser humano. Junto a isso, faremos descrições e análises a partir de dados extraídos em campo e fora dele.

No primeiro capítulo, **Qual escrita literária? Noções de literatura nas vozes dos estudantes**, destacamos algumas noções de escrita literária e de literatura presentes nas turmas observadas, que nos encaminharam para questões epistemológicas em torno de uma acepção operativa da escrita literária, ligando-a à ideia de processo e uso artístico da linguagem.

No segundo capítulo, **Contorno etnográfico: os contextos da pesquisa**, delineamos a pesquisa de campo, em busca de situar o contexto em que estão inseridos a escola e os adolescentes. Também destacamos as ferramentas e os métodos da pesquisa, a qual possui características etnográficas e se aproxima de uma pesquisa-ação.

No terceiro capítulo, **Ensinar e aprender literatura na escola**, buscamos refletir sobre o ensino de literatura, a partir dos estudos da Didática da Literatura, discutindo as concepções de leitura literária, sujeito leitor, leitura subjetiva e relacionando-as a um processo maior, que se relaciona com a escrita literária, fazendo parte de um percurso de ensino e aprendizagem.

No quarto capítulo, **Concepções didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da escrita literária**, discutimos concepções pertinentes ao ensino e à aprendizagem da escrita literária, com base em estudos específicos em Didática da Escrita e sobre o desenvolvimento cognitivo na linguagem.

No quinto capítulo, **Proposições para o trabalho na escola**, são propostos caminhos para os estudos dos textos escolares e das práticas de escrita literária, a partir dos aportes teóricos e críticos de abordagens específicas do texto literário, como é o caso da intertextualidade, das escritas da recepção e da variação, por um lado, e das oficinas de escrita e da genética textual, por outro.

No sexto capítulo, **“Não se trata de certo ou errado”: o que pode a professora na escrita dos estudantes?**, dedicamo-nos à professora que abriu as portas de sua sala de aula, procurando destacar o papel de sua atuação como mediadora de escrita. Enfatizamos a importância das representações da professora com relação à literatura, leitura e escrita, além de compreender quais foram as mudanças fundamentais em sua postura para que o processo de escrita dos estudantes acontecesse.

No sétimo capítulo, **A página nunca está vazia: os estudantes e suas práticas de escrita**, apresentamos os estudantes de nossa pesquisa e discutimos pontos relevantes de suas práticas para a aprendizagem de escrita literária na escola, elementos que foram sendo reconhecidos no campo, como a afetividade envolvida nas atividades.

No oitavo capítulo, **O que é possível com a escrita literária na escola?**, pretendemos finalizar respondendo quais as possibilidades de a escrita literária acontecer na escola, sob quais perspectivas e orientações. Com a apresentação teatral ao final do ano letivo, os estudantes demonstram que a literatura e a escrita literária são possíveis na escola.

As considerações finais retomam os princípios de análise de todo o trabalho.

A experiência com a escrita literária e a construção de subjetividades: tais são as tramas sobre as quais gostaria de inscrever os motivos mais particulares que constituirão o objeto desta pesquisa. É dizer que este estudo pensa a prática de escrita literária dos estudantes

em seu processo, do ponto de vista singular e humanizador. Logo, uma abordagem que ilumina o processo e não seus resultados, em coerência com o tipo de pesquisa proposto, cuja “capacidade heurística” coexiste ao longo de toda observação e análise, justamente por jogar luz sobre o fenômeno estudado (ANDRÉ, 2005, p. 34). Por outro lado, não se pretende, bem entendido, fazer prescrições, mas sugerir alternativas, teóricas e práticas, que possam contribuir a uma intervenção pedagógica por meio da escrita literária.

Juntamente com a coleta realizada na pesquisa de campo, os estudos sobre a escrita, em geral, e a escrita literária, em particular, nos ajudam a pensar nas possibilidades para uma prática efetiva de escrita literária na escola, levando em conta a complexidade desse exercício, como resolução de uma série de problemas, um processo que movimenta a história dos sujeitos, suas experiências, cultura, representações sociais, competências linguísticas, emoções, entre outros. Constituir a escrita literária como objeto de ensino e de aprendizagem nos permite formular dispositivos próprios dessa prática para que uma perspectiva didática da escrita literária também se consolide.

1 QUAL ESCRITA LITERÁRIA? NOÇÕES DE LITERATURA NAS VOZES DOS ESTUDANTES

Depois que a professora devolveu os textos, ela consultou algumas opiniões dos estudantes. “Vocês gostaram da atividade? O que acharam, pensam que podemos fazer novamente?”. As respostas um pouco tímidas diziam sim, como se não houvesse saída. Em seguida, a professora se dirige a mim, pede uma sugestão de encaminhamento da aula. Dentro do que podíamos fazer nos minutos finais daquele dia, continuei questionando sobre seus textos: “você chamariam esses textos de literatura?”. Um rapaz diz que o texto do seu amigo pode ser, “porque ficou muito bom”. Outra menina, ao fundo, diz que sim, seu texto é literatura. Eu insisto: “por quê?”. Ela não demora: “porque pra mim é, porque o que eu escrevi é verdade”. (Diário de campo, 4 set. 2019).

O trecho em destaque, retirado do diário de campo desta pesquisa, apresenta falas de dois participantes, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. A proposta da aula, que será mais bem descrita no sexto capítulo, era produzir um texto curto em prosa ou verso. O menino refuta a ideia de que seu texto possa ser literatura, convidando para o texto de seu amigo, de mais agrado que seu próprio. Já a menina afirma com segurança que seu texto é literatura e, para ela, a explicação está na verdade. Parece que, para cada um, a literatura possui representações diferentes: para o primeiro, a literatura está na linguagem construída pelo amigo; para a segunda, a literatura está nela própria, na sua verdade, que dá legitimidade à literatura. Essas e outras representações de escrita e de literatura serão valiosas para nosso estudo porque buscamos nos ancorar nas vozes dos estudantes para engendrar caminhos possíveis para uma aprendizagem da escrita literária na escola.

Verdade é englobar-se na história

De certo modo, a última estudante reproduz uma ideia de que a verdade constitui a literatura. O que é a ideia de literatura como verdade? A escrita literária contém uma base material e dela se extrai ou nela se condiciona o trabalho do escritor. Nessa base, que é a linguagem, podem haver memórias que se diluem num tempo e espaço determinados e são, portanto, experiências revividas e recontadas. Mas também é possível escrever sobre uma viagem a uma ilha sem que jamais se tenha estado lá; não, contudo, sem que se tenha de alguma forma realizado uma pesquisa, a fim de se fazer uma reelaboração desse lugar que será a reconhecida ilha. Wolfgang Iser (1976 [1996]) pontua acerca da sobrevivência da busca de uma significação na obra de arte, isso porque “a arte ainda é compreendida como *organon* da verdade, pelo qual a verdade se manifesta” (p. 37). Mas algum nível de

experiência devemos ter para escrever, não necessariamente experiência física, sensorial, pessoal. Já no plano da leitura, os limites entre ficção e realidade, muitas vezes, podem se apresentar de maneira embaralhada para o leitor, seja em textos biográficos e autobiográficos, seja em romances, contos, poemas etc. Um elemento que contribui para essa complexidade é a verossimilhança do texto; quer dizer, na relação ambígua entre a imagem do texto e a ideia que ele transmite, aliada à percepção da realidade, trata-se daquilo que é atribuído à aparência de verdade.

A *Poética* de Aristóteles, que constitui base dos estudos de teoria literária desde o Renascimento, relaciona a verossimilhança com a *mimesis*. Nessa percepção estética da arte, a atividade imitativa é valorizada por sua autonomia face à verdade preestabelecida (ARISTÓTELES, séc. IV a.C. [2008]). A *Poética* aristotélica propõe uma ideia de arte como possibilidade de interpretações da realidade, imitações, mas não reproduções. Na criação poética, é necessário estruturar a representação em torno do mito, da ação, mas há os critérios da verossimilhança a serem seguidos, como a lógica e a causalidade (ARISTÓTELES, séc. IV a.C. [2008]). A lógica estabelecida em um texto literário é o que vai aproximá-lo ou distanciá-lo do verossímil, mas esse não é o determinante do valor literário, como sustenta o senso comum.

Umberto Eco, em seu ensaio “A Poética e Nós” (1990 [2003]), afirma que, “Se contar histórias é função biológica, sobre esta biologia da narratividade Aristóteles já compreendera o que se passava” (1990 [2003, p. 230]). Para Eco, a *Poética* é a obra na qual se desenvolve, pela primeira vez, uma teoria da metáfora, cujo problema está em saber “se a metáfora é um desvio em relação a uma literalidade subjacente” ou se é “o lugar de nascimento de qualquer grau zero da escritura” (p. 231). Seja como for, o autor explica que a metáfora nos permite descobrir novas regras dentro da língua e é o procedimento poético por excelência para inserir as imagens, combiná-las a personagens, ritmos e métricas. Prossegue, ainda, acerca de determinado momento em que a criatividade se instaura “a preção da imprecisão metafórica”:

O poder cognitivo da metáfora sobre o qual Aristóteles insistiu – embora não na *Poética*, mas na *Retórica* – manifesta-se quer a metáfora nos coloque sob os olhos alguma coisa de novo, quer ela nos convide a descobrir as regras de uma língua por vir. Porém, última herança aristotélica, as correntes heréticas da linguística chomskyana, e George Lakoff em particular, colocam hoje o problema de um modo mais radical – embora tal radicalidade já estivesse presente em Vico: o problema não é tanto de ver o que a metáfora criativa pode fazer de uma língua já constituída, mas ver que uma língua já constituída só pode ser

compreendida se aceitar, no dicionário que a explica, a presença da *vagueness*, da *fuzziness*, da *bricolage* metafórica. (ECO, 1990 [2003, p. 231-232]).

Nesse sentido, por mais próximo que possa estar da realidade, oscilando nas fronteiras de ficção e realidade, o texto literário se compreende em torno do metafórico, da bricolagem, da ambiguidade, entre outros. Iser (1976 [1996]) afirma que a relação entre a ficção e a realidade deve ser compreendida de maneira funcional, em termos de comunicação. Assim, a ficção, admitida como estrutura comunicativa, “conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade” e, portanto, a ficção “é capaz de organizar a realidade de tal modo que esta se torna comunicável; por isso, a ficção não se confunde com aquilo que ela organiza” (p. 102).

A capacidade mimética, que se opõe à noção de talento como algo natural e inato, está em fazer uso dessas fronteiras entre ficção e realidade no limite da espontaneidade e – por que não – da verdade: o que a estudante escreve é verdade não só porque possui elementos da sua realidade, mas pode ser também porque, ou principalmente, na sua perspectiva singular, a verdade é formulada numa via de acesso pessoal. Por esse olhar, há uma entrega ao texto, representada, ainda, na utilização da primeira pessoa do singular, que parece ser interpretada como condição da escrita, como se presencia nas falas de mais dois estudantes, Gabriel e Ana Clara, respectivamente, entrevistados durante nossa pesquisa de campo:

[...] Depois, eu passei a escrever essas coisas, aí eu criava algumas coisas, ia escrevendo, escrevendo, escrevendo, só que ao longo dessa história eu ia me englobando ali. Tipo, basicamente, eu inventava um reino de fadas e dragões e me colocava lá dentro. Basicamente, eu uso essas histórias pra saber quem eu sou”; “Acho que a maioria dos meus poemas e textos estão sempre em primeira pessoa, sempre... é tipo como se a gente contasse a nossa história (Apêndice A)⁶.

Trata-se, aqui, de contar a história sentindo-se nela, tornando-a verdade para si mesmo. “Englobar-se na história”, como diz o estudante, contribui para a compreensão íntima e pessoal da própria trajetória. É entender que a emoção ligada à sua escrita é real e verdadeira, ou seja, são vivências que acontecem de fato. Gabriel se insere no mundo de fadas e dragões, compreendendo que está criando e pode, junto a isso, recriar-se enquanto sujeito da sua própria história. A realidade artística não existe fora dela mesma, não é uma transposição de sentidos porque reorganiza, dá novos sentidos. Revelar-se e revelar

⁶ Entrevista concedida por Gabriel e Ana Clara. **Entrevista A.** [nov. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A.

esse mundo de sentidos é a verdade da obra literária. Mesmo quando há ausência de sentido, como no realismo maravilhoso de fadas e dragões de Gabriel, há busca pelo sentido. A arte literária não é espelho e, por isso, não reflete uma realidade, mas cria a sua própria. A literatura é o meio pelo qual se enxerga, não é o retrato, mas as lentes dessa realidade apreendida – e nada nos impede, enquanto escritores, contar nossa própria história, como quer Ana Clara.

1.1 A entrega, o mito do dom e a inspiração na escrita

A descoberta da estudante Ana Clara no trecho citado anteriormente, quanto à utilização da primeira pessoa em seus textos, revela uma percepção técnica, mas restrita ao pensamento, comum a muitos estudantes de nossa pesquisa, a de que a escrita só acontece nessa expressão muito sensível e íntima que descortina o passado e o presente, como se a primeira pessoa do singular não só representasse a vida reservada de quem escreve, mas também fosse mais legítima. A consequência disso é um endurecimento e afastamento de muitos estudantes, dados pela restrição – porque muitos se recusam a escrever ao considerarem que precisam demonstrar sensibilidade e isso também significa atingir a verdade sobre a qual comentamos, ou seja, escrever “eu” é dizer “a verdade” e saber sobre si. Esse pode ser um dos motivos de uma resistência presente:

Ana Clara: No começo, eu me sentia um pouco como se estivesse traindo a Matemática porque eu sempre tirei notas boas em Matemática, mas sempre gostei muito de escrever também. Hoje eu sei que isso não faz sentido nenhum, mas na época fazia total sentido pra mim. (Apêndice A).

Nas atividades de escrita em sala, você resistia bastante, preferia fazer em casa e evitava falar sobre suas produções. Por quê?

Luana: meu negócio é fazer conta, eu não gosto dessas coisas de escrever não. [...]

Você disse que se sente irritada quando precisa escrever porque não se sente confortável para expressar os sentimentos.

Luana: Eu não gosto de me expressar, nem nas redes sociais. (Apêndice B)⁷.

⁷ Entrevista concedida por Luana. **Entrevista B.** [nov. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B.

No cálculo, o número e a conta matemática libertam do compromisso com a palavra, os desejos mais subjetivos. A escrita de um texto em verso ou prosa, para esses estudantes, tem de necessariamente provocar a catarse porque estamos diante da juventude, da vivacidade de cada descoberta. Aristóteles (séc. IV a.C. [2008]) descreve a *katharsis* como aquilo que se atinge quando é provocada a purificação das paixões, por meio de linguagem embelezada, na tragédia. A linguagem embelezada, vai dizer o filósofo, é aquela que possui ritmo e harmonia, ornamento (ARISTÓTELES, séc. IV a.C. [2008]). Retomamos Eco (1990 [2003]) para explicar a catarse de duas maneiras: como “purificação que nos libera através da experiência intensa de nossas paixões” (p. 224) identificadas nos personagens de uma história e “purificação sofrida pelas paixões mesmas, uma vez que ‘belamente’ representadas e vistas de longe como paixões dos outros, através do olhar frio de um espectador que se transforma em olho puro e desencarnado” (p. 225). Seria então a experiência da agonia, a mistura de angústia e libertação, exprimir-se com “frios na barriga”.

Mas tanto quanto a descoberta de Ana Clara sobre a oposição letras *versus* números, o trabalho com a linguagem, seja pela leitura, seja pela escrita, pode ir mais fundo nas descobertas que o texto literário proporciona quando o assunto é a mudança da pessoa gramatical em relação à semântica do texto, por exemplo. Aprender as variáveis do texto literário é tão importante quanto aprender as variáveis da equação matemática. Para Luana, isso ainda não foi esclarecido e, mesmo assim, uma pergunta pode nos acercar: não seria a escola um espaço por excelência para as descobertas da linguagem e, por consequência, para a apreensão dos atalhos e meandros que a escrita literária nos proporciona? Outra questão que será explorada mais adiante refere-se também à resistência que tais estudantes apresentaram quanto à escrita na escola, sob a queixa da exposição íntima, enquanto conseguem terreno confortável fora dela. Afinal, quais elementos intimidam esses estudantes no momento da escrita escolar?

“Eu não sirvo pra isso”

O caráter emotivo, subjetivo e catártico como premissa da escrita também se relaciona com a percepção de que *para escrever, é preciso estar inspirado*, como dizem muitos estudantes desta pesquisa. Há que se fazer distinção: a inspiração da qual reivindicam esses estudantes faz brotar ideias, sempre de maneira espontânea. Para eles, na sala de

aula é difícil escrever porque a inspiração surge nos momentos mais imprevisíveis, como se pode comprovar nos trechos abaixo, retirados do diário de campo:

Uma aluna pergunta se não pode escrever “outra hora” porque diz estar “sem inspiração”. A professora responde: “pode começar inspirando aí...”. [...] Outra aluna comenta com seus colegas que não tem “cabeça nem paciência” e depois pergunta à professora: “prof., e quem não tem inspiração pra nada, como a gente faz?”. A professora responde: “você tem muita inspiração sim, menina”. [...] “Nem sempre eu gosto dessas atividades. Depende do meu ‘humor’. Tem dia que eu tô mais inspirada e tem dia que não vem nada” [...] “Minha inspiração não acontece de uma hora pra outra”. (Diário de campo, 2 set. 2019).

Para esses estudantes, escrever é difícil porque necessita da inspiração e, depois, é difícil porque criar e inventar são ações comumente carregadas de concepções de inatismo e associadas ao dom, como uma atividade privilegiada que trabalha um limite de potencial e até mesmo beira o espiritual, o esotérico, o cosmológico, a predeterminação – quando se diz: “a pessoa nasceu para isso”, aproximando-se da figura do gênio. Nessa perspectiva, poucos conseguem chegar a esse momento mágico e libertar toda a criatividade e imaginação. Dessa visão decorre o sentimento de fracasso para a escrita, a incapacidade de desenvolver qualquer texto.

Pierre Bourdieu, no texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” (1998 [2007]), quando discorre sobre a transmissão do capital cultural, defende que o sistema escolar sanciona o “dom social tratado como dom natural”, já que, seja da língua, seja da cultura em geral, a transmissão de alguns saberes é feita de “maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos” (p. 46). Isso se relaciona com os desejos e as aspirações dos estudantes, definidas em forma e conteúdo para as classes populares e médias, na fórmula da impossibilidade, do dizer “eu não sirvo para isso”. Para Bourdieu, trata-se da “Expressão da necessidade interiorizada” que está no “imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição” (p. 47). Aptidões naturais e individuais, bem como o mito do dom, são desenvolvidos a partir de condições sociais e culturais específicas o que contribui, portanto, para o aumento das desigualdades no âmbito escolar.

Por sua vez, Jorge Luis Borges (1968 [2000]), quando fala de poesia, afirma: “Se um poema foi escrito por um grande poeta ou não, isso só importa aos historiadores da literatura” (p. 13). Distanciando-nos, assim, das noções de Gênio, Belo e Sublime, como das musas inspiradoras da mitologia grega, criadas por um pedido dos deuses a Zeus, para cantar vitórias e alegrar as festas dos imortais, em ambientes perfumados; entendemos que a escola não é este ambiente: inspirar-se, então, neste contexto não significa iluminar-se de boas ideias, mas, por meio de uma ampliação de repertório, combinar, experimentar e criar. Veremos que isso pode se realizar de diversas maneiras, como pelo texto do outro. O próprio Borges (1968 [2000]) vai dizer que, ao escrever, muitas vezes descobre que está apenas citando algo que leu tempos atrás, “e isso se torna uma redescoberta. Melhor seria, talvez, que os poetas fossem anônimos” (p. 13-14).

A inspiração pode ser o canal para tocar uma invenção na medida em que nela se compreende um percurso laboral, ou seja, um caminho em que se trabalham concepções, mecanismos, ferramentas de escrita; não acontece num *insight* durante um dia fresco e ensolarado, como muitos pensam – ela pode existir também assim, quando se disciplina o olhar para captar esses momentos, segundo certos escritores que mencionaremos mais à frente. O trabalho da literatura enquanto ato criador na escrita, desfaz certos desentendimentos e refaz relações com a escrita e a leitura literárias porque nesse processo devemos recortar partes da realidade (própria, do outro e coletiva), compreendendo que ela é matéria de aproximação e distanciamento. Além disso, emprestamos significações às coisas, experimentamos arranjos significantes, ou seja, nos dedicamos ao plano da linguagem de maneira particular. Talvez reconhecer essa dedicação ao próprio texto seja a causa do efeito de “verdade” assimilado pelos estudantes, e aí está alojado nosso propósito com as reflexões sobre a escrita literária: a atividade de criar e inventar por meio da escrita é significativa no âmbito escolar se construirmos um plano didático consistente que leve em conta a subjetividade do estudante e os caminhos possíveis para sua prática de escrita.

1.2 Questões epistemológicas: construir processos e escritas

Numa perspectiva dos paradigmas da escrita, Dominique Perrin, em seu artigo “*Pour une approche épistémologique de l’écriture littéraire à l’école. Problèmes et enjeux du paradigme de l’intention créatrice*” [Para uma abordagem epistemológica da escritura

literária na escola. Problemas e desafios do paradigma da intenção criativa] (2009), propõe a escrita literária como atividade de produção, numa acepção operativa de escrita, ao lado da leitura literária, para provocar a discussão a respeito do uso do adjetivo “literário”:

[...] uma definição operativa da escritura literária (como atividade de produção) faz falta em todos os aspectos à de leitura literária (como atividade de recepção). A prática notavelmente estimulante do debate interpretativo, ainda não totalmente difundida, às vezes dá lugar a ações problemáticas: ela envolve de fato uma concepção informada e problematizada da especificidade da intersubjetividade literária vislumbrada sob suas duas faces. Se uma leitura literária pode ser feita de qualquer texto, no sentido de que qualquer objeto pode ser abordado esteticamente, o que, no trabalho próprio do escritor, o leva a dar num texto irredutivelmente, intrinsecamente “aberto”? O que, em uma dada postura de escrita, permite ou não qualificá-la como literária? (PERRIN, 2009, p. 10, *tradução nossa*)⁸.

Ao aventar tais questões, Perrin defende uma definição funcional da escrita literária que se espelhe na leitura literária e seja acessível aos professores. O objeto da escrita, juntamente com o autor/escritor, deve ser analisado à luz da didática da literatura e, conforme afirma Perrin, suas reflexões serão uma soma das já existentes sobre a leitura e o leitor literário. As questões levantadas em seu estudo descortinam fatos também presenciados no ensino brasileiro, como é o caso de desconsiderar a escrita literária como gesto específico do sujeito (PERRIN, 2009). Podemos destacar, ainda, as características da escrita literária enquanto construção, trabalho contínuo e processual.

Processo e uso artístico da linguagem

Na obra *Un dictionnaire de didactique de la littérature* [Um dicionário de didática da literatura] (2020), François Le Goff afirma que, num contexto escolar francês, a

⁸ “[...] une définition opérante de l’écriture littéraire (comme activité de production) manque à tous égards à celle de la lecture littéraire (comme activité de réception). La pratique remarquablement stimulante du débat interprétatif, non encore pleinement diffusée, donne parfois lieu à des mises en œuvre problématiques : elle engage de fait une conception informée et problématisée de la spécificité de l’intersubjectivité littéraire envisagée sous ses deux faces. Si une lecture littéraire peut être faite de n’importe quel texte, au sens où tout objet peut être abordé sur un mode esthétique, qu’est-ce qui, dans le travail propre à l’écrivain, le fait déboucher sur un texte irréductiblement, intrinsèquement “ouvert”? Qu’est-ce qui, dans une posture scripturale donnée, permet ou non de la qualifier de littéraire?” (PERRIN, 2009, p. 10).

orientação da escrita literária em direção a um produto pode ter obscurecido o gesto criativo dos estudantes e dificultado a inserção da comunicação literária no domínio mais amplo da discussão. Le Goff apresenta brevemente diferentes estudos que pretendem reverter esse quadro – dos quais também faremos uso adiante – deslocando o olhar para o gesto criativo, para o uso artístico da linguagem. Além do mais, reitera a ideia de que sustentar noções negativas que vigoram por entre a criação literária e os estudantes tem se mostrado improdutivo para o trabalho com a escrita na escola. Ao contrário disso, propõe a noção de “autor trabalhando”, com o objetivo de dar sentido ao projeto de escrita, cujas expectativas vão além do texto esperado para a adequação do que se espera e se consegue realizar na página (LE GOFF, 2020, p. 62).

A noção de “autor trabalhando” direciona nosso foco para o sujeito que (se) produz na escola, sendo seu texto visto menos em sua criatividade e originalidade do que em seu projeto pensado e executado, na relação estabelecida com a escrita e através dela. Nesse jogo dialético entre texto e estudante, a linguagem é ponto pertinente para a prática da escrita literária e para o processo em que ela é inserida. Assim, a questão epistemológica da escrita literária se liga à ideia de *processo* e de *uso artístico da linguagem*, em nosso estudo, cujo olhar está no estudante e na sua prática de escrever. A escrita literária na escola seria, então, a literatura à maneira de um sujeito-escritor em formação, um autor trabalhando e desenvolvendo atitudes, gestos e disposições relativas à criação artística da linguagem, desalojado das noções estritas relativas à criatividade.

Sabemos da diversidade de terminologias enquanto propostas de trabalho, que também poderiam funcionar na perspectiva desta tese, como no caso de “escritura de invenção”, expressão encontrada nos documentos oficiais do Ensino Médio da França desde 2001⁹. André Petitjean (2005), por exemplo, dedica-se a essa ideia, também presente nas pesquisas de Le Goff (2004, 2005, 2011). Éricke Falardeau e Lili-Marion Gauvin Fiset (2009), por sua vez, explicam que, no Québec, a expressão “escritura de invenção” não é utilizada porque não faz sentido para sua tradição escolar, tampouco “escritura de ficção”, uma vez que são expressões restritas à criação de universos ficcionais, e a escrita proposta

⁹ “Estando entre a ‘cultura do comentário’ e a ‘cultura retórica’, a escritura de invenção ainda é tema de discussões no campo da didática da literatura, na França, pois sua formulação nos documentos oficiais aparece ambígua. As críticas se dão em torno da abordagem mecânica encontrada no material didático e distante de uma escrita literária como prática artística”. (LE GOFF, 2020, p. 296, *tradução nossa*).

à criação no Ensino Médio vai além da ficção, apontada nas cartas, nos poemas, nas críticas literárias etc., como no caso brasileiro.

Já as professoras e pesquisadoras brasileiras Angela Mari Gusso e Elisa Maria Dalla-Bona (2014) utilizam o termo “escrita literária” em defesa de uma escrita estudantil em potencial, com vistas ao aluno-autor, “na sua capacidade de criar efeitos no seu texto, deixando espaços em branco e lacunas a serem preenchidas pelo leitor, de provocar suspense e surpreender o leitor, de demandar sua coautoria” (p. 71). E em “*Le texte de l’enfant et l’écrit littéraire*” [O texto da criança e a escrita literária] (1996), Bernadette Gromer – a qual, juntamente com Catherine Tauveron, pesquisa o tema da escrita literária em narrativas – esclarece que a definição de escrita literária no âmbito escolar tem relação com a criação de sentidos (invenção), originalidade (particularidades), elaboração (trabalho do escritor), entre outros.

Roland Barthes enxerga na linguagem literária – ou especificamente na língua, como vai dizer – a expressão do poder social ao qual estamos submetidos (1977 [2007]). Em sua *Aula*¹⁰ inaugural no Collège de France, em 1977, Barthes pontua o aspecto alienatório das estruturas linguísticas, uma vez que devemos nelas enquadrar nossos pensamentos, sem chances para criar, investir na sua insubordinação. Para ele, a única saída para esse problema é a prática de escrever, porque a escrita nos permite “trapacear com a língua, trapacear a língua”, colocar a língua em um espaço de liberdade, na “revolução permanente da linguagem” que se chama literatura (1977 [2007, p. 16]). A linguagem literária, portanto, permite a criação por meio da teimosia, que é “manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera” (p. 26).

A escrita, na acepção barthesiana, vem do termo francês *écriture*, que designa tanto a oposição à fala quanto o destaque da singularidade atribuída à linguagem, como explicitado acima. Na língua portuguesa, contudo, encontramos duas formas: escrita e escritura, motivo pelo qual os tradutores recentes de textos franceses fizeram a distinção, embora não haja uma regra para tal. A escolha parece pessoal, pois enquanto escritura, na língua portuguesa, é o termo que denomina um documento de tabelião ou religioso,

¹⁰ A Aula Inaugural é um conjunto da obra anterior de Barthes, no que diz respeito à escrita e ao ensino. A opção de citá-la se deu pelo seu caráter unificador da discussão, o que pareceu mais ideal para um primeiro capítulo. À medida que nossa reflexão for ganhando mais elementos, outros textos do autor virão à tona. Sua obra vai nos interessar ao longo do trabalho porque esta pesquisa busca traçar a escrita literária escolar enquanto trabalho com a linguagem e a partir dela.

também dá conta de se diferenciar da escrita instrumental. Ainda que seja possível a substituição como sinônimos, optamos por simplificar e generalizar nosso objeto – a escrita literária¹¹ –, tendo em vista que, como já foi dito, essas prevenções apenas dificultam a entrada da escrita literária na escola¹². Barthes (1973 [2004]) destaca uma determinação semântica da escrita, entre outras, como “prática infinita, em que se empenha todo o sujeito, e essa prática se opõe à simples *transcrição* de mensagens”, reconhecida como “*Escrevência*” (p. 221, *grifos do autor*). Sabemos que, adjacentes à expressão “escrita literária”, podem surgir vocábulos como *criação*, *inspiração*, *imaginação*, entre outros, mas, junto àquilo que é possível extrair da visão singular dos estudantes, é possível construir formas de compreender e abordar esses vocábulos no âmbito da escola.

De todo modo, é percebido que muitas discussões em torno da questão epistemológica podem gerar equívocos quanto ao uso da expressão *escrita literária*, levando alguns estudiosos a utilizarem ou não os termos para se referir à escrita na escola e em outros contextos. Como não há uma definição consensual em nível teórico – a essa mesma conclusão chega Perrin (2009) –, intentamos reunir meios de sanar as questões que possam ressurgir ao longo deste trabalho devido a nossa predileção por *escrita literária*. Insistimos nessa expressão por entendermos a necessidade de simplificação daquilo que tange às denominações, a fim de mantermos nosso objetivo que é compreender o que a escrita literária engloba em termos de práticas efetivas.

O essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita

Mais importante que escolher o termo ideal, a escrita literária como espaço de liberdade ocorre na medida em que admitimos o “trapacear com a língua” como parte de um processo. E será possível definir seu ponto inicial? Lucy McCormick Calkins (1986 [1989]) explica que o desenvolvimento de estratégias mais efetivas para a escrita se dá na

¹¹ A escrita literária pode ser referida apenas como “escrita”, por julgarmos suficiente o entendimento de que esta pesquisa se dedicou a uma escrita específica, delimitada neste capítulo.

¹² A mesma ressalva ocorre para o termo “*scripteur*”, que designa “aquele que escreve” e pode ser traduzido como “escrevedor”. Nos limites deste estudo, no entanto, optamos tanto pelo termo “escrita”, quanto por “escritor”.

observação sobre o que funciona e o que não funciona com os estudantes e, assim, a composição literária não é assimilada a partir de descritores de conteúdo, “é uma habilidade que deve ser aprendida, não um conteúdo que deve ser dominado” (p. 28). O início da atividade de escrita trata-se de compreender seu funcionamento para traçar as estratégias:

O método de instrução para a composição dominante desde o final do século passado, tem sido o de descrever e diferenciar os modos de discurso e de mostrar modelos de cada uma dessas modalidades. Recentemente, porém, esta área sofreu mudança exemplar. Agora, em vez de perguntar somente “Quais são as formas da boa escrita?”, muitos professores e pesquisadores perguntam: “Que espécies de processos os escritores utilizam?”; “O que as crianças fazem, quando escrevem e como estes comportamentos se alteram, à medida em que amadurecem?” e “De que modo o comportamento dos escritores experientes e daqueles imaturos difere?” O foco mudou, do produto para o processo. (CALKINS, 1986 [1989, p. 27]).

A conclusão de Calkins, ao final do século XX, ilumina questões atuais sobre o ensino e a aprendizagem de escrita na escola. Quando esse processo não está arraigado em modelos, privilegia-se o desenvolvimento de ideias e temas e é possível reelaborar a ordem dos conteúdos, os quais podem ser propostos pelos próprios estudantes, segundo suas demandas de aprendizagem. O ponto inicial é compreender como a escrita pode fluir para ser preparada, rascunhada, revisada, editada e, por fim, identificada pelos seus autores e autoras.

Ainda no início do seu livro, Calkins se questiona “O que é essencial para ensinar a escrever?” (1986 [1989]). Com vistas ao ensino de escrita na infância, a autora explica que é “essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores” (p. 22). Para ela, a seleção, o equilíbrio e a configuração das ideias sobre a escrita são fundamentais para conduzir o ensino dentro da sala de aula, além da posição do professor como ouvinte e leitor. Escutar as conversas dos estudantes enquanto escrevem, bem como seus comportamentos, pode funcionar como uma supervisão e aprendizado sobre a interação da sala de aula no momento da escrita. Não apenas isso, para haver comunidade leitora, deve-se pensar no plural: os sujeitos escritores na escola encontram ouvintes e leitores com os quais podem dialogar, sejam eles professores, sejam estudantes.

Uma certa atividade de escrita pode proporcionar uma conexão pessoal – funcionando ou não como verdade para o sujeito, inspirando-o de diversas maneiras – e suas etapas

formam uma matriz, a partir da qual o processo se desenvolve. Para o Ensino Médio, veremos algumas particularidades que não se distinguem quanto ao processo, pois a escrita literária continua sendo um exercício de tentativas, aproximações e distanciamentos, a construção de um percurso que põe em jogo questões sociais, culturais, políticas e históricas.

2 CONTORNO ETNOGRÁFICO: OS CONTEXTOS DA PESQUISA

A cidade amanheceu sem energia elétrica devido às chuvas. De manhã, o termômetro marcava 33° com sensação térmica de 38°, temperaturas normais para Bom Jesus. Entrei em contato com a professora Laura e ela confirmou que haveria aula mesmo assim. Quando cheguei à escola, percebi um remanejamento de horário, caso a situação se mantivesse e, de todo modo, haveria aula. A professora dá “bom dia”, os estudantes respondem “boa noite” – a sala está escura e sem ventilação. Laura distribui uma cópia sobre as características dos textos literários e ensaia começar a aula, mas muitos estudantes estão dispersos, utilizam o celular escondido na mochila, e ela chama atenção, pede que se esforcem para se concentrarem na aula. Após um momento de aparente estabilidade, leitura e dedicação, os estudantes conversam sobre a dificuldade de copiar o conteúdo do quadro, a falta de luz força a vista, alguém reclama de dor de cabeça e um grupo se agita. Na outra turma, a falta de energia elétrica também provoca inquietação: “prof., tem que liberar a bermuda”, um estudante comenta. Agora, a sensação térmica era de 42°. A pedagoga aparece na porta, pede desculpas por interromper a aula e avisa que, se a energia elétrica não for retomada em uma hora, as aulas serão suspensas. Os estudantes comemoram. Minutos depois, as luzes se acendem e os ventiladores começam a girar. Os estudantes se lamentam em coro. A professora anuncia a leitura de um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha. (Diário de campo, 25 fev. 2019).

A escolha do caminho percorrido durante a investigação levou em consideração alguns aspectos essenciais, como a especificidade de nossa problemática: a escrita literária circunscrita no âmbito do Ensino Médio. Inicialmente, as perguntas contidas no projeto desta pesquisa tinham o caráter descritivo e geral e, em seguida, transformaram-se em perguntas estruturais para de fato dar forma à tese. Com a atuação em campo e a imersão na teoria, a pesquisa atingiu maior densidade e as observações tornaram-se mais focalizadas. Como se aprende e se ensina a escrever? O que se ensina quando se ensina a escrita literária? O que se aprende quando se aprende a escrita literária? Quem aprende nesse processo? Com a produção do relatório de qualificação, aprovado em agosto de 2018, e a aproximação da pesquisa de campo, outras perguntas se estruturaram, como: o que a aprendizagem da escrita literária no Ensino Médio nos revela? A escolha do comando “o que” em lugar do “como” amplia o quadro para as propriedades e habilidades conquistadas por meio dessa aprendizagem, ou seja, não exige somente respostas de natureza didática e procedimental. A partir daí, pode-se indagar o que acontece durante o processo possível de escrita literária dos adolescentes, no que diz respeito às suas reações, seus comportamentos e atitudes, suas limitações, suas relações com o texto literário pessoal e do outro.

Assim, desde o pré-campo até a adaptação ao contexto da pesquisa, novas questões emergiram e perpassam todo o trabalho. O processo de observar, coletar, descrever e analisar as práticas de escrita dos estudantes revelou ângulos ocultos, os quais se

encontram mobilizados nessas questões. À luz do que expressaram os estudantes ao longo da pesquisa, é possível dizer que a escrita literária permite explorar de maneira privilegiada a expressão pessoal, singular e única do sujeito. Com base nessas manifestações, nas representações e dados coletados, quais seriam então os desafios para a aprendizagem da escrita literária no Ensino Médio?

Com as perguntas etnográficas desenhadas, nosso próximo passo são os aspectos descritivos gerais sobre o espaço da pesquisa e sobre os sujeitos de nossa atenção: uma escola estadual situada no município de Bom Jesus do Itabapoana, no Rio de Janeiro, e seus estudantes, mais especificamente estudantes de duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio¹³. O conhecimento inicial do campo durou 10 horas, ocasião em que foram apresentadas as diretrizes da pesquisa e realizada a aproximação com professora e estudantes. Um contato prévio no ano anterior havia sido feito para a recepção da proposta, conforme previsto e autorizado pelo Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Anexo A).

Sobre a cidade

Bom Jesus do Itabapoana é um município do estado do Rio de Janeiro, fundado administrativamente por um mineiro e faz divisa com o Espírito Santo. Ou seja, a identidade bonjesuense se constrói numa confluência de origens e culturas, por um lado, e numa afluência do rio Itabapoana, por outro. Essa “correnteza de água”, significado do topônimo “Itabapoana”, derivado do tupi, nasce na Serra do Caparaó, em Minas Gerais, e deságua já no mar fluminense, em São Francisco do Itabapoana, atravessando toda a extensão de Bom Jesus. É o segundo maior em extensão do estado do Rio de Janeiro e referencial físico-geográfico que sustenta muitas atividades socioeconômicas da região (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015). As águas correntes e agitadas são mesmo notadas ao largo da cidade, embora o rio tenha perdido seu potencial de banho e de pesca no decorrer do tempo, devido à instalação de hidrelétricas, à poluição e à consequente diminuição de seu fluxo.

¹³ Em atendimento às diretrizes do Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e em respeito aos participantes da pesquisa, seus respectivos nomes foram modificados, tal qual outras informações específicas, como denominações da escola.

Dos indígenas Coroados e Puris, a terra agreste de Bom Jesus sofreu modificações intensas durante o processo de colonização e plantio do café. O relevo montanhoso foi sendo, aos poucos, ocupado também pela pecuária extensiva, a qual predomina até hoje, ao lado da cana-de-açúcar e a cultura do eucalipto (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015). Assim, pouco resta de Mata Atlântica ao cenário, cujas quedas d'água ainda resistem com “poeiras de água” e grandes saltos.

Para a região do noroeste fluminense, Bom Jesus é considerada uma cidade com média incidência de pobreza e sua atividade econômica é forte nos setores da indústria e agropecuária. Com estimativa de 37 mil habitantes – e um pouco mais dessa metade com até o Ensino Médio incompleto –, Bom Jesus do Itabapoana possui 34 instituições públicas de ensino, de todos os níveis, que atende também outros cinco distritos: Rosal, Calheiros, Carabuçu, Pirapetinga de Bom Jesus e Serrinha. A média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 5,3 (IBGE, 2019). Possui uma biblioteca municipal, uma sala de cinema e espaços culturais pequenos, destinados a acervos específicos relacionados aos antigos moradores e nativos.

2.1 A escola por dentro e por fora

Se é necessário conhecer os estudantes para ensiná-los, é igualmente necessário conhecer a escola – este ambiente de troca e compartilhamento de saberes e afetos. Anna Camps (2005, p. 7) destaca três concepções de “contexto” que servem de base para suas investigações do processo de composição e ensino de escrita: como “situação”, “entendida como realidade objectiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário”; como “comunidade discursiva”, relacionado à ideia de que a comunidade partilha contextos “para dar sentido e interpretar os textos”, ou seja, o contexto social, que define papéis e “formas de participação específica. O conhecimento destes contextos constrói-se socialmente pela participação nas ditas comunidades”; e como “esfera de atividade humana”, “em que os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural”, cuja diversidade contribui para a construção da realidade humana por meio da palavra.

Tendo em vista a situação, a comunidade discursiva e a esfera da atividade humana, nosso estudo coloca em evidência a necessidade de considerar as complexidades dos contextos em que as práticas de escrita se inserem, uma vez que não nos interessamos apenas pela situação imediata de produção, mas também pelas relações socioculturais estabelecidas nessas práticas, condicionando suas formas de uso da linguagem. Por isso, as escritas não são independentes do contexto, elas emergem dele e ao mesmo tempo realizam seu enquadramento.

Situada no centro da cidade, a escola de nossa pesquisa atende os estudantes de todo perímetro urbano e rural. Eles contam com transporte público, ainda que, muitas vezes, tenham dificuldades no acesso a determinadas regiões por conta das grandes chuvas, como a “enchente das goiabas”, conforme os moradores apelidaram as famosas “águas de março”, aquelas chuvas que fecham o verão no hemisfério sul – isso porque o rio Itabapoana é cercado de goiabeiras. Há casos de estudantes que ficam o mês inteiro sem ir à escola, e essa é uma realidade que se espalha por todo ano, basta uma chuva intensa para dificultar o acesso à cidade devido às estradas de terra.

A escola foi um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), como os popularmente conhecidos “Brizolões” no estado do Rio de Janeiro, inaugurada no primeiro governo de Leonel Brizola, iniciado em 1986, e hoje oferece em rede estadual, o Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Normal (magistério). Sua estrutura é ampla, espaçosa e acessível, com quadra poliesportiva, área verde, cozinha, refeitório e biblioteca no térreo, e dois andares de salas de aula com rampa de acesso direto, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado e auditório.

Figura 1 - Biblioteca área externa



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 2 - Biblioteca área interna



Fonte: Acervo pessoal.

A biblioteca conta com um acervo de aproximadamente oito mil livros. Havia um pedido, do ano anterior (2018), de livros que chegavam aos poucos no ano vigente de nossa pesquisa (2019). A funcionária da biblioteca, que possui formação técnica-administrativa, catalogava os livros manualmente enquanto respondia às minhas perguntas. Segundo ela,

não era possível contabilizar os leitores da escola porque o sistema digital não funcionava, mas explicou que os estudantes frequentam pouco aquele espaço. O mobiliário recém-chegado, com as cadeiras e mesas vazias, completa o cenário do cotidiano escolar: quadra de esportes e biblioteca convivem lado a lado, mas enquanto a primeira sempre está repleta de estudantes e sons, a segunda não chega a tanto. Contudo, a funcionária enfatiza que há um número de leitores não muito expressivo, mas são assíduos, estão sempre ali, folheando e lendo livros.

Dentro das salas, há janelas grandes e ventiladores. Os estudantes conseguem se locomover e modificar a configuração das carteiras com facilidade: sentam-se em duplas e grupos frequentemente, com o consentimento da professora. Veremos que essa liberdade para modificar a disposição das carteiras favoreceu a troca de ideias e de textos entre os estudantes. Elemento valioso para os trabalhos e oficinas de escrita, o espaço da sala de aula influencia sobremaneira a dinâmica de leituras, trocas, escritas, diálogos etc.

2.1.1 As aprendizagens sob influência do ambiente escolar

O trecho do diário de campo que inicia este capítulo descreve um momento em que estamos dentro de uma das salas de aula, as quais possuem um espaço favorável e janelas amplas. Porém, os estudantes demonstram não querer ficar nesse ambiente, o que perpassa muitas questões da escola, ou seja, tanto as questões físicas e ambientais, quanto o próprio cotidiano escolar, podem ser motivos de resistência. Em bate-papo sobre uma atividade de escrita, eles contam como veem as janelas e as portas da sala de aula:

Turma 1

Estudante 5: a janela aqui da sala vive fechada senão a gente pula [risos].

Estudante 6: ah, gente, tinha que abrir, acho que pode ser melhor, né?

Professora: por que você acha que pode ser melhor?

Estudante 6: porque a gente meio que se sente preso, né? Sufoca, não desenvolve.

Professora: não desenvolve o quê?

Estudante 6: o nosso desenvolvimento intelectual, coisas assim, sabe?

Estudante 7: e tem gente vigiando no corredor, tem que pedir autorização pra sair também.

Professora: isso tem alguma semelhança com a nossa vida?

Estudante 8: eu tenho que pedir permissão de tudo para meus pais.

Turma 2

Professora: [...] a escola tem portas e janelas. Aqui nessa sala, mesmo se não tivesse grades nas janelas, parece que tem, né?

Estudante 3: parece não, tem!!

Estudante 4: tem que ter, né, senão um pode jogar o outro daqui de cima [risos].

Professora: hum... o que vocês acham disso?

Estudante 5: dá uma sensação de prisão.

Professora: na escola?

Estudante 5: em casa também.

Estudante 6: senão a gente foge, né? [risos]. (Apêndice F)¹⁴.

A forma de apropriação do espaço escolar, que difere de acordo com cada contexto, surgiu em nossa pesquisa a partir de uma atividade que colocava uma janela aberta como local de escrita. Sabemos como as *condições do ambiente escolar* influenciam na formação dos estudantes enquanto leitores e escritores, pois somos demarcados socialmente pelos espaços que frequentamos e ocupamos.

Ao analisar aspectos relativos aos espaços e tempos escolares, no contexto das práticas de leitura de jovens da cidade de São Paulo, Gabriela Rodella de Oliveira (2015 [2021]) leva em conta “o fato de que as diferentes organizações espaciais das escolas em que os dados foram coletados incitam muito provavelmente práticas diversas e ações distintas por parte dos estudantes que as frequentam” (s/p). A impressão descrita pela pesquisadora sobre as restrições de espaço, no que concerne à escola pública analisada, são semelhantes à nossa, porque se trata de uma ocupação temporária do espaço escolar, repleta de padrões, limites e controle. Em determinado momento da minha observação em campo, um assunto que preencheu a audiência dos estudantes por dias foi justamente uma fuga em massa de um grupo que participava de um evento na escola e decidiu voltar para casa mais cedo, configurando uma atitude muito conhecida por “matar aula”. Ao longo dos dias, os estudantes foram chamados para conversas, como num sistema de “depoimento policial”, além de terem de assinar uma lista de responsabilização pelo ato. Nesse sentido, seja por uma atitude transgressora, seja por falta de energia elétrica, os estudantes se veem muito melhor fora da escola.

Calkins (1986 [1989]) sugere a criação de ambientes de sala de aula que permitem escutar os estudantes, com ritmos diferentes, para a ocorrência da escrita. Em estreita relação com o espaço, a pesquisadora sublinha a importância de planejar o tempo para escrever em sala, num projeto contínuo e destinado somente à escrita, podendo funcionar em apenas

¹⁴ Transcrição de momentos de aula. **Transcrições de aula.** [nov. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019. Todas as transcrições de aula encontram-se no Apêndice F.

um período do ano letivo. A disposição do território da sala também pode contribuir, podendo ser dividida em grupos, em pequenas oficinas, de acordo com os formatos possíveis a cada contexto e que, de preferência, permitam desconstruir visões negativas do espaço onde se trabalha.

As ideias de mobilidade vigiada e de escola como prisão, expressas nas falas dos estudantes, sugerem que a exploração e o uso do espaço escolar são sempre limitados, de modo que as práticas efetuadas em tal perímetro terminam por se restringir, a significar ações condicionadas a imposições e obrigações. Muitas vezes, essas ações são, de fato, passaportes para a liberdade, como nas atividades em que o estudante ganha o “direito” de sair mais cedo da sala após sua finalização. Por outro lado, a organização dos espaços dentro da escola também incide nas práticas e representações dos estudantes, como é o caso narrado abaixo por Gabriel, estudante de nossa pesquisa:

[...] há alguns anos atrás, quando eu era do sexto ou sétimo ano numa outra escola, que eu literalmente era mais adepto a ler “assim”, eu ia à biblioteca e pegava bastante livro. Eu lembro que foi assim que eu li Julio Verne. Ai eu pegava livro, mas teve um dia que eu fiz isso e devolvi o livro, só que a escola ficou me cobrando a devolução do livro, fizeram uma confusão gigantesca e eu nunca mais apareci na biblioteca. Eu não quero entrar mais em biblioteca. Quando a gente tem que fazer trabalho e pegar livro na biblioteca, eu não vou. Fiquei conhecido como o menino que tá devendo livro (risos). (Apêndice A).

As barreiras simbólicas também influenciam atitudes em geral e, na escola, em específico, podem agir diretamente sobre as aprendizagens. Os estudantes criam espaços próprios dentro da escola, onde não dependem de sua lógica. É uma escola dentro de outra e, na maioria das vezes, a escola que eles criam torna-se intransponível. Assim, é bastante comum ver os estudantes nos cantos das salas de aula em pleno intervalo, quando se é permitido sair e percorrer o espaço para além das salas, mas ali eles permanecem, mexendo nos celulares, ouvindo suas músicas, conversando, namorando, jogando cartas. Quando toca o sinal, avisando ser a hora do retorno, aí é que preferem furar as bolhas invisíveis, barreiras silenciosas ou nem tanto. Nesse sentido, temos a escola como estrutura significativa e espaço desenhado com movimentos dos próprios sujeitos que o ocupam. Mundos que se criam e expressam afetos, como o banheiro feminino que oferece absorventes íntimos numa caixa confeccionada pelas próprias estudantes, ou os corredores, sempre inquietos, como locais de encontro e extravasamento.

Com frequência, a leitura e a escrita são pensadas como chave da liberdade, como um meio de participar do mundo e encontrar seu lugar. Situadas numa estreita demarcação

ou até mesmo confinadas, tais práticas podem se resumir ao que nos contam os estudantes: ao sufocamento, à desconfiança, à atrofia, não se distinguindo do que já se sente em amargura cotidiana e familiar, para alguns. Como escreve Affonso Romano de Sant'Anna (2005 [2012]), a porta de um colégio transmite uma sensação de que é a porta da própria vida. Com suas grades e sistemas de vigilância que invadem o modo de ser e estar no mundo, a escola acumula tensões, mas também grandes planos, sugeridos pelos próprios estudantes em ações verbais: abrir, fugir, pular, transgredir – ideais para um projeto de liberdade dentro e fora da escrita.

2.1.2 Caminhos até o campo

A escolha de duas turmas (e não somente uma) procedeu do fator observacional, já que ambas as turmas de primeiro ano possuíam perfis distintos. Vale pontuar que constava no projeto de nossa pesquisa a intenção de observar as práticas de escrita literária no Ensino Médio regular, mas nessa busca por um local onde a pesquisa pudesse acontecer, deparamo-nos com algumas dificuldades. Nem sempre a instituição escolar se apresenta como local aberto às pesquisas da universidade, pressupondo uma avaliação crítica severa do seu funcionamento e de suas práticas. Além disso, pelo mesmo receio, nem todo educador está disposto a abrir as portas de suas salas de aula. Nossa pesquisa não encontrou um vasto campo de opções, ainda que fosse sempre apresentada às escolas e aos pedagogos e professores a ênfase no estudante, segundo critérios éticos e transparentes de estudos. Considerando esses fatores, nossa proposta de pesquisa foi acolhida por Laura no momento em que atuava apenas em turmas de Ensino Médio integrado à modalidade normalista.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) recomende a formação de professores em nível superior, o diploma de magistério, em nível médio, ainda é aceito na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020. Apesar de essas informações serem de conhecimento da instituição de ensino onde se insere esta pesquisa, o curso de formação normalista ainda é uma demanda da região, pela carência de instituições com cursos superiores.

Assim, os estudantes cursavam o Ensino Médio Normal (magistério), na modalidade integral, e muitos deles já estudavam na escola durante o Ensino Fundamental, de maneira que a professora Laura se encontrava familiarizada com grande parte das turmas desde o primeiro dia de aula. Cada sala possuía 32 alunos no início do ano, mas essa quantidade foi diminuindo ao longo do tempo, uma vez que a taxa de evasão escolar é grande, em consonância com a realidade do país: de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, o abandono escolar aos 15 e 16 anos aparece expressivo em todas as regiões, sendo que na região Sudeste o percentual de abandono se aproxima de 15% aos 15 anos e varia entre 18% e 21% aos 16 anos (IBGE, 2020, p. 10).

É preciso dizer que o interesse de nossa pesquisa não está nessa escola específica ou qualquer outra, mas das tentativas de acolhimento nas escolas da região, essa foi a que se dispôs a me receber e conhecer os objetivos, as finalidades e os propósitos do nosso projeto de pesquisa. Na busca por escolas, percebi o receio dos profissionais diante da proposta, mesmo com a explicitação do foco nos estudantes e nas suas práticas. De todo modo, o que nos fixou nessa escola foi também que a professora indicada para nos receber em sala possuía o “histórico” de trabalhar continuamente com as escritas de seus alunos, assim indo ao encontro de nossos interesses de pesquisa. Embora a escrita literária esteja prevista no currículo do Ensino Médio, não é muito comum encontrar tais práticas no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, Literatura ou Produção de Textos. A professora Laura mostrou-se disposta a caminhar nesta pesquisa, não sem demonstrar o mesmo receio, a exemplo dos primeiros professores, mas colocando-se numa posição, muitas vezes, de “aventureira” diante de “novas” experiências, como ela mesma repetiu ao longo do ano. Em outras palavras, Laura enfrentou nossa pesquisa como uma nova experiência de ensino e de aprendizagem, com um espírito de lançar-se.

Os primeiros contatos com a professora Laura e, também, com a pedagoga da escola, foram de muito diálogo para apresentar a pesquisa sem causar ruídos para o começo de uma longa jornada, afinal, seguimos juntas por todo o ano de 2019. O consentimento de ambas aconteceu nos primeiros contatos, mas o consentimento dos estudantes, após a apresentação inicial do nosso trabalho, se deu a longo prazo, por meio dos acenos no corredor, das conversas, até que houvesse, literalmente, a abertura dos cadernos ao meu olhar.

As aulas de língua portuguesa aconteciam às segundas e quartas no período matutino, com “dobradinhas” e aulas com intervalos. Assim, também houve períodos de observação

fora de sala, mas dentro da escola – o que proporcionou conhecer a sala dos professores e transitar por outros ambientes além das duas salas de aula de nossa pesquisa. Ficou acordado com a professora acompanhar seus planejamentos semanais e observar somente as aulas que abordassem leitura, literatura e produção de textos. Tendo em vista que o trabalho docente, na maioria das vezes, ultrapassa os limites do espaço e tempo escolares, esse acompanhamento se deu também via comunicação *on-line*, antes e após as aulas, durante os intervalos e até mesmo em dias em que não havia aula.

Então, a metodologia de nossa pesquisa contou com a colaboração da escola onde foram coletados os dados. Optamos por preservar as situações de aprendizagem que já eram propostas pela professora Laura, como articular leitura e escrita, com a culminância em uma produção de textos, como contos, crônicas, poemas, textos descritivos e poéticos. Assim, nosso enveredamento para a etnografia educacional tem a ver também com a ideia de que houve a opção por manter as características contextuais das práticas dos estudantes desta escola, realizando a coleta de dados dentro da sala de aula, procurando interferir o mínimo possível nas propostas pedagógicas feitas por Laura. Aproveitando, assim, as situações que tinham como objetivo a produção de textos, foram ferramentas de registro o diário de campo, áudios e fotos, atividades de produção desses textos e sobre eles.

Constatei que, embora incipiente, a escrita literária se manifesta em algumas ocasiões observadas, nas tarefas de escrita, e o registro dos estudantes pode revelar esses vestígios, funcionando como testemunho do processo, o qual também vamos descrever. Como não é possível ter acesso direto ao fenômeno mental da escrita literária dos estudantes, seus textos também auxiliam nessa compreensão. Examinar os documentos produzidos durante a observação em campo é um ponto primordial, segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2011), além de “escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno” (p. 19). O tempo e o modo de conduzir a pesquisa têm implicações diretas nessas etapas de investigação, conforme Sarmiento, tendo em vista que o tempo institucional do contexto escolar deve ser “favorável à realização de um estudo em profundidade das lógicas de ação nas escolas” e “o modo de investigação relaciona-se com os métodos utilizados para a recolha, análise e tratamento da informação” (p. 20).

2.1.3 Registros, dados e reflexões

Consideramos que esta pesquisa se situa próxima do pensamento antropológico porque está vinculada à etnografia educacional e leva em conta a diversidade de uma sala de aula, com uma abordagem integrativa com vistas às múltiplas dimensões do ser humano em sociedade. É, ainda, um estudo de caso, segundo a concepção de Sarmiento (2011), pois se situa numa unidade “que visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização” (p. 2). Esse formato metodológico acrescenta “ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam” (p. 3).

Já Marli André (2005) prefere utilizar a expressão “estudo de caso do tipo etnográfico”, que é “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (p. 19). Além disso, veremos que, conforme a pesquisa de campo se alongava, a professora Laura solicitava minha opinião e me convidava a participar das aulas. Isso nos aproxima das características de uma pesquisa-ação, pois inclui a participação, a reflexão e a necessidade de administrar conhecimento e ética no processo da pesquisa (TRIPP, 2005).

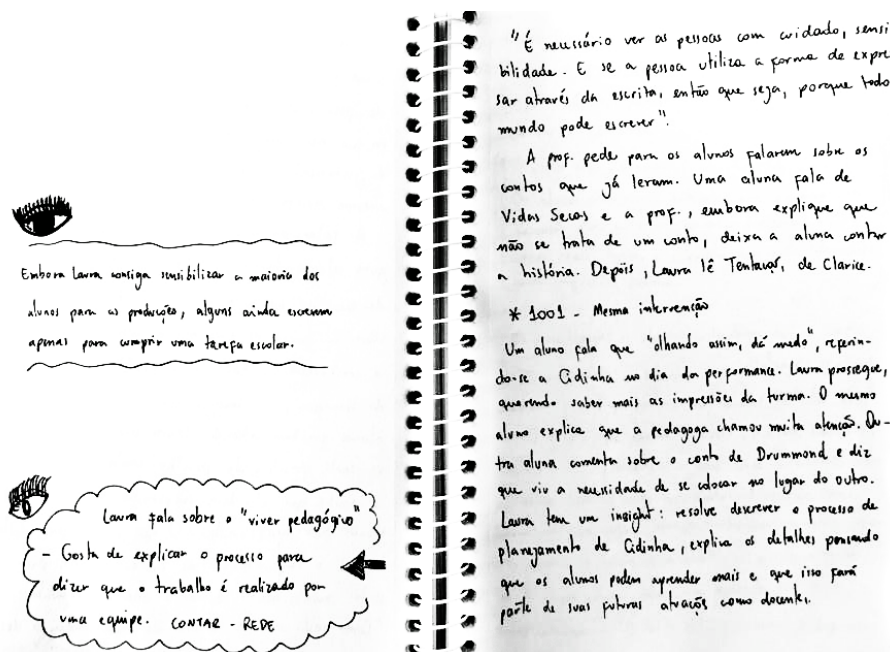
Esta investigação também se caracteriza pela obtenção de dados descritivos, uma vez que procura compreender o fenômeno estudado segundo a perspectiva dos estudantes. Tais dados contêm sua interpretação de acordo com meu olhar em campo e minhas experiências, reunindo em torno de 85 horas dentro de sala, distribuídas ao longo do ano de 2019. Com isso, também é considerada uma pesquisa qualitativa, cujos aspectos preliminares são elencados pelo psicólogo e sociólogo Uwe Flick (1998 [2009]): “apropriabilidade de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e sua diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa e variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa” (p. 23). Nesses termos, pretendemos ao final formular empiricamente enunciados relacionados às práticas de escrita literária de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e isso só será possível por meio das etapas de campo, dos enunciados gerais formulados a partir dos dados e dos casos e fenômenos estudados.

O método de coleta de dados foi a observação participante; a entrevista individual com a professora e a pedagoga; entrevista individual e em grupos com os estudantes; anotações, no local e fora dele, a respeito das observações em sala; transcrições de momentos das aulas; e pesquisa socioeconômica. Em princípio, a estratégia pareceu suficiente, mas em se tratando de produção escrita, a análise das escritas dos estudantes também foi realizada, principalmente porque houve motivação no próprio campo – os estudantes produziam e

exteriorizavam alguns efeitos provocados pelo texto produzido. Lancei mão de entrevistas semiestruturadas e abertas e registros fotográficos e documentais, uma vez que esses dados se mostraram relevantes ao longo da pesquisa. O critério de seleção de alguns textos aqui citados, em detrimento de outros, assim como das situações narradas e discutidas, foi o de relevância para nossa discussão sobre o potencial da escrita literária na sala de aula.

O diário de campo foi produzido a partir de descrições densas de cada dia e de cada turma separadamente. Essas anotações em campo eram feitas na página direita, enquanto a página esquerda ficava livre para uma possível retomada de notas, comentários e acréscimo de informações – desse modo, eram preservadas as notas na sequência, feitas imediatamente às interações, e depois recorria-se à memória dos fatos para acrescentar informações ao lado do registro. Esse, sem dúvida, foi meu principal instrumento de trabalho de campo, mas algumas vezes foi preciso recorrer a outros que pudessem dar conta do instante da pesquisa, dos *flashes* e *insights*, como é o caso do gravador – algumas vezes, eu mesma narrava os acontecimentos para, depois, escutá-los quantas vezes fosse necessário, e tornar o pensamento mais linear. Também criei uma referência dentro das anotações, assinaladas com o desenho de um olho, para destacar algum fato observado que precisava de mais atenção e reflexão, segundo a minha visão de pesquisadora em campo.

Figura 3 - Página de diário de campo



Fonte: Acervo pessoal.

É válido destacar que as entrevistas com os estudantes foram realizadas somente ao final da pesquisa, sendo uma de suas últimas etapas, porque optou-se por uma comunicação que prezasse a conversação espontânea, mesmo que direcionada por meio de perguntas-chave. Esse modo de entrevistar os participantes só pode ser explorado após o convívio, a confiança construída, em que sobressaia o elemento humano, a expressão feita à vontade. Sobre esse aspecto, comenta Sarmiento (2011):

O processo de familiarização gerado após um convívio prolongado e intenso pode tornar as entrevistas nesses momentos onde falar do que nos cerca é descobrir a cumplicidade na apreensão do real. Um momento assim, só se torna possível se a “conversa” flui numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou a distância. [...] A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive. (p. 26).

Sem jamais perder de vista que nosso objeto de pesquisa era a prática de escrita literária desses estudantes, muitas vezes as conversas amistosas em sala e, depois, as entrevistas descontraídas, revelaram que o tema da pesquisa se relaciona a certos fatores internos e externos à escola e não previstos, os quais ampliaram o raio de alcance da nossa visão analítica. Assim, um fator que contribuiu para a ocorrência dessa relação amistosa foi a escolha de pseudônimos para todos os participantes. Imprescindível pontuar também que a entrevista é uma ferramenta de pesquisa com vozes, gestos e olhares, particularidades que a transcrição não dá conta de captar e a própria transcrição, por sua vez, termina por ser uma criação a partir dos dados coletados. Esta pesquisa levou todos esses aspectos em consideração e dedicou cuidado a esta etapa de coleta e transcrição.

2.2 Etnografia e educação: os mundos dentro do mundo escolar

Grosso modo, o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura, em suas práticas, hábitos, crenças, valores. Aqui, nossa preocupação central é com o processo educativo, no qual estão inseridas as práticas de escrita literária. Ao fazer essa distinção, Marli André (2005) compreende que exista uma diferença de enfoque nas duas áreas, a Etnografia e a Educação, e, por isso, é necessário que se faça uma adaptação de uma a outra.

Por um lado, François Laplantine (1988 [2000]) diferencia a etnografia da antropologia e etnologia no que tange aos métodos: “A etnografia é a coleta direta, e o mais minuciosa possível, dos fenômenos que observamos, por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza por aproximações sucessivas” (p. 25). Seu objeto de estudo faz parte de um movimento de desdobramento ininterrupto e um estudo caracterizado como de tipo etnográfico em educação, por outro lado, deve seguir o “princípio básico da etnografia, que é a *relativização*, para o que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante*” (ANDRÉ, 2005, p. 25, *grifos da autora*). Essa postura faz parte de um distanciamento que também é defendido por Laplantine (1988 [2000]), por meio do qual podemos descobrir que “aquilo que tomávamos por natural em nós mesmos é, de fato, cultural; aquilo que era evidente é infinitamente problemático” (p. 21). A relativização exige que o pesquisador redirecione seu foco de referência para o universo observado e, para tanto, deve se esforçar para manter o distanciamento e, com isso, o estranhamento dos fenômenos. Ressalta-se, ainda, que “A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (ANDRÉ, 2005, p. 27).

Assim, a observação realizada ao longo da pesquisa de campo me fez como parte ativa e, além de participante, também pode ser considerada sistemática e padronizada em campo, porque flexível e responsiva às modificações e transformações das práticas analisadas. Heraldo Marelim Vianna (2003, p. 14), para quem a categorização das observações de pesquisa deve ser relativizada, afirma que “a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos uma totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais” e destaca um problema quanto à “determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser observada”. Para não comprometer o trabalho da pesquisa, Vianna (2003) sugere a presença do pesquisador em vários locais e por muitas vezes, para que os sujeitos da pesquisa se acostumem com as ações do observador.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou diminuir os riscos de comprometimento da observação participante, prezando pela longa permanência em campo e destreza quanto à análise de nosso objeto, o registro sistemático dos dados e a confiabilidade dos resultados. Essa é uma das características da “atitude de pesquisa” que Flick (1998 [2009]) destaca, já que, para fazer jus às esferas da vida e às perspectivas subjetivas encontradas em campo, o tempo de dedicação à pesquisa deve ser fator de total atenção.

Tendo em vista que uma pesquisa qualitativa não pode conter uma descrição unificada de sua própria natureza, devido à sua diversidade e heterogeneidade, a construção dessa mesma pesquisa também não pode se ater à busca e criação dessa unidade. Para Flick (1998 [2009]), é “instrutivo o esclarecimento dos propósitos teóricos, metodológicos e gerais de cada uma das diversas alternativas” (p. 36) utilizadas na pesquisa, mas, como não estamos nos referindo apenas ao emprego de técnica e habilidade aos métodos, é pertinente destacar a atitude de pesquisa a ser adotada com a perspectiva qualitativa e, ainda, etnográfica:

Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador. (FLICK, 1998 [2009, p. 36]).

Essa atitude deve estar presente desde o início do registro em campo, porque reflete na verbalização das ideias e influencia no processo de interpretação dos fenômenos observados. Relacionada a isso, a permanência prolongada em campo desenvolve tal experiência presente nos erros e acertos, nos problemas e no trabalho contínuo de coleta e análise. Também nesse sentido, Elisa Maria Dalla-Bona (2012), quando investiga “a singularidade dos processos educativos, a cultura da escola, a experiência escolar diária com a formação do leitor literário e os seus movimentos de dominação e resistência” (p. 22), destaca a importância da longa permanência em campo como elemento metodológico decorrente da orientação etnográfica. Recolher pessoalmente as informações da pesquisa exige determinado prolongamento para que os traços pormenorizados sejam captados através do olhar observador e as análises ocorram com comparações e contrastes dos dados obtidos. É desse modo que me dispus a ordenar as sequências e análises desta pesquisa, ou seja, formulando hipóteses e conceitos, sem testá-los numa tentativa de validação ou invalidação, e posicionando-me à maneira do etnógrafo descrito por Marli André (2005), que se encontra “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (p. 20).

2.2.1 Olhar para a existência heterogênea da escola

A etnografia educacional começou a se desenvolver a partir de 1960, nos Estados Unidos, por diversos fatores, como a preocupação de educadores e pesquisadores no que diz respeito à “experiência escolar das crianças pertencentes aos extratos socialmente desfavorecidos” (BUENO, 2007, p. 480). A partir de 1980, a etnografia educacional ganha atenção na América Latina, principalmente por meio do Departamento de Investigações Educativas (DIE), do México, que elege a escola pública o principal objeto de investigação do país. Belmira Oliveira Bueno (2007), ao fazer uma interseção da Antropologia com a História, descreve alguns pressupostos teóricos desse departamento, nas figuras de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, para quem a concepção de escola é formulada pela ideia de construção social. Dessa forma, de acordo com elas, a escola “não pode ser entendida sem a necessária referência ao contexto social e político que lhe dá existência e sentido” (BUENO, 2007, p. 487).

O olhar para a existência heterogênea da escola e dos sujeitos da pesquisa previne posturas prescritivas e valorativas para dar ênfase a essa construção social, principalmente porque as próprias experiências de campo, que são singulares a nossa pesquisa, modificaram significativamente o modo de conduzir a metodologia estabelecida. Um exemplo disso é a *convocação* mais ativa da minha participação pelos estudantes, o que acrescentou certos aspectos à pesquisa que serão analisados adiante. O processo da pesquisa de campo se reproduziu e se transformou no fazer, na análise e reflexão, tendo em vista essa construção social particular e da história “não documentada” da escola (ROCKWELL; EZPELETA, 1983 [2007, p. 134]).

A ideia de processo já está presente em nossa pesquisa na forma de analisar as práticas de escrita dos estudantes – que parte da construção, do trabalho contínuo e processual e não do produto. O processo da pesquisa, por sua vez, leva em conta o sentido histórico e social estabelecido com a escola que observei durante um ano. Foram identificados processos relativos à reprodução e transformação das relações professora-estudantes, do controle e apropriação de práticas, da criação na linguagem, da socialização e coletividade, e outros. Como afirmam Rockwell e Ezpeleta (1983 [2007]), esses processos “não são funções exclusivas ou universais da educação. Acontecem, em cada lugar, em proporções e de maneiras diversas, permitindo por isso a aproximação da realidade heterogênea da escola” (p. 144). Nossa reflexão permitirá reordenar categorias de relações que marcam os espaços, os momentos e os eventos observados na escola,

quais sejam, professora-estudantes, escola-comunidade, pesquisadora-estudantes, texto-leitor, escrita-estudantes. Quais as relações constituídas entre aquele que produz um texto e o próprio texto? A atenção à noção de processo dentro do material coletado modificou nossa visão das questões relativas à prática de escrita literária na sala de aula, pois

A reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana. Os processos se exprimem através de elementos e eventos diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar. As incongruências aparentes que se encontram em toda sala de aula, numa reunião de pais e até mesmo no edifício da escola, adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e de apropriação entre outros e mostram as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana da escola. (ROCKWELL; EZPELETA, 1983 [2007], p. 145).

Nesse sentido, a reconstrução dos processos nos faz pensar nos obstáculos e insumos ante os princípios deste estudo. Podemos dizer que os esboços, as anotações despreziosas e os rascunhos dos estudantes fazem parte da reconstrução do processo em campo, como uma criação, uma descoberta a partir do que se aprendeu. Não é aplicar, nem dar formas prematuras às observações, é olhar em antecipação, não em retrospectivas e juízos. Ainda na esteira de Bueno, “fazer etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por si mesmos” e, assim, o olhar etnográfico equivale a um diálogo, “porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico” (BUENO, 2007, p. 488). Por esse prisma, “professores, alunos, pais, funcionários” são “sujeitos dotados de uma autonomia que, embora relativa, permite repensar os modos de entendê-los na dinâmica dessa construção social” (BUENO, 2007, p. 489). O fazer em campo, ou seja, a continuidade do processo, permite compreendê-lo em sua profundidade. Assim, estar em campo e em contato com a feitura da escrita nos dá maiores pistas das implicações dessa prática.

Desse modo, partir do ponto de vista dos estudantes, para nós, foi importante para aprender sobre os significados de suas ações e como elas se manifestam nas interações dentro e fora da escola. Ora, o que significa partir do ponto de vista dos estudantes? As tensões relativas à chegada ao campo, à busca pelo registro mais completo possível, às perguntas da pesquisa, bem como à articulação entre teoria e prática, abarcam o que Rockwell e Ezpeleta (1983 [2007]) chamam de “vigilância permanente”, e essa vigilância proporcionou compreender, ainda no início da minha observação na escola, que o foco

no estudante significa escutar suas vozes, considerando-os sujeitos sociais, produtores de significados a partir de suas ações, comportamentos e atitudes.

Clifford Geertz (1983 [2014]) utiliza o conceito “experiência-próxima”, do psicanalista Heinz Kohut, para explicar os conceitos formulados nos usos comuns, “sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem, pensam, imaginam etc. e que ele próprio entenderia facilmente, se outros o utilizassem da mesma maneira” (p. 61). Geertz prossegue dizendo que esse conceito faz parte da natureza do entendimento antropológico, daquilo que se diz “do ponto de vista dos nativos”:

O truque é não se deixar envolver por nenhum tipo de empatia espiritual interna com seus informantes. Como qualquer um de nós, eles também preferem considerar suas almas como suas, e, de qualquer maneira, não vão estar muito interessados neste tipo de exercício. O que é importante é descobrir que diabos eles acham que estão fazendo.

Em um certo sentido, ninguém sabe isto tão bem quanto eles próprios; daí o desejo de nadar na corrente de suas experiências, e a ilusão posterior de que, de alguma forma, o fizemos. Em outro sentido, no entanto, este truismo simples é simplesmente falso. As pessoas usam conceitos de experiência-próxima espontaneamente, naturalmente, por assim dizer, coloquialmente; não reconhecem, a não ser de forma passageira e ocasional, que o que disseram envolve “conceitos”. Isto é exatamente o que a experiência-próxima significa – as ideias e as realidades que elas representam estão natural e indissolúvelmente unidas. Que outro nome poderíamos dar a um hipopótamo? É claro que os deuses são poderosos, se não fossem, por que os temeríamos? A meu ver, o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber – aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o “com que”, ou “por meios de que”, ou “através de que” (ou seja lá qual for a expressão) os outros percebem. Em país de cegos, que, por sinal são mais observadores que parecem, quem tem um olho não é rei, é um espectador. (p. 62-63).

Atenta às experiências-próximas dos estudantes, percebi aspectos relacionados às suas escritas no momento de “nadar na corrente de suas experiências” e, embora compreendendo a árdua tarefa de extrair e desenvolver os conceitos sobre a escrita literária desses sujeitos, partir de seus pontos de vista foi a maneira encontrada para estar mais próxima de suas próprias experiências de escrita. Geertz (1983 [2014]) comenta que o antropólogo deve fazer uma descrição em profundidade (“descrição densa”) das culturas como “textos” vividos, como “teias de significados” que devem ser interpretados. Nesse sentido, o resultado da pesquisa não é fruto da observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista, do pesquisador e pesquisados.

As análises e as reflexões da pesquisa sobre essa significação se construíram ao longo das observações *in loco*, das anotações e elucubrações fora da escola, e das reuniões de

orientação, compreendendo o que dizem Rockwell e Ezpeleta (1983 [2007]) a respeito da observação inicial: “se orientava por noções variadas do ‘senso comum’ sobre a escola, por conceituações pedagógicas e sociológicas recebidas e pela ordenação formal do sistema escolar, expressos em categorias que apresentavam uma estreita relação entre si” (p. 136). Decerto, a significação imediata percorreu outras vias de análise para não incorrer na precipitação de parâmetros, do diagnóstico rápido, das categorias tradicionais ou estereótipos do “bom” e “mau” aluno, por exemplo. A isso se atribui a continuidade, regularidade e persistência não apenas nas observações, mas também nos registros: “Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos ‘evidentes’ das situações” (ROCKWELL; EZPELETA, 1983 [2007, p. 137]).

A entrada na escola por meio das observações semanais se constituiu importante método para esta pesquisa e o ponto que mais se destaca é a ótica assumida para a “vida cotidiana”, sem a qual não seria possível integrar aquele que é considerado como o “outro” na escola (ROCKWELL; EZPELETA, 1983 [2007]). Fazer esse corte do cotidiano significa ter em conta que o sujeito individual é o referencial significativo, ou seja, mais do que observá-lo, é preciso inseri-lo ao contexto específico e articular tais aspectos a partir de determinados níveis analíticos. Acrescenta-se a isso:

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada. (ROCKWELL; EZPELETA, 1983 [2007, p. 140]).

Além de estarmos diante de um fator coerente com a proposta de pesquisa que se pretende crítica e contributiva para a compreensão das diversas realidades educacionais do nosso país, entender a heterogeneidade e a pluralidade dos mundos (não só dos estudantes, mas também dos agentes da Educação) dentro do mundo escolar entra em consonância com o que acreditamos ser fundamento do trabalho com a escrita literária, a leitura literária e a

literatura, em geral: em síntese, trata-se da abertura para o desconhecido de si mesmo e dos mundos que nos constituem. Não se tentou conhecer cada estudante em seus universos e vivências, mas dar relevo às experimentações, reproduções e percepções relacionadas a seus atos de escrita. Um exemplo é a inserção da pedagoga como figura observável, uma vez que se percebeu a sua presença ativa nas turmas e no cotidiano escolar e estudantil e sua função pedagógica se alinhava ao afetivo na relação com os estudantes e educadores, assim como a sua predisposição para participar de projetos interdisciplinares. Ainda que a participação da pedagoga não estivesse prevista em nosso planejamento, ela se fez presente no cotidiano da pesquisa porque se destaca no cotidiano da escola.

No início da pesquisa, parecia possível mergulhar nos processos de escrita dos estudantes e retirar dali respostas satisfatórias para questões relacionadas às dificuldades da prática, às deficiências do ensino de escrita na escola e às particularidades da aprendizagem de uma escrita literária. No debruçar desses registros, ficou cada vez mais compreensível que tais respostas são muito mais complexas e, principalmente, que aquilo que se denomina escrita literária na escola, na perspectiva deste trabalho, equivale a uma teia de relações anteriores e posteriores ao ato da escrita – e persistimos na ideia de ato da escrita porque não se trata do texto escrito, ou seja, é antes uma possibilidade de traçar a escrita literária, dentro das relações arrefesadas que ela contém, no âmbito escolar.

3 ENSINAR E APRENDER LITERATURA NA ESCOLA

Para relembrar as principais características de um texto literário, Laura menciona Vidas Secas, de Graciliano Ramos, livro que leu com esses estudantes no Ensino Fundamental. Ela narra um pouco do que lembra, explicando sobre as figuras de linguagem ali presentes, o tom e os elementos da narrativa. Em seguida, ela narra, também com suas próprias palavras, o conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. Parece que a professora detém toda a atenção dos estudantes porque investe emoção às histórias. Será que contar abre alguma dimensão diferente do ler, mesmo nessa idade escolar mais avançada? Às vezes, ela pesquisa o texto no celular para ler na íntegra para os alunos. Outras, ela conta conforme sua memória assimilou, guarda muitos detalhes das histórias e, ao contar, transborda sentimentos, mobiliza os estudantes, sensibiliza com a voz. Depois, na sala dos professores, ela me diz que aprendeu a memorizar as histórias e guardar muitos detalhes com uma professora da graduação em Letras, porque era uma forma que essa professora encontrou para falar dos clássicos, cujas leituras eram mais densas e dificultosas para a maioria da turma. Ela finaliza – antes de correr para mais uma aula – que compartilhar suas leituras com os alunos muitas vezes faz mais sentido do que propor a leitura de um livro e “correr o risco” de a turma não ler. (Diário de campo, 18 mar. 2019).

Como se pode ver no fragmento acima, do diário de campo, a professora Laura lê em voz alta e narra trechos de textos literários para seus alunos. Ao fazer uma exposição sobre as características dos textos literários em oposição aos não-literários, Laura continua com sua estratégia lendo “O dia em que explodiu Mabata-bata” (1987) e “O menino que escrevia versos” (2013), ambos os contos de Mia Couto. Os estudantes não têm os textos em mãos e nem no material didático¹⁵, eles escutam, e a professora, na verdade, mais conta do que lê.

Laura lê depois o conto “Maria” (2015), de Conceição Evaristo, o qual também não se encontra no livro didático e, por isso, a professora leva cópias à turma, que acompanha a leitura. Ela destaca a descrição presente no texto, chama atenção para o narrador e a personagem. Eventualmente, a participação dos estudantes é acionada, para que manifestem o entendimento do texto que têm em mãos. Há uma diferença de participação entre as turmas e esse fator pode estar relacionado não só com o perfil dos estudantes, mas também com o horário das aulas: nas aulas que iniciam o dia, às 7 horas da manhã, ou que antecedem o lanche, os estudantes estão menos participativos. Isso foi possível detectar devido ao horário semanal, que possui alternâncias de período. De todo modo, a participação ocorre mediante uma interpretação superficial, com pouco debate e reflexão.

Em questionário aplicado aos estudantes (Apêndice I), da maioria que assinala ter o hábito de ler (76%), 45,5% afirma ler romances (a pergunta era fechada, com possibilidade de

¹⁵ Nosso trabalho não se propõe a analisar a presença da escrita literária nos manuais didáticos, mas acredita que uma pesquisa que se pretenda debruçar-se nisso colherá contribuições relevantes para o ensino e a aprendizagem da escrita literária na escola.

escolha de mais de uma opção, com espaço para especificarem leituras não previstas). Esse número surpreende, pois no contato pessoal e diário com ambas as turmas, escutei deles diversas vezes sobre o desinteresse nos livros de literatura; observei a pouca frequência dos estudantes portando livros e lendo; e constatei, junto à professora, muitas dificuldades relativas à leitura, e a baixa frequência à biblioteca da escola. Porém, ainda que somente 3% afirme ler apenas na escola, a persistência da professora em levar trechos de romances e de textos literários diversos para as aulas pode ter influenciado nas respostas dos estudantes que afirmam ler diariamente ou semanalmente ou, ainda, nesses dados pode estar presente um desejo de manifestar adesão às normas culturais dominantes e à cultura escolar¹⁶. Outras leituras assinaladas foram: 27,3% da Bíblia; 21,2% de contos e crônicas; 21,2% de autoajuda; 21,2% de HQs; 18,2% de poemas; 3% de mangás e animes; 3% de notícias. Por fim, 24% afirmaram que não leem.

Na tese de doutorado *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências* (2013), de Gabriela Rodella de Oliveira, à questão sobre considerar-se um leitor, apresentada também a estudantes adolescentes, há uma ponderação acerca de uma relativa defesa dos participantes quanto à pesquisa, respondendo afirmativamente tal questão. Por se tratar de uma pesquisa sobre as práticas de leitura literária, Oliveira (2013) procurou identificar, a partir das respostas dos estudantes – como “gostar de ler”, “ler muito”, “ler para além dos livros”, entre outros (p. 163), – quais fatores eram determinantes para a constituição de um leitor. A diversidade das representações, apreendida por Oliveira sobre ler e ser leitor, nos leva a crer que pode influenciar tanto as respostas ao nosso questionário (Apêndice I), quanto a percepção do que venha a ser uma aula de literatura, uma vez que a leitura é o ponto de partida de Laura e sua apresentação é sempre muito rica em detalhes, imagens, comparações, visões pessoais e contextualização. Porém, durante esses momentos, os estudantes interagem pouco com o texto literário, nem sempre possuem o texto em mãos porque não consta no material didático e os recursos da escola são limitados para cópias, exigindo que a professora recorra a estratégias, como é o caso da leitura em voz alta.

¹⁶ Semelhante observação deve ocorrer quanto aos dados coletados das entrevistas e das gravações de alguns momentos de aula, pois as falas que acontecem no seio de instituições sociais podem ser uma espécie de “encenação”, produto de múltiplas mediações e restrições, tendo em vista as convenções, os papéis de autoridade, a cultura escolar, entre outros, que incidem sobre a linguagem desses sujeitos, sejam estudantes, sejam educadores. Sendo assim, o desejo de manifestar adesão a essa cultura tão presente na escola pode modificar algumas respostas e reações, como é o caso de querer se autoafirmar leitor sem ter o hábito da leitura.

À medida que Laura fala e dialoga com os estudantes sobre esses textos, assinala suas características tendo em vista a linguagem figurada, as formas do verso e da prosa, relembra suas referências literárias e solicita que os estudantes resgatem da própria memória textos literários e não-literários, para fazer comparações. Alguns respondem com lembranças de leituras anteriores, realizadas ainda no Ensino Fundamental, do que Laura tira proveito para ampliar o diálogo em sala. É de se considerar que esses momentos de leitura e interpretação textual fazem parte do percurso de trabalho com a escrita literária porque podem ampliar as capacidades interpretativas e criativas dos estudantes.

Do ensino de literatura para a leitura literária

As correntes linguísticas, a partir dos anos 1980, começam a ancorar muitas formulações oficiais, o que contribui significativamente para a inserção da noção de “produção textual” em contraposição à ideia de “redação”, a qual estaria mais próxima do aspecto estrutural do texto. Em *Da redação escolar à produção textual: o ensino da escrita* (2009), Paulo Coimbra Guedes comenta que o ensino de língua portuguesa, quando centrado nos conteúdos metalinguísticos e gramaticais, leva “os alunos a construírem uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Essa imagem criou nos alunos uma atitude diante da língua escrita e da atividade de escrever” (p. 49), que é produzir textos formatados, a redação escolar. Para ele, para desconstruir essa atitude consolidada por uma cultura escolar, com o intuito de uma produção de discursos conscientes da expressividade linguística e semântica, necessita-se introduzir a prática de leitura no processo de produção de textos.

Entretanto, em “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas” (2009), Neide Luzia de Rezende explica duas objeções relacionadas às mudanças no âmbito do ensino de literatura no Ensino Médio. A primeira aponta para a política oficial e editorial dos livros didáticos, pois os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 2002 não continham qualquer contribuição para o ensino de literatura, e “nesse sentido, os livros didáticos mantiveram a linha de sempre e, ao contrário das inovações de concepção e didática da língua, não se preocuparam em providenciar adequações providas das novas orientações oficiais” (p. 3). Em 2006, embora a publicação das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM)

faça surgir propostas específicas, não chegam ao reconhecimento da maioria dos professores e pesquisadores. Rezende (2009) aponta que “provavelmente as editoras preferem investir na manutenção da perspectiva tradicional do que arriscar novas abordagens” (p. 3). A segunda objeção diz respeito ao ideal de formação humanista ainda muito presente nas práticas dos professores, os quais consideram, de alguma maneira, a história da literatura necessária para essa formação:

Na maior parte do tempo, esse ideal de humanização pela literatura, consciente ou inconscientemente mascarado pela prática escolar dos resumos e pela fetichização dos estilos de época, confrontado com a realidade de práticas escolares e sociais inteiramente adversas dos jovens, deixa o professor abalado pelo sentimento de derrota e frustração, e, pior, considerando o aluno um caso perdido, incapaz de ser humanizado pela leitura. (REZENDE, 2009, p. 3).

Assim, o que prevalece no Ensino Médio é uma perspectiva de ensino e aprendizagem da literatura amparada na historiografia literária, dominando um discurso sobre a contextualização do literário, com foco direcionado para a cronologia, e não sobre o literário, com vivências a partir dele. Junto a essa visão, há também a ideia da obra literária como objeto de conhecimento, que “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”, como afirma Antonio Candido (1972 [2002, p. 85]). Mas, retomando a ideia de Guedes (2009), a introdução de práticas de leitura no processo de escrita escolar exige outra abordagem da aula de literatura, mais voltada à leitura e não à história.

As aulas observadas parecem ficar nessa transição, apresentando uma variedade de textos literários e buscando caminhos para fazer o encontro entre estudantes e literatura acontecer. Tanto os instrumentos oficiais quanto as pesquisas sobre ensino de literatura e leitura literária endossam a necessidade de repensar esse ensino, tendo em vista as transformações visíveis ao longo dos anos, no que tange às novas concepções e noções relativas à língua, literatura e cultura¹⁷, que influenciam consideravelmente na formação de novos leitores e novos escritores. Junto a isso, vemos também o esforço da professora em se aproximar da ideia de um ensino mais direcionado à escrita literária.

¹⁷ No capítulo “Literatura e Estudos Culturais” do livro *Teoria literária: uma introdução* (1999), Jonathan Culler afirma que “o projeto dos estudos culturais é compreender o funcionamento da cultura, particularmente no mundo moderno: como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num grupo de comunidades diversas e misturadas, de poder do Estado, indústrias da mídia e corporações multinacionais” (p. 49).

O ensino de literatura passou a ser questionado nas últimas décadas, com a colaboração das novas correntes linguísticas (textual, pragmática, teorias enunciativas), procedendo-se a uma importante mudança de paradigmas no ensino da língua portuguesa em geral. De acordo com essa nova perspectiva de educação literária, é do texto e de sua leitura que devem partir as aulas e não de seus resumos e dos estilos de sua época. A leitura literária, se vista e investida como tal, modifica a abordagem e seus efeitos, como explica Rezende (2013a):

Trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida (p. 106-107, *grifos da autora*).

Sendo assim, o ensino de literatura, para além da historiografia e crítica literárias, e também da literatura com objetivo de prazer, torna-se o ensino da leitura literária. Os últimos documentos oficiais para o Ensino Médio (OCEM, 2006; e BNCC, 2019) apresentam perspectiva que se coaduna com a ideia de leitura literária tal qual apresentada acima por Rezende (2013a). Dando ênfase a esse deslizamento do ensino para o processo de aprendizagem, a leitura literária é uma prática subjetiva, levando em conta os limites e as potencialidades em sala. Diferente de pensar a literatura como conteúdo, aprender maneiras de ler o texto literário pressupõe considerar suas especificidades culturais e sociais e as formas de sua apropriação, tanto para a sociedade quanto para o sujeito leitor e escritor; e fazer da leitura menos uma exemplificação da linha do tempo que o percurso para esse sujeito explorar particularidades relativas à própria percepção, experiências pessoais, experimentações da linguagem etc. Para isso, já compreendemos, por um lado, o autor da obra apenas como mais uma entidade detentora de sentido e, por outro, também reconhecemos que o texto não é só uma organização linguística transmissora de todas as informações. Em suma, se temos que o texto não diz tudo e seu autor não é o único a lhe dar sentido, o leitor passa ser visto como a principal engrenagem para o processo de leitura.

3.1 Textos a ler e atividade leitora

Em *O prazer do texto*, de 1973, Roland Barthes afirma a leitura como um espaço de prazer, gozo e fruição. O texto, para Barthes, só existe a partir do leitor e de suas leituras plurais, ou seja, a partir de um olhar singular do sujeito que “chega à fruição pela coabitação das linguagens” (1973 [1987, p. 7]). Então, “O texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro” (p. 43). E nessas sombras, o leitor estabelece uma clivagem: sabe que num texto há apenas palavras, mas percorre-o, no que se derrapa em prazer e fruição.

Ao fazer vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, o texto de fruição – esse que destrói valores e lembranças e põe em crise suas relações com a linguagem – se distancia do texto de prazer, cuja característica principal, segundo a noção barthesiana, é manter-se ligado à cultura, não romper com a prática confortável da leitura. “O brio do texto (...) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas” (p. 19). Por esse viés, colocamos o leitor e suas leituras em primeiro plano, em detrimento da figura do autor, que não tem mais direitos sobre o leitor. Barthes (1984 [2004]) relembra uma postura muito semelhante àquela que encontramos ainda hoje em sala, que é a busca pelo “o que o autor quis dizer”, sendo que mais pertinente seria pensar “no que o leitor entende” (p. 28). Por seu turno, Wolfgang Iser (1976 [1996]) afirma que “devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais” (p. 53). E prossegue:

Ora, o texto literário não apresenta apenas uma perspectiva do mundo de seu autor, ele próprio é uma figura de perspectiva que origina tanto a determinação dessa visão, quanto a possibilidade de compreendê-la. [...] Só quando todas as perspectivas do texto convergem no quadro comum de referências o ponto de vista do leitor torna-se adequado. Embora já não sejam eles representados no texto, ponto de vista e quadro de referências resultam da construção perspectivística do texto. É justamente por esse motivo que o leitor ganha a oportunidade de assumir o ponto de vista que é proporcionado pelo texto, para que se constitua o quadro de referências das perspectivas textuais. Daí resulta o esquema elementar do papel do leitor delineado no texto. Esse papel exige de cada leitor que assumo o ponto de vista previamente dado; só assim ele conseguirá captar as perspectivas divergentes no texto e juntá-

las no sistema da perspectividade. Daí se infere o sentido daquilo que é representado em cada uma das perspectivas” (ISER, 1976 [1996, p. 74]).

Não parece interessante procurar respostas para o que o autor quis dizer ou quem fala a partir de uma escrita e seu significado porque, além de serem impossíveis de responder, essas questões, como Barthes (1984 [2004]) sugere, não atravessam a escrita, que destrói vozes, apresenta-se oblíqua no ato da leitura. A escrita começa quando “o autor entra na sua própria morte” (p. 58), e essa percepção é fundamental também para a escrita literária na escola porque tende a realizar o distanciamento necessário, tanto do leitor com a obra, quanto do autor com sua escrita. Nesse sentido, “a linguagem conhece um ‘sujeito’, não uma ‘pessoa’” (p. 60), e ele basta para sustentar a linguagem, porque é ela quem age e não o autor. Diz-se, então, que o autor antes nutria seu próprio livro, “existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele” (p. 61) e, no entanto, “o *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto (...) e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*” (p. 61, *grifos do autor*). Com isso, Barthes nos incita a sublinhar que escrever é se questionar, incessantemente, e continuar escrevendo, como performance e trabalho, mais que ornamento e originalidade. Nesse caso, um texto é um “tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 1984 [2004, p. 62]), não se pode “decifrá-lo” mas lê-lo, não há um significado único. Por isso, “o espaço da escritura deve ser percorrido, não penetrado” (p. 63) e a literatura não pode ser mais vista como um “segredo”.

Percepções artísticas

Os estudos contemporâneos sobre o ensino de literatura estão ligados, em sua maioria, às propostas da Estética da Recepção, com destaque para Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e da semiótica de Umberto Eco, tendo em vista a necessidade de problematizar essa ideia de interpretação única do texto literário, segundo pressupostos antes inquestionados, e fatores relacionados, como os efeitos da leitura. Em 1967, Jauss proferiu uma conferência na Universidade de Constância, em Koblenz, na Alemanha, sob o título *A história da literatura como provocação à teoria literária*, o que se tornou o marco inicial dessa discussão que se desenvolveu em muitos países e tornou populares noções como “estética da recepção”, “horizonte de expectativa”, “teoria do efeito”, “leitor implícito” (JAUSS, 1967 [1994]).

Segundo Jauss (1967 [1994]), a partir de 1916, o método formalista inicia “uma rigorosa ênfase no caráter artístico da literatura” e, com isso, a literatura é tomada como “um objeto autônomo de investigação, na medida em que desvinculou a obra literária de todas as condicionantes históricas”. Nesse caso, a realização específica da obra literária ocorre por meio dos procedimentos artísticos nela empregados e já não faz mais sentido separar poesia e literatura. Daí decorre a ideia da linguagem prática como não-literária em contraposição à linguagem poética e literária e, além disso:

A diferenciação entre linguagem poética e linguagem prática conduziu ao conceito de *percepção artística*, conceito este que rompe completamente o vínculo entre literatura e vida. A arte torna-se, pois, o meio para a destruição, pelo “estranhamento”, do automatismo da percepção cotidiana. Decorre daí que a recepção da arte não pode mais consistir na fruição ingênua do belo, mas demanda que se lhe distinga a forma e se lhe conheça o procedimento. (JAUSS, 1967 [1994, p. 19, *grifo do autor*]).

A percepção artística é, então, um conceito que se contrapõe à percepção cotidiana. Quando analisa tanto o método formalista, quanto o marxista, Jauss explica que ambos ignoram o leitor genuíno perante suas percepções de leitura e enfatiza: “a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (p. 23), sendo que a recepção da leitura pode acontecer por meio de duas ordens, estética e ética. Se, na primeira, o campo artístico e literário sobressai como critério de avaliação, tendo em vista outras obras literárias para crítica e valoração; na segunda, o que se destaca é o cotidiano e os valores construídos pelo leitor ao longo de sua formação.

Então, a partir de que dados se pode apreender e alojar num sistema de normas o efeito de uma obra particular sobre determinado público? Jauss vai dizer que, na experiência literária, a obra não se apresenta como “novidade absoluta num espaço vazio”, havendo um saber prévio, utilizado como base para a experiência literária acontecer, “num contexto experiencial”. Assim, “por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida” (JAUSS, 1967 [1994, p. 28]). Temos então a lembrança do já lido, o que conduz o leitor a um horizonte de expectativas e a uma postura emocional. A oposição entre ficção e realidade pode aparecer nesse momento como possibilidade de comparação tanto num sentido amplo da experiência de vida, quanto num sentido restrito da expectativa literária.

O caráter artístico da obra literária é determinado por esse elemento já conhecido e pela modificação do horizonte de expectativas do leitor. A obra pode atender, superar, contrariar, decepcionar o público, fazer surgir uma experiência desconhecida. Se ela apenas atende às expectativas do público, nada se modifica. Se ela também decepciona e frustra, a experiência literária se assemelhará à experiência do viver. Nessa perspectiva, então, há um saber baseado em experiências anteriores, inclusive de leituras, cujas percepções construídas geram expectativas no leitor. Pode-se dizer que o leitor realiza a “atualização” da obra e, por isso, é tão importante que a leitura aconteça nos estudantes, com uma interpretação singular e pessoal. O horizonte de expectativas contém uma categoria com espaço e tempo determinados: é o “leitor-mediador”, por meio do qual os aspectos estético e ético se encontram e com eles vai tateando a obra literária, pois ela não é um campo vazio, assim como o próprio leitor não é também um vácuo que a literatura vai preencher com suas novidades.

As decisões do leitor

Já Iser (1976 [1996]) supõe três problemas básicos a serem explorados quando algo nos acontece através da literatura: “1. Como os textos são apreendidos? 2. Como são as estruturas que dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe? 3. Qual é a função de textos literários em seu contexto?” (p. 10). A partir desses questionamentos, o autor, fundamentando suas bases na crítica literária alemã, vai construir uma *teoria do efeito estético*, por meio da qual discute concepções de leitores, a relação texto-leitor, a interpretação universalista e outros fatores envolvidos no processo da leitura. Para ele, o texto se mostra como um processo integral, pois

O texto não pode ser fixado nem à reação do autor ao mundo, nem aos atos de seleção e da combinação, nem aos processos de formação de sentido que acontecem na elaboração e nem mesmo à experiência estética que se origina de seu caráter de acontecimento; ao contrário, o texto é o processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor. Nesse processo, no entanto, fases podem ser distinguidas, pois nelas acontece uma mudança daquilo que as precede. (ISER, 1976 [1996, p. 13]).

O efeito estético surge nesse processo integral, na interação de texto e leitor, o que requer deste uma atividade imaginativa e perceptiva, daí a ideia de efeito, defendida por Iser. O texto, nessa perspectiva, “é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura”

(p. 15), que reformula uma realidade já formulada. Como todo processo é um modo de fazer, temos um método e um padrão, que Iser analisa por meio dos processos individuais de realização dos textos e a sua interpretação. A teoria do efeito nos auxilia, portanto, a fundamentar a discussão intersubjetiva de processos individuais de sentido da leitura e da interpretação.

Ao se deparar com a obra literária, o leitor busca apreender a obra como um todo articulado e isso significa seguir suas orientações habituais para estabelecer uma consistência de interpretação. Não se trata de uma totalidade que “precisa da harmonia das formas para o alcance da representação apropriada” (ISER, 1976 [1996, p. 47]), mas de uma interpretação baseada nas decisões do leitor na busca dessa consistência. Isso porque na experimentação de um texto, segundo a norma clássica de interpretação, a significação depende de uma explicação referencial, mas não é possível conceber a ideia de esse processo anteceder a etapa da interpretação, já que o leitor não elabora uma constituição de sentido da obra e, sim, determinado sentido que pode ser atribuído a ela a partir de suas orientações pessoais e contextuais. Ora, os textos se tornam efetivos nesse processo de leitura, pois esta antecede os procedimentos de interpretação e seus resultados. Buscando, assim, analisar a fundo o que sucede quando lemos um texto, Iser afirma que a obra literária possui dois polos chamados polos artístico e estético:

O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor. Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1976 [1996, p. 50]).

Tal dinâmica configurada na obra, levando em conta a consciência receptora, é a condição para seus efeitos. O polo artístico não transmite os códigos tal qual os demais textos; constrói seus códigos no processo de constituição da leitura literária. Trata-se de um fundamento nas estruturas do texto, que “são de natureza complexa: embora estruturas do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor” (p. 51). Iser (1976 [1996]) explica, ainda, que a estrutura dos textos ficcionais possui “esse aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo” (p. 51) e esse aspecto evidencia a “estrutura do efeito nos textos”. Se entendermos que o efeito estético

ocorrido na leitura gera sua significação por meio da interação de texto e leitor, e não antes disso, então admitimos que é no ato da leitura que o leitor experimenta e atualiza o texto.

Se a escola oferece a esse leitor os sentidos previamente construídos, então não há estimulação na construção de uma experiência de leitura. Do contrário, nesse movimento dado pela ficção, a qual é capaz de nos comunicar algo a respeito da realidade, de si e do mundo, o sujeito pode entrar em contato com uma experiência singular para o seu percurso de formação:

Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. Em princípio, a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes no mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas. Por isso, cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência. Quando determinados elementos dela são retirados e incorporados ao texto, eles experimentam a partir daí uma mudança de sua significação. (ISER, 1976 [1996, p. 11]).

No texto, portanto, ainda que haja uma única tentativa de repetir a realidade, o que se faz é excedê-la, “romper as imagens dominantes no mundo real”, numa movimentação da criação literária como relação com os diversos níveis da realidade, dispersos nos acontecimentos do cotidiano e possíveis de se quebrarem a partir de processos de seleção e combinação próprias da sua lógica imaginária. Iser fala ainda das “oscilações semânticas” (ISER, 1976 [1996, p. 12]) advindas das transformações de sentidos dos termos, as limitações da linguagem, as transgressões lexicais, as proposições de uma nova sintaxe, tudo isso atuando sobre a percepção e o conhecimento do leitor. O sujeito que entra em contato com tais oscilações e discernimento no texto literário faz uma leitura viva e questionadora de padrões de referência com a realidade. Essa postura subversiva do leitor pode ser enxergada também no plano da escrita, como no exemplo abaixo:

Figura 4 - "Para o meu adorado amigo (a escuridão)"

Bom Jesus do I Talapana, dia 15 de abril de 2019.

Para o meu adorado amigo (a escuridão)!

Podem dizer o que aconteceu?
 Alguém está aqui?
 Me diga, por favor.
 Me destruí, estou destruído aqui neste lugar.
 Por que você não vê?
 Insiste verin.
 É respirar não sei adiantar, assim permanecer.
 Eu me perdi, estou perdido.
 Não sei me encontrar (frio)!
 Ser humano ou desumano.
 Ser capaz ou incapaz.
 Agora encontrei você.
 Me deixe e não adianto me procurar.
 Se não sou mais visível ao seu olhar!
 Estou perdido no meio deste caos, estou perdido
 em você, meu grande amigo (a escuridão)!.
 Não vejo quem eu me tornei neste lugar ruim.
 Preciso me salvar de você, manter distância.
 Não quero me lembrar de você.
 É de tudo o que eu fui...
 Por favor, não veja quem eu me tornei.
 Só sei que estou preso à você, meu grande
 amigo (a escuridão)!.
 Até mais, meu grande amigo.

Fonte: Acervo pessoal.

Ao endereçar sua carta para "a escuridão", a estudante, autora do texto¹⁸, ultrapassa a realidade por meio da criação do destinatário. Quando propõe a atividade em sala, a professora indica que o destinatário escolhido poderia ser "qualquer pessoa" e, por isso, muitos destinatários criados pelos estudantes foram pessoas conhecidas, nos quais os estudantes puderam vislumbrar como possíveis leitores de suas cartas. Esta carta em específico, no entanto, foge dessa expectativa ao deslocar a ideia de destinatário e, ao

¹⁸ Mesmo quando citamos apenas um trecho dos textos dos estudantes, prezamos pela escrita original, ou seja, não realizamos qualquer modificação nos textos. Além disso, o material autoral dos estudantes foi digitalizado e faz parte do acervo desta pesquisa.

longo do texto, sustenta e dá consistência à formação do sentido atribuído ao “amigo” escuridão. A partir do momento que a professora autorizou a livre criação, diversos tipos de conhecimento puderam aflorar para essa escrita, inclusive da ordem de saberes adquiridos por meio de processos de leitura.

No ato da leitura, portanto, o que prevalece é a interação texto-sujeito leitor, e não somente uma dessas instâncias. A leitura literária é o que acontece nesse fluxo, referindo-se à transformação do sujeito em relação ao texto por meio dos processos individuais de sentido. Tais processos acontecem tanto no plano da estrutura verbal, na organização de símbolos, quanto no plano da estrutura afetiva, na relação estabelecida com a escrita e a comunidade leitora ao redor. Também as etapas da escrita literária são realizadas no fazer, enquanto outras podem acontecer antes ou depois do ato da escrita.

Para que esse processo de leitura e escrita literárias ocorra, é preciso destacar o caráter central a ser atribuído ao texto literário, o qual “não deve ser considerado como uma área apendicular ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa” (DALVI, 2013, p. 78). Ao sugerir dez teses para o trabalho com o texto literário na escola – fazendo uma revisão do que propôs Vítor Manuel de Aguiar e Silva, em 1998 –, Maria Amélia Dalvi (2013) faz algumas propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura, como “Valorizar o contexto de escrita e leitura – e, claro, de acesso – para a constituição de saberes sobre o literário” e “Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler” (p. 82). A esse último princípio, destaca-se a ideia de escrita em correlação com a leitura frutiva e afetiva. É por esse motivo que compreendemos a escrita literária como um processo que se inicia antes mesmo do ato da escrita e não se finda na feitura do texto, e nesse *antes e depois* podem estar os atos de leitura literária, assim como no *durante*, afinal, escrever é também ler.

3.2 Interpretar e analisar o texto para criar com ele

O interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos no ato da leitura diz respeito às mudanças paradigmáticas relacionadas ao ensino de literatura. Esses estudos progridem consideravelmente na França após o colóquio “*Sujets lecteurs et enseignement*

de la littérature” [“Sujeitos leitores e ensino da literatura”], realizado em Rennes, em 2004. Aqui no Brasil, alguns textos desse mesmo colóquio foram traduzidos e reunidos na coletânea *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013).

Nessa coletânea, Gérard Langlade (2013) comenta que, na leitura literária, “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (p. 31) e, por isso, “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos¹⁹” (p. 33). Mas, levando em conta a leitura praticada hoje no ensino básico, não há dúvidas de que é necessário alongar ainda mais essa discussão para que não se incorra no equívoco de que, se temos o leitor como foco, bem como suas experiências de mundo específicas, isso signifique que toda e qualquer interpretação seja possível.

A realização do texto pela leitura se dá por meio das injunções textuais e não simplesmente por sua “essência móvel” que autoriza o texto singular elaborado por um leitor. Langlade (2013) chama atenção para as “lacunas e insuficiências relativas”, as “porções de delírio” que podem surgir a partir daí (p. 35), mas reitera que o leitor tende a estabelecer uma distância crítica com a obra, sem que isso signifique uma análise formal do texto e é essa “distância tranquilizante da ficção que permite essa perturbadora confusão com o real” (p. 36). Para Langlade, “No cerne da implicação da obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela” (p. 36) e, por isso, basta ouvir os estudantes para reconhecer se está havendo essa implicação do sujeito leitor. Assim, por mais que a leitura dos estudantes possa parecer, num primeiro momento, incoerente e estranha, ela não é ingênua. É fundamental levar em consideração os elementos da subjetividade produzidos pela atividade leitora, entendendo que suas referências partem de “categorizações morais, culturais, analíticas, metafísicas que o leitor utiliza habitualmente em sua percepção de mundo” (p. 37).

¹⁹ A esse respeito, Jorge Luis Borges, em *Esse ofício do verso* (2000), vai dizer: “Falando sobre o bispo Berkeley (que, permitam-me lembrar, foi um profeta da grandeza dos Estados Unidos), lembro que ele escreveu que o gosto da maçã não estava nem na própria maçã – a maçã não pode ter gosto por si mesma – nem na boca de quem come. É preciso um contato entre elas. O mesmo acontece com um livro ou com uma coleção deles, uma biblioteca. Pois o que é um livro em si mesmo? Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros símbolos – saltam para a vida, e temos uma ressurreição da palavra” (p. 6).

Em *Obra aberta* (1962 [1991]), Umberto Eco também assinala que a abertura de um texto não significa indefinição ou possibilidades infinitas de leitura e reconhecimento da forma, mas resultados frutivos que não escapam dos direitos do próprio texto e também não retiram os direitos do leitor. Para Eco, há obras que “sugerem”, como a obra poética, cujo mundo textual nos exige adaptação para estimular nossos mundos pessoais, para que se “extraia de sua interioridade uma resposta profunda elaborada por misteriosas consonâncias” (p. 46). Além disso, acrescenta:

Com efeito, é sempre arriscado sustentar que a metáfora ou o símbolo poético, a realidade sonora ou a forma plástica constituem instrumentos de conhecimento do real mais profundos do que os instrumentos proporcionados pela lógica. O conhecimento do mundo tem na ciência seu canal autorizado e toda aspiração do artista à evidência, ainda que politicamente produtiva, contém sempre algo de equívoco. A arte, mais do que *conhecer* o mundo, *produz* complementos do mundo, formas autônomas que se acrescentam às existentes, exibindo leis próprias e vida pessoal. Entretanto, toda forma artística pode perfeitamente ser encarada, se não como substituto do conhecimento científico, como *metáfora epistemológica*: isso significa que, em cada século, modo pelo qual as formas da arte se estruturam reflete – à guisa de similitude de metaforização, resolução, justamente, do conceito em figura – modo pelo qual a ciência ou, seja como for, a cultura da época veem a realidade. (ECO, 1962 [1991, p. 54-55, *grifos do autor*]).

Temos uma sensibilidade particular condicionada pelo texto, mais ou menos regulada por aspectos culturais, gostos, tendências, preconceitos, e isso valida o estético da obra. Podemos inferir, com isso, a ideia de leitura na escola levando em conta todos esses aspectos na medida em que libera e liberta tanto o autor de seu pedestal clássico, quanto o professor da sua voz unívoca e o estudante de seus medos de expressar-se por meio de uma leitura pessoal.

Em diálogo com Eco, Annie Rouxel (2013a) explica que um dos saberes possíveis encontrados no ato da leitura literária diz respeito aos saberes metaléxicos, os quais exigem uma reflexividade crítica para não desaguar no delírio interpretativo. As aulas de literatura representam o papel regulador porque irão confrontar os “diversos ‘textos de leitores’”, “a fim de estabelecer o texto do grupo”, e vão iluminar “a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (p. 23). Da mesma maneira, Catherine Tauveron (2013), direcionando seu olhar para a leitura escolar do Ensino Fundamental, discute a importância de permitir que os livros falem com os estudantes e vice-versa, sem a preocupação, nessa fase inicial, se se está ultrapassando

demais os limites do texto. O mais significativo é criar a atmosfera da leitura literária e depois seguir lapidando o leitor crítico.

Ao adotarmos essa perspectiva, os fenômenos linguísticos e literários observados durante a leitura literária podem ser ferramentas de escrita, pois o estudante descobre e se apropria de estilos, gêneros, formas de enunciação, figuras retóricas, aspectos gramaticais. Então, conjecturando a escrita a partir da leitura, mesmo no horizonte barthesiano e em diálogo com a didática da literatura, ela pode acontecer de diversas formas no espaço da fruição, em que o leitor deposita na escrita o “estado de perda”, o “desconforto”, o “vacilo das bases históricas, culturais, psicológicas”, a “consistência de seus gostos, valores e lembranças”, enfim, pode compreender mais fundo essa “crise de relação com a linguagem” (BARTHES, 1973 [1987, p. 20-21]). O processo de leitura literária pode funcionar também, assim, como desmembramento dos mecanismos de criação e, com isso, interpretar um texto é também explicar por que essas palavras podem provocar certos efeitos (e não outros) através do modo pelo qual são interpretadas.

Essa relação estabelecida com o texto literário no ato da leitura diz respeito a um distanciamento desse próprio texto e tal postura deve ser experimentada também no ato da escrita quando se pretende analisar o texto e as intenções por trás ou frente àquela linguagem. Do mesmo modo, a aprendizagem sobre os mecanismos injuntivos do texto e suas oscilações semânticas contribuem para o desenvolvimento de uma linguagem coerente e consistente, uma criação literária com conexões referenciais possíveis, compreendidas nos limites e nas expansões.

Utilizando desse debate interpretativo, a leitura literária, vista aqui como prática específica de leitura de textos literários na escola²⁰, engendra diversas questões relativas ao espaço que habita e/ou deveria habitar na aprendizagem de habilidades e competências de leitura. Para entendermos essa noção, devemos reconhecer mudanças expressivas no que diz respeito à concepção de literatura: não estamos mais nos restringindo aos textos legítimos e à finalidade estética da leitura, mas à ideia de “literatura extensiva”, proposta por Rouxel (2013a), ou seja, uma concepção que valoriza a prática, a atividade, o ato de comunicação, em que “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor,

²⁰ A professora e pesquisadora Brigitte Louichon (2011), desenha um panorama acerca da definição da expressão “leitura literária”, discutindo se podemos nos referir a um conceito ou a uma noção. Ela comenta que muitos autores remetem à leitura literária como objeto escolar por meio do qual a escola desenvolve competências específicas, concluindo que a leitura literária pode ser considerada um conceito em uso.

edição, crítica, leitores, escola)” (p. 18). A partir daí, a leitura literária também ganha uma mudança de foco: do leitor modelo ao leitor empírico, do texto a ler ao texto do leitor e da postura distanciada de leitura à postura implicada (ROUXEL, 2013a, p. 19). A adoção desse paradigma é fundamental para pensarmos a escrita literária na escola, no processo da leitura e vice-versa, numa atividade do agir, pensar, saber e construir. Para nós, não há dúvidas de que essa percepção contribui mais significativamente para uma construção identitária singular dos estudantes – um ler a partir de si, mas também um escrever vivente.

3.3 Saberes e formação literária

Se, por um lado, as experiências da leitura tornam-se base para pensarmos o fenômeno literário e a história literária, por outro, elas podem desencadear saberes essenciais para o processo de escrita literária e para a formação estudantil em geral. Rouxel (2013a) chama atenção para três tipos de saberes característicos da leitura literária: os saberes sobre os textos, que proporcionam “descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura” (p. 21); os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos, os quais já mencionamos; e os saberes sobre si, que é onde se afirma a subjetividade no ato da leitura:

Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções, e o professor deve frequentemente lembrar a eles a necessidade de voltar ao texto. Na etapa seguinte, em contrapartida, os adolescentes resistem a revelar aquilo que consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desacredita diante da classe e de seu professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem risco para eles. Trata-se, pois, de infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprios. (ROUXEL, 2013a, p. 21-22).

Para motivar a subjetividade desses jovens estudantes, provocar a escuta de si próprios, podemos propor a escrita de diários e portfólios de leitura, o autorretrato ou autobiografia de leitor, a leitura coletiva com debates, entre outros, a fim de que se (re)conheçam como sujeitos leitores. Ser um sujeito leitor na sala de aula é receber atenção quanto à fala, ao pensamento e à escrita, tornando possível a interpretação pessoal do texto, o respeito ao

posicionamento do outro e a construção de atitudes para assimilação da literatura. E é na prática que esse pensamento vai sendo formulado, como o que acontece com a estudante abaixo:

Estudante (12): literatura não é só um texto. É sentir o que a literatura tá te passando pra você entender.

Professora: me explica melhor isso?

Estudante (12): tipo assim, quando a pessoa não se interessa muito pelo texto e fala “nossa, que texto chato” e, chega no final do texto, ela pensa “nossa! Mas então é isso?”, alguma coisa que chamou a atenção dela, mas ela não lembra nem do começo do texto, não importa, porque ela ficou interessada, ela pode até voltar e ler de novo. (Apêndice F).

A estudante, embora não saiba denominar do que se trata esse efeito de leitura, reconhece que algo a afetou, provocando um possível retorno ao texto, um ciclo de leitura que vai se fixando em aprendizagens. Tal perspectiva de formação assume a educação literária como processo de aprendizagem, diferente do que se viu a respeito da ideia de contágio, muito conhecida no debate sobre o ensino de leitura literária na década de 90, conforme pontua Felipe Munita (2017). Se compreendemos que a leitura literária, assim como a escrita literária, não são transmitidas por contágio, mas podem ser ensinadas, estamos levando em conta que há instrumentos, mediação e orientação para tornar seus processos possíveis, permitindo estudantes aprenderem progressivamente competências literárias.

Canalizar a subjetividade

Em análise sobre a atual tendência didática da literatura, Munita (2017) explica que, na superação do modelo historicista, instituíram-se duas críticas: a primeira refere-se “ao saber conceitual da literatura como um fim em si mesmo ou como um objeto exclusivo da didática” (p. 384, *tradução nossa*), pois o que se realiza é a leitura dos críticos e não das obras; e a segunda concerne ao prazer, que “não basta para articular uma didática tendente a formar leitores literários que diversifiquem suas potencialidades de interpretação e fruição dos textos” (p. 385, *tradução nossa*).

Sendo assim, um “saber ler literário”, no final do ensino básico, proporciona aos estudantes a autonomia de escolher suas próprias leituras. Mas essa educação literária carrega consigo objetivos que se diferenciam quanto ao *corpus*, aos dispositivos e à postura de leitura, e à atividade mediadora, de modo que exija atenção específica para se

concretizar como um modelo didático (MUNITA, 2017). Ler e escrever devem possuir intencionalidades marcadas pela mobilização de ideias, pluralidade de pontos de vista e negociação de sentido.

Partindo desse valor formativo da educação literária (também em substituição à expressão “ensino de literatura”), Teresa Colomer (2005 [2007]) afirma que se trata de “uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade” (p. 31), não apenas voltada ao prazer da leitura, mas ao esforço para descobrir o sentido onde parece não haver, nos diferentes níveis de profundidade. Por isso, os estudantes precisam de encorajamento e isso só se torna possível na escola por meio de uma forma contínua e planejada. Colomer (2005 [2007]) elucida um fator sobre essa aprendizagem que pode ser assimilado não só para a leitura mas também para a escrita:

Falar de “avançar” na aprendizagem literária ou utilizar outras palavras muito frequentes como “desenvolvimento” ou “progresso” são termos que levam, em seguida, a pensar em fases, momentos ou capacidades distintas. Pode-se imaginar como uma paisagem que vai mudando ao ser vista através da janela de um veículo. Mas há que se ter muito claro que essas palavras significam também algumas constantes: a ideia de que não “se chega” um dia à literatura, mas que se desfruta e que se aprende sempre no presente, e a ideia de que há objetivos comuns ao longo das etapas educativas. Ao contrário do que se diz frequentemente, não se aprende a gostar no primário e se adquirem conhecimentos no secundário, por exemplo. O tipo de conhecimentos, leituras ou intensidades previstos pela escola podem ser distintos, mas qualquer docente deve ter presente que desde a etapa infantil até o final do secundário todos jogam na mesma equipe e que os objetivos perseguidos, inclusive os métodos, apresentam – ou deveriam apresentar – uma grande unidade de ação. (p. 63).

A apreensão de competências literárias não pode ser vista, pois, como uma escada cujos degraus vão ficando cada vez mais densos e rígidos. Isso se torna pertinente no sentido de desconstruir a ideia de que estudantes do Ensino Médio estão aptos para leituras mais complexas porque já formaram o próprio gosto literário e aqueles que não apresentam essa natureza são desacreditados. No caso do ensino da escrita literária, num determinado momento dos anos finais, parece mesmo que se chegou ao último degrau e nada mais deve ser feito: daí em diante, o estudante deve ter uma postura crítica e distanciada, metódica e letrada, no momento da leitura e, no momento da escrita, isso se reflete na necessidade de saber ler literatura, argumentar e lidar com elementos complexos constitutivos do texto. Por outro lado, como se estivessem ausentes dessa complexidade

e utilidade, as escritas poéticas, narrativa, fabular, de quadrinhos, teatral, são mais vistas no Ensino Fundamental em detrimento de sua continuidade nas próximas etapas.

Rouxel (2013c) comenta como, apesar de os documentos oficiais da França solicitarem uma leitura mais próxima da analítica na fase do Ensino Médio, “fase que sucede à observação metódica dos elementos constitutivos do texto” (p. 127), a observação em sala de aula deixa ver os jovens fazendo, na verdade, associações subjetivas. Semelhante a isso, em nossa pesquisa, embora os estudantes se posicionassem mais favoravelmente às produções dissertativas, o que se viu na prática foi uma dedicação às criações na linguagem e à escrita pessoalizada. Também um fato curioso pode ser exemplo de paradoxos encontrados no ensino de literatura: nos bastidores da entrevista, uma estudante comenta não gostar de ler os clássicos. Porém, quando pensa num pseudônimo para ser identificada nesta pesquisa, escolhe “Marília”, em homenagem a *Marília de Dirceu*.

Nesse sentido, Rouxel (2013c) explica que a fase que antecede o Ensino Médio deve “canalizar a subjetividade”, para que “os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto” (p. 128). E prossegue:

No que concerne às práticas de leitura, e particularmente aos comportamentos dos alunos, observa-se uma paradoxal inversão de valores ao longo da escolaridade. Enquanto se ensina os mais jovens a se autodescentrar e desconfiar de sua subjetividade, pede-se hoje aos alunos do ensino médio a se envolver intelectualmente e afetivamente nas obras que leem, até mesmo a utilizá-las em seus diários de leitura. (ROUXEL, 2013c, p. 127).

Nesse sentido, “é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela [a leitura literária] é objeto dentro da esfera escolar” (ROUXEL, 2013c, p. 131), a fim de que a subjetividade própria à leitura literária seja instituída também nos anos finais do ensino básico. É por isso que Rouxel (2013c) defende a retomada da discussão entre utilizar e interpretar um texto, tendo em vista que a utilização do texto é a sua apropriação, constitutiva da experiência de leitura, “Ajuda a moldar ‘o texto do leitor’, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. Esse texto do leitor está na origem de toda abordagem interpretativa” (p. 137). Por outro lado, sem descartar o envolvimento pessoal, interpretar o texto segundo as regras e os conhecimentos literários, segundo as escolhas conscientes do sujeito leitor, é essencial para a continuação de um percurso subjetivo.

3.4 Correr riscos nas aulas de literatura

Os seres de linguagem somos constituídos por textos os mais diversos: o texto da história, da política, das artes, da literatura, das experiências, dos desejos, dos discursos. Há um atravessamento de textos que se constroem e se desconstroem na ação dos sujeitos ao lhes emprestar significação, recortar partes da realidade e recriar, ou seja, há uma leitura incessante dos elementos do mundo e isso também se dá no desmembramento dos significantes, nos arranjos e na descoberta dos mecanismos de criação, na prática da escrita. E é nesse sentido que o ensino e a aprendizagem da leitura literária são meios potentes de reflexão para instituímos a escrita literária num modelo didático possível de se concretizar na escola. Por isso, tanto mais nos importamos com a formação do sujeito leitor quanto entendemos sua indissociação com o sujeito escritor.

Jorge Larrosa (1998 [2017]) repensa a ideia de formação em relação à leitura eliminando um caráter prescritivo comum à formação e inserindo nesse raciocínio “uma prática da leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença” (p. 12), como abertura à linguagem. Por esse ponto de vista, a literatura deixa de ser a conservação do passado e a promessa do futuro, funcionando nas sensações, memórias e experiências no presente, sem nostalgias ou esperanças:

Sua única virtude é a sua infinita capacidade para a interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado (inclusive do real e do dado de alguém) e para a abertura ao desconhecido. A iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose. (LARROSA, 1998 [2017, p. 13]).

Para nós, esse sujeito leitor em metamorfose é sobretudo o estudante que leva consigo para a escola desafios diversos como a resistência à linguagem literária, a dificuldade de entrar nas práticas de leitura ou do livro impresso, porque a tecnologia inaugura novas formas de praticar e aprender leituras e escritas. Por isso é tão compreensível quanto potente a ideia da professora, transcrita na epígrafe deste capítulo, de que a proposição da leitura literária é um *risco*, uma espécie de corda bamba, tudo ou nada. Quando aproximamos literatura e educação, sabemos que as propostas para que esse encontro aconteça nunca estão isentas de conflitos internos e externos e, por isso, sempre há riscos.

Há riscos, ainda, porque estamos diante de sujeitos reais, leitores e escritores que pisam o chão da escola e tocam seus muros²¹.

Materiais para criar na escrita

O leitor ao qual nos referimos é o leitor plural e empírico, cuja postura atualiza o texto por meio de uma distância participativa, e está implicada, engajada, identificada. A experiência viva da literatura é feita das experiências íntimas e sensíveis da leitura, das profundezas de uma biblioteca pessoal, e depois possibilita ressonâncias fora da leitura, seja na escrita autoral ou também fora dela. Dessa forma, “O imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das suas experiências estéticas anteriores” (ROUXEL, 2013d, p. 200). A leitura literária torna-se uma ocasião para o leitor mostrar suas maneiras de ser, inseparável da noção de sujeito leitor.

Vincent Jouve (2013) propõe colocar essa dimensão subjetiva no coração dos cursos de leitura. Segundo ele, as reações do leitor, constituídas no plano afetivo e intelectual, são da ordem de uma subjetividade necessária ou acidental. A primeira diz respeito ao que o texto requer, quanto à imaginação do leitor ao acessar suas representações, pois “Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do *meu* passado” (JOUVE, 2013, p. 55, *grifo do autor*). Nesse sentido, a linguagem indireta do texto literário sugere, mostra, mas não limita, fazendo o leitor pensar. Já a subjetividade acidental acontece quando “as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto” e “a experiência da volta a si é mais impactante”. Assim, o leitor “é levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá” (p. 60). A subjetividade dá sentido à leitura e, porque ainda suscita muitas questões relacionadas à compreensão e interpretação singular dos leitores, gera

²¹ Annie Rouxel (2013b), ao sugerir a autobiografia de leitor como uma tarefa pertinente ao meio escolar, fala sobre seus riscos: “Não seria *a priori* paradoxal propor essa tarefa a jovens leitores, ou seja, a alunos de pouca leitura? O exercício – pois é preciso denominá-lo assim – não é sem risco. Como assumir um estatuto de não leitor e contar a seu professor sobre a falta de interesse ou o tédio diante da ideia de abrir um livro? Como falar da falta de vontade de ler quando nos propõem uma experiência literária? Para certas escolas, ler é ainda uma *performance* que se mede pelo número de páginas e pelo tamanho dos caracteres. Privada de seus desafios simbólicos, e por isso tornada atividade mecânica, a leitura é um sofrimento; certos alunos não hesitam em confessá-lo” (p. 70, *grifo da autora*).

desconfianças e inseguranças, tanto para os estudantes, quanto para a instituição escolar como um todo.

Ao recorrer ao seu acervo criativo, o leitor refaz suas imagens, reinstala novas ordens lógicas no plano do pensar, reforma certas compreensões, formata desejos, abstrai e transforma sua linguagem tanto para dentro (autorreflexão) quanto para fora (manifestação corporal, artística, escrita etc.). O texto do leitor, decorrente das combinações possíveis vindas do imaginário, mobiliza sentidos e concentra ferramentas bastante caras à escrita literária. Afinal, de onde esse sujeito poderia recorrer a “materiais” para a criação? Essas referências também podem sair de lembranças literárias e estéticas:

A imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua *interleitura*. Mas, na atividade mental de realização do texto, a lógica associativa estende-se livremente sem preocupação de coerência; ela bebe em fontes heterogêneas – às vezes esquecidas – e faz com que coabitem, numa composição insólita, figuras oriundas de universos imaginários ou artísticos muito distantes se não totalmente estranhos. Se é raro que um leitor comente ou evoque as associações de imagens ou de ideias que nascem em sua mente durante a leitura, em contrapartida, quando termina concretamente o texto, prolongando a escrita do autor, pode revelar o caleidoscópio das suas referências. (ROUXEL, 2013d, p. 202, *grifo da autora*).

Assim como esses componentes se misturam ao imaginário do texto e produzem um texto único, o texto do leitor, o movimento de projeção da sua própria criação é um caminho para a concretização de sua própria história. Ao lermos um texto literário, que não nosso, a relação que estabelecemos com ele elabora algumas questões fundamentais, um “algo a mais” a oferecer. Quando escrevemos textos literários, essas questões e tantas outras também aparecem, porque são reescritas de palavras, leituras e releituras de histórias e vivências, uma continuidade ou também uma construção de “algo a mais” da literatura. Desse modo, desenvolvemos um saber sobre a literatura que deve ser despertado e desenvolvido por meio do diálogo com as obras literárias, a leitura literária e a escrita literária.

Desenvolver tais relações com o texto literário e, no que tange à escrita literária especificamente, o “algo a mais”, o saber que dela se extrai, consiste numa educação que destaca o aprendizado de si mesmo com relação ao mundo, a sensibilidade das coisas e da língua, com a qual se fala e se pensa, por meio da qual se exploram possibilidades de

ação subjetiva. Por esse viés, a educação literária não se encerra na leitura literária porque o trabalho pedagógico em contexto escolar significa formar o leitor e também o escritor.

3.5 Da leitura para a escrita e vice-versa

A professora Laura convida os estudantes de ambas as turmas a descerem até o pátio da escola, onde se encontra um painel com o título “Quem conta um conto: encontro”. À frente do painel, há um monte de papelão velho e alguém por baixo, que parece se aquecer ou dormir. Os estudantes sentam-se ali mesmo e são orientados a fazer silêncio. A pessoa que estava debaixo dos papelões inicia uma performance, simulando um despertar, olhando em volta e cumprimentando a todos com um “bom dia”, e pedindo que escutem atentos a leitura de um texto: era a crônica “Debaixo da ponte”, de Carlos Drummond de Andrade (1967). Havia uma sensação nítida de desconforto na plateia, talvez porque tinham que escutar a leitura na íntegra ou pela temática da miséria gritante no texto drummondiano, talvez as duas opções. Ou, ainda, uma terceira: a pessoa vestida com trapos, simulando um morador de rua e lendo Drummond, era a pedagoga da escola.

Após a leitura, a pedagoga Cidinha tece alguns comentários sobre o autor, sua obra, o texto lido e seu contexto social. Também agradece a atenção dos estudantes: “além de contar, é importante ouvir. Então, apesar de Drummond não ter vivido embaixo da ponte, ele tinha ouvidos atentos para as pessoas de todos os tipos, isso o fez um escritor potente” (Diário de campo, 27 mai. 2019). Ela busca sensibilizar o público um pouco mais: “se vocês me vissem na rua vestida desse jeito, iriam me dar atenção?” (Diário de campo, 27 mai. 2019). Sentada no chão, aparentemente suja, a pedagoga causa estranhamento aos estudantes que, ao mesmo tempo, também podem se sentir debaixo da ponte, prestes a pegar “uma posta de carne. Não basta procurá-la; é preciso que ela exista, o que costuma acontecer dentro de certas limitações de espaço e de lei” (ANDRADE, 1967, p. 896). Eles respondem que não chegariam nem perto daquela figura coberta de papelões, sentiriam medo, repulsa, nojo, pena, tristeza.

A pedagoga Cidinha recria o cenário da crônica para convidar à leitura, uma imersão quase literal na história, para falar de literatura, do material colhido por Drummond para escrever (“o olhar para o outro, o invisível, o cotidiano, o subalterno”, segundo Cidinha) e de impressões da própria leitura (como leitora, ela explica que *precisava compartilhar*

essa crônica com os estudantes porque essa leitura suscita muitas questões a si mesma e, desde então, nunca mais viu uma ponte da mesma forma, sempre buscando os rostos das pessoas, tentando entender suas histórias). “São situações que estão aos nossos olhos e às vezes não percebemos” (Diário de campo, 27 mai. 2019), ela conclui.

Figura 5 - “Quem conta um conto: encontro”



Fonte: Acervo pessoal.

Tal como o título dado por Cidinha e Laura, a proposta desse Projeto de Literatura era contar uma história e proporcionar um encontro com a literatura. Estendendo esse momento, elas remexem os papelões para retirar pedaços de papel, nos quais estavam colados outros textos. Eram contos de Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Conceição Evaristo, entre outras e outros, marcados em papéis amassados e rasgados, como se fossem lixo. Os estudantes deveriam ler esses textos distribuídos pelo pátio da escola e depois retornar ao ponto de encontro para uma última conversa até o retorno às salas de aula. Mas falam pouco sobre o que leram, talvez ainda pensativos e surpresos com a

performance de Cidinha e com as leituras que fizeram. Muitos apontam nos textos temas sobre família, dores, sonhos e cotidiano, dialogando com a narrativa drummondiana. Com o apoio de Laura, Cidinha conduz um bate-papo rápido sobre esses temas e finaliza com perguntas e respostas:

E por que esses escritores e essas escritoras escrevem? Porque eles viram, com sensibilidade, essas questões cotidianas e traduziram para o papel. Por que a gente escreve? Porque cada um vê de uma forma. Vocês sabem o nome dos funcionários desta escola? Porteiros, merendeira..? Nós não estamos interessados. A literatura fala de uma forma romanceada, de uma forma bonita, bem escrita, mas traz pra gente o que a gente vive. E todos nós podemos escrever, ser compositores de alguma história. (Diário de campo, 27 mai. 2019).

A visão da pedagoga converge para o trabalho com a escrita literária, embora o projeto tenha se mantido apenas na leitura. Vale dizer também que esse pode ser considerado um “projeto-piloto”, o início de um percurso que não se perfez ao longo do ano, mas que nos é pertinente para pensar sobre as tentativas e experimentações de que é feito o trabalho em sala. Professora e pedagoga pensaram juntas uma maneira de abordar a leitura literária para os estudantes, sem que isso fosse condicionado a uma nota, por exemplo, mas as dificuldades da rotina escolar de uma e de outra modificou esse enredo e impediu o planejamento para os próximos encontros, os quais foram se prorrogando e se perdendo no horizonte.

Compartilhar é potencializar

Em sala, os estudantes tiveram a oportunidade de continuar opinando sobre o projeto e comentando sobre os textos lidos. Laura inicia uma aula sobre características de textos narrativos, utilizando esses textos como exemplos e, por outro lado, enfatiza a crítica social presente na crônica de Drummond: “a visão de mundo é particular e cada um desenvolve a partir da sua vida e de suas experiências. Não se trata de certo ou errado, mas de múltiplos sentidos”. Ao falar sobre os “ninguéns” da vida – como se refere aos invisibilizados socialmente –, conta aos estudantes sobre Carolina Maria de Jesus, que “pegava pedaços de papel, como aqueles distribuídos lá embaixo, e escrevia sobre sua vida” (Diário de campo, 29 mai. 2019). Partindo das leituras, Laura estabelece pontes de referências dentro e fora delas, para assinalar principalmente dois elementos: a criação de

imagens, como faz Conceição Evaristo ao criar imagens de mulheres negras, dando-lhes visibilidade; e a busca de sentidos para acontecimentos e experiências pessoais, possível tanto ao processo de leitura, quanto de escrita literárias.

Dando um tom despojado à aula, convidando os estudantes ao diálogo, a professora Laura conta um pouco sobre suas impressões de leitura, enviesando para a explicação sobre as características do gênero conto e algumas temáticas. Quando fala sobre a primeira leitura que fez do conto de Drummond, Laura parece cuidar para escolher as palavras, se emociona, nos envolve. Pede a opinião dos estudantes novamente, mas parece que eles têm receio de falar, outros dizem que gostam de ouvi-la falar sobre o que leu e como leu, silenciosos, escutando e sendo contagiados por algo no ar, talvez um sopro de literatura presente no dizer e no sentir. Em *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013), Michèle Petit comenta sobre a importância do relato de leitor porque permite compartilhar novos usos e novas interpretações de um mesmo texto (p. 88), enquanto Violaine Houdart-Mérot (2013) entende que “Compartilhar a admiração é talvez uma das tarefas essenciais de um docente, desde que, todavia, não se trate de uma admiração obrigatória e conformista, nem de uma admiração estéril, que faz ficar ‘mudo de admiração’ ou falsamente admirado” (p. 115). Depois de uma fala admirada e fecunda da professora, uma estudante pediu dicas de livros que constam na biblioteca, para ela “começar a ler mais”. No bloco de notas do celular, a menina ouvia a professora e anotava *A hora da estrela, Vidas Secas, Alguma poesia...*

A professora Laura também vai dizer nessa mesma aula que “a matéria bruta dos contos e da literatura em geral está também na realidade e, por isso, nós mesmos podemos escrever contos e crônicas” (Diário de campo, 29 mai. 2019). Alguns estudantes entendem o recado e interagem, trocam informações sobre impressões pessoais, como é o caso de se sentirem realmente debaixo da ponte lendo o conto de Drummond no pátio da escola. De algum modo, Laura termina por experimentar com isso, assim como fez a pedagoga, o encorajamento dos estudantes à escrita literária, tirando os textos dos livros, das capas, dos pedestais, e colocando-os em pedaços de papéis recicláveis, à altura do chão – “debaixo da ponte” e também da escola. Essa atitude pode auxiliar no posicionamento dos estudantes ao lugar de escritores em potencial.

Ler “levantando a cabeça”

Para Houdart-Mérot (2013), ainda que “as ‘intenções do autor’ tenham desaparecido dos documentos oficiais, os alunos continuam a esperar do estudo de uma obra literária a obtenção de um saber maior sobre o autor” (p. 109). E com isso, há ao menos uma “crítica da admiração”, consubstancial ao comentário literário, presente na escola e na universidade, em sinal de uma preocupação com a leitura. O exercício de comentários e explicações de textos são basicamente os exercícios das aulas de literatura. Mas, atualmente, falar sobre as obras pode conter uma espécie de admiração que podem disparar o desejo de escrever, para até mesmo rivalizar e superar o escritor. “A admiração com frequência se encontra na origem do desejo de escrever; portanto, é preciso renunciar a ela, ultrapassá-la para ter acesso à sua própria escrita” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 112). Assim, prossegue a professora:

Poderíamos então opor duas formas de admiração, uma admiração petrificante, aquela que nos deixa de queixo caído diante da obra consagrada, que só pode produzir discursos de elogios, e uma admiração desrespeitosa e criativa, que se transforma em escrita. Tal admiração permite apreender um texto literário como um texto “scriptível” para retomar por minha conta o neologismo de Roland Barthes. Ele entende por texto “scriptível”, em oposição ao texto unicamente “legível”, um texto que pode ser hoje escrito, reescrito. Um texto suficientemente atual e opaco para insuflar no leitor o desejo de reescrevê-lo. Um texto suficientemente perturbador e desejável para que ele continue a escrever na cabeça do leitor, para que o leia “levantando a cabeça” [...]. (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 112).

Ao lermos um texto “levantando a cabeça”, segundo Barthes (1984 [2004]), deixamos de ser somente leitores e nos tornamos produtores de textos. Essa atitude, de alguma maneira, dessacraliza a relação do leitor com a obra, autorizando o leitor a reescrevê-la, e está presente nas aulas e atividades observadas em nossa pesquisa, porque a ideia do texto “admirável” não se perde, mas também não se sacraliza. Nesse sentido, admirar a obra é possível e desejável, para que se possa criar por meio dela, ensaiando uma postura crítica diante do texto. Bertrand Gervais (2013) explica que, no momento da leitura, expressamos apenas parte de nossa subjetividade, deixando “atrás das trincheiras do pensamento” uma parte essencial. Além disso:

A literatura – é um truísmo – se desenvolve no cruzamento da escrita e da leitura. Ela aparece, de fato, no lugar da retomada. Ler é assegurar um revezamento, cuja escrita é a forma mais fácil de identificar. Escrever é ler ou haver lido, é perseguir uma relação e lhe dar um novo

impulso. Se, como dizem, não há uma primeira leitura, porque estamos sempre lendo, não há tampouco uma primeira escrita, uma escrita que seja a origem, tão radical e densa como o *Big Bang*. As origens nada mais são, segundo as concepções cíclicas do mundo, do que o movimento de retomada de um processo de fim. A escrita é uma transmissão que garante o revezamento entre o que acabou de terminar e o que está pronto para começar: entre uma escrita passada e outra futura, entre um escrito e um escrever, na junção dos quais se desenvolve a leitura (p. 39).

Sendo a escrita esse fluxo, esse processo cíclico entre leituras e retomadas, não há como detectar o início e nem precisar o seu fim. O sujeito escritor está sempre nesse espaço de criação e não se sabe exatamente de onde recupera suas referências ou como irá transformá-las. Daí um dos papéis da escola nesse ensino: oferecer possibilidades para criar.

Ainda para Houdart-Mérot (2013), “Transformar o estilo, os personagens, o contexto, o tipo de focalização de um texto é uma maneira de explorar suas virtualidades, de sondar suas possibilidades, é verdade, mas é um exercício de leitura que rompe com o princípio de fidelidade ao texto” (p. 114). Tomar essas medidas diante do texto literário é o processo da chamada “escrita de invenção”, introduzida ao currículo do Ensino Médio francês. Antes, no entanto, nos é permitido olhar com mais atenção ao que pode suscitar os mecanismos didáticos que podem encaminhar o ensino da leitura literária para também o de escrita literária.

A compreensão do projeto literário

Parece-nos imprescindível o olhar desobediente ao texto e a questão interposta por Jouve (2010 [2012]): “qual é o projeto que está na origem do texto?” (p. 59), não se tratando de documentar sobre tal projeto, pois “Não devemos confundir ‘ler buscando descobrir uma intenção’ (algo que todo mundo faz) e ‘ler depois de ter identificado um projeto’” (p. 60). Os estudantes são capazes de ler dessa segunda maneira se compreenderem de onde vêm os sentidos do texto.

Jouve (2010 [2012]) continua sua argumentação dizendo que tais sentidos são selecionados por uma leitura, assim, o mesmo leitor poderá fazer leituras diferentes de um mesmo texto. Porém, adverte que o sentido do texto “existe – pelo menos no nível

denotativo – um conteúdo objetivo que sempre podemos reconstruir pelo menos parcialmente” (p. 63). Admitamos como exemplo:

A existência de um sentido literal objetivo, identificável por todo leitor, se impõe com evidência quando nos inclinamos sobre os atos de fala “indiretos”. Searle designa como atos de fala indiretos os enunciados cuja verdadeira significação difere da significação literal, como por exemplo, a metáfora ou a ironia. Quando Víctor Hugo evoca uma “foice de ouro no campo das estrelas”, é evidente que não está designando um instrumento agrícola abandonado em uma pastagem, e sim a lua (cuja forma evoca a da foice) brilhante em um céu noturno, no qual as estrelas podem levar a pensar em flores. Se o enunciado é percebido como metafórico, é porque, no contexto do poema, o sentido literal não funciona. A significação literal *deve, então, ter sido estabelecida* para que os usos não literais possam ser entendidos. (JOUVE, 2010 [2012, p. 63-64, *grifos do autor*]).

Mas para entender a obra literária e, finalmente, lê-la, por meio desse contrato não-literal, não será necessário entender como ela foi criada? Nas palavras de Jouve (2010 [2012]): “como identificar a contribuição que a obra nos dá sem nos interessar por aquilo que se desenrola no momento de sua elaboração?” (p. 81). Para desenrolar a discussão, o autor propõe duas características do processo de criação: a) a obra literária não pressupõe uma transmissão coerente porque sua natureza difere dos textos científicos, ou seja, são atos verbais específicos; b) “o artista nunca domina completamente aquilo que faz. Na medida em que a arte não obedece a regras predeterminadas, o autor não tem plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como se investiu nessa produção” (p. 83). O autor de literatura não escreve necessariamente para ser entendido com exatidão porque utiliza da dissimulação da linguagem e, ao fazer isso, não tem plena certeza de onde quer chegar. Assim,

A consequência dessa característica dupla (a ausência de finalidade claramente estabelecida, o caráter em parte não dominável da criação) é que o objeto de arte dá testemunho de uma liberdade na expressão que não encontramos em nenhum outro lugar: “Na realidade, explica Kant, deveríamos chamar de arte apenas a produção por liberdade”. Paradoxalmente, é exatamente porque o sentido não é sua preocupação primeira que a arte é tão interessante no plano do conteúdo. Destacada de todo objetivo definido, a obra pode se permitir quase tudo. (JOUVE, 2010 [2012, p. 84]).

Apresentando características específicas no plano da significação, o sentido do texto literário “é diverso; ele não é inteiramente conceitualizado; ele ilumina dimensões do humano” (p. 84). Por um lado, no plano do conteúdo, quando exprime essas dimensões do humano, a criação artística deixa aflorar a cultura, a subjetividade, as experiências; no

plano da forma, por outro lado, temos uma realidade visual e sonora, que vai além da função referencial. O poder expressivo da escrita literária é justamente fundir ambos os planos, pois somente os dois juntos farão parte desse sentido literário – “Se é o conteúdo que constitui o valor de uma ficção, é então conveniente especificar que esse conteúdo só é dado mediante uma forma particular, da qual ele não pode ser separado” (JOUVE, 2010 [2012, p. 90]).

Por seu turno, Faïka Fahrat (2014) defende a leitura como um elemento essencial do modo operatório da escrita de invenção, com a importância da presença do texto para estabelecer um diálogo criativo. Nesse processo de leitura, diz Fahrat, “o texto será um lugar de encontro que concretiza uma relação intersubjetiva entre autor e leitor(es), através de um confronto ou mesmo uma apropriação criativa de significantes e referências” (p. 53). A essa relação entre autor e leitor Fahrat dá o nome de “dialogismo ativo” e exemplifica a prática de “leitura-invenção” a partir de obras literárias que privilegiam um lugar onde o leitor é solicitado a tomar parte do processo de leitura, seja interpelado diretamente ou indiretamente – em consonância com Barthes e Houdart-Mérot.

Assim, por exemplo, é possível realizar uma atividade de intertextualidade, colocando o texto literário em relação com outros textos nos quais ele pode interferir. Num trabalho de condução e mediação, os estudantes podem constituir progressivamente “um fundo intertextual singular (que se faz geralmente de maneira acidental ou inconsciente) e compartilhável, variando o repertório dos textos lidos” (p. 58). Esse movimento de descoberta pelas leituras permite colocar o leitor em relação com sua cultura pessoal e isso acontece por meio de “lacunas, similaridades ou equivalências” (FAHRAT, 2014, p. 58). Fahrat conclui então que essa intervenção sobre o texto é como uma invenção, dado que são feitas associações e experiências de leituras anteriores, o que pode acionar no leitor a capacidade afetiva e intelectual, necessárias para a continuação do exercício de invenção também na escrita.

Mas se não é simples que a leitura aconteça na prática escolar, pois indicar o livro a ser lido como tarefa de casa já tem se mostrado insatisfatório em relação à leitura realizada em sala, ou seja, dizer “leia até a página 20” não é suficiente; no que tange à escrita literária, isso tampouco satisfaz. No diário de campo desta pesquisa, registro: “Uma estudante fala alto, surpresa: é para escrever um poema?”; “Os estudantes continuam dizendo que não sabem o que escrever”; “Depois de meia hora, um estudante pede ‘pelo

amor de Deus' para a professora explicar o que é para fazer na atividade"; "Afinal, dizer 'escreva', é suficiente?" (Diário de campo, 2 set. 2019). Para responder a essa questão, é preciso levar em conta fatores mais específicos ao ensino e à aprendizagem da escrita, o que buscamos fazer no próximo capítulo.

4 CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA LITERÁRIA

Escrever contos, crônicas e poemas na escola é importante? Por quê?

Estudante: *Sim. Não só na escola, mas onde eu estiver. É a forma que eu uso para me sentir melhor. Soltar as correntes que te aprisionam do mundo físico. Viver um sonho em poucos versos e estrofes. Desabafar com seu interior. Fortalecer seu cognitivo. Dentre várias outras razões. Mais especificamente na escola, pois eu consigo ouvir o som do silêncio.* (Acervo Pessoal).

No conjunto dos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil, geralmente, não há delimitação de práticas de escrita literária no que diz respeito ao aprendizado escolar, sobretudo no Ensino Médio. A escrita aparece em oposição ou continuação da oralidade, da fala, da leitura, como desdobramento desses fenômenos. Há, no entanto, muitos trabalhos que derivam da prática literária, inserindo aí a escrita, vista como uma linguagem constitutiva na trajetória de socialização dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, reconhecida como ato que precisa fazer sentido para estudantes.

Na prática, a escrita “significativa” termina no plano do registro de leituras e experiências escolares. Muitas vezes, é colocada num lugar “mágico” ou com predominância dos aspectos linguísticos, o que reduz a escrita a questões abstratas ou ao ensino da língua, respectivamente. A consequência disso está em considerar a escrita como um objeto sobre o qual não se reflete. Até o próprio “modelo” conhecido dos estudantes “introdução-desenvolvimento-conclusão”, proposto a qualquer tipo de texto hoje na escola, mostra a ausência de uma didática da escrita, em especial a escrita literária, o que parece ser suficiente para uma proposta de ampliação do nosso olhar.

Contornamos a expressão “escrita literária” ainda no primeiro capítulo, ressaltando seu caráter contínuo e processual, porque se trata de um trabalho com a palavra e, ainda, a escrita literária pensada no contexto escolar compreende uma atenção ao sujeito-escritor-estudante em formação, em diálogo com uma coletividade viva e pulsante, que é a sala de aula. Por esse viés, as rupturas necessárias no ensino de literatura e as mudanças de concepção relacionadas à leitura e escrita literárias permitem-nos aprofundar acerca das especificidades da escrita literária na escola, buscando analisar o que os usuários sabem fazer e o que realmente fazem em matéria de usos da escrita.

Recorremos a estudos realizados em outros países, principalmente francófonos, reconhecendo neles a reflexão sobre a literatura na escola como uma preocupação constante para o campo didático há décadas. Então, é válido destacar as revistas francesas

Pratiques e Le français aujourd'hui, voltadas para professores de língua materna, as quais desempenharam um papel central para a disseminação de estudos na área da didática, defendendo a ideia de que é possível compreender o objeto que é a literatura através da escrita, no âmbito da sala de aula²².

Um exemplo é a pesquisadora em Didática da Escrita, Christine Barré-De Miniac (2015), que propõe a discussão em sala da própria noção sobre escrita, uma “relação com a escrita” (*rapport à l’écriture*), sugerindo a ideia de uma orientação ou disposição da pessoa com relação a um objeto, nesse caso um objeto social e historicamente construído; e propondo a implementação prática desse objeto na vida pessoal, cultural, social e profissional. Assim, a autora contrasta a ausência dessa problematização sobre a própria escrita com a dificuldade quase crônica para redigir textos já na fase adulta devido ao medo do não-conhecido, que é o ato mesmo de escrever. Nessa perspectiva, escrever na prática é antes operar o conhecimento que se tem da escrita e, em seguida, construir e acionar referências, sistemas de classificação, organização do pensamento, de percepção e estruturação na linguagem.

A resposta do estudante apresentada na epígrafe deste capítulo revela uma percepção da escrita literária que pode, por exemplo, contribuir para o início e a orientação dessa problematização em sala. A relação com a escrita que o estudante aparenta possuir merece aprofundamento porque pode apontar caminhos para desenvolver suas ideias coletivamente, como a escrita em forma de desabafo e sua relação com o desenvolvimento cognitivo.

²² Ressalta-se, no entanto, nosso entendimento acerca das diferenças concernentes ao ensino francês. Catherine Boré, com apoio de Eduardo Calil, faz uma comparação entre escritas feitas no Brasil e na França, por estudantes de 6 a 7 anos, destacando que a questão da subjetividade do estudante não é vista da mesma forma nesses dois países, devido a abordagens teóricas e didáticas diferentes. Sua hipótese é de que existe uma escrita de invenção própria para cada país, sugerindo que somente um estudo minucioso responderia a essa questão. Porém, consegue detectar diferenças na maneira de inventar desses estudantes: os franceses, por exemplo, se atêm primeiro à organização da escrita e depois à liberação do imaginário, tendo em vista que a tradição didática francesa privilegia as aprendizagens formais; já os brasileiros inserem palavras mais livremente à página, embora temos visto que também privilegiamos aspectos formais da língua (BORÉ, 2014, p. 61-72).

4.1 A escolha por um destinatário ou receptor

Na primeira atividade de escrita que observamos, os estudantes deviam escrever uma carta a “qualquer pessoa”, como assinalou a professora. Para a escolha desse destinatário, alguns estudantes inventaram uma *persona*, como aquela que endereçou sua carta à Escuridão. Outros escreveram para o “estudante no passado”, falando com seu presente e seu futuro, além de “Para a pessoa dos meus pesadelos” e “Para mim mesma”. A adesão à invenção e à experimentação da linguagem foi encorajada pela professora desde o início dessa atividade, quando lembrou as características de um texto literário, motivou seus alunos a fazerem uso das figuras de linguagem, criando e recriando segundo a temática que lhes conviesse. Lembrou a leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha, como inspiração para inventarem uma viagem. A maioria dos textos dos estudantes se aproxima pouco dessa expectativa da professora, mas cumpre o papel da proposta, que é produzir uma carta. Porém, vale o destaque para uma importante reflexão para o aprendizado de escrita, pois como os estudantes devem perceber e imaginar os destinatários de seus textos?

Endereçadas para os amigos, namorados, pais, avós e bisavós, algumas cartas eram para aqueles que partiram, outras se destoavam com destinatários fora desse padrão. De um lado, temos que a professora Laura, embora tivesse solicitado aos estudantes a escolha de um destinatário, empenhada a ensinar a estrutura do gênero carta, fazendo ressalvas quanto à liberdade de escolha e deixando seus alunos livres; de outro lado, vemos que os estudantes, estimulados por alguma liberdade, demonstram um querer dizer a si mesmos, de maneira que subvertem a figura do destinatário. A carta, que é, de início, um gênero da troca comunicativa com o outro, nesse contexto tornou-se um gênero da troca consigo mesmo e, em seguida, na troca com o outro num movimento de leituras das cartas escritas em sala.

Se, para escrever, temos de vislumbrar o receptor do texto (no caso aqui descrito, literalmente o destinatário) para refletir sobre os sentidos da própria escrita, então temos que: a) a professora, ao requisitar a presença de um destinatário, promove reflexões acerca do eixo enunciativo – “Que vozes, que pontos de vista o autor decide fazer ouvir? Somente o seu próprio? O de várias pessoas?” (BUCHETON, 2014, p. 29); b) muitos estudantes deixam ver que um primeiro movimento da escrita tende a voltar a si mesmo. Nessa perspectiva, a continuidade da escrita poderia ampliar essas possibilidades para outros destinatários/leitores/receptores, mesmo ainda sendo possível também insistir na

ideia de escrever sobre si e para si, como o faz Riobaldo em seu jogo de interlocução: “O senhor escute meu coração, pegue no meu pulso” (ROSA, 1956 [2006, p. 601]), como quem diz a si mesmo, a nós leitores ou a qualquer pessoa.

A incerteza com relação ao receptor requer reflexões baseadas nas representações que se constroem e de suas expectativas. Questionar o texto é essencial, por exemplo: “a quem se destina o texto?”, “o que os destinatários esperam dele?”, “o que eles já sabem sobre o que está escrito?”, “o que vão pensar de mim e do meu texto?”, “que efeito pretendo aplicar sobre eles?”, “fui claro?”. Tais questões exigem “que o sujeito se represente como sujeito escritor, ou seja, alguém capaz de compartilhar por escrito seu ponto de vista. Isso exige que ele pense sobre as relações que construirá com seu(s) destinatário(s)” (BUCHETON, 2014, p. 30). Ao final do ano, a professora percebe que esses questionamentos relativos ao receptor do texto modificaram a atitude dos estudantes:

[...] até então eu via muito eles escrevendo “pra mim” [com ênfase]. Pra que eu visse algumas coisas que são deles – muitas vezes por causa da nota também, claro... Porque é fato que, se vale nota ou não vale nota, faz a diferença. Tem alguns que vão fazer sem valer nota, mas a grande maioria faz valendo nota, até porque alguns se expõem e esse fato de eles se exporem é muito complicado.

Você acha que, mesmo os alunos escrevendo com o objetivo de ganhar nota, alguma coisa mudou?

Mudou porque aí eu comecei a ver que alguns foram tomando gosto e às vezes eles escreviam e alguns diziam que aquilo era tão só deles que eles diziam “não lê agora não”, então, mesmo eles escrevendo, nem eu eles queriam que lesse. Eles sabiam que eu ia ler, mas no fundo algumas coisas ficaram muito próprias. (Apêndice E)²³.

Podemos dizer que a preocupação com o leitor, inicialmente, tinha uma dimensão mais ética que estética, porque o medo de se expor através do texto ficou evidente, segundo a professora. Isso porque o “destinatário real” era a professora (e, naquele momento, também eu passava a fazer esse papel). Percebi tal receio ao longo de todo processo, inclusive durante a aplicação da atividade:

Uma estudante diz que não vai colocar o nome verdadeiro do destinatário. O outro comenta que a professora já autorizou colocar o nome fictício, mas que não era para se preocupar porque só quem vai ler é a professora e eu. Outra estudante fala: “eu vou colocar o nome verdadeiro porque ninguém vai saber do que se trata mesmo”. À medida que vão terminando, a professora vem até mim para mostrar alguns

²³ Entrevistas concedidas por Laura. **Entrevista E.** [mar./dez. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019. As entrevistas na íntegra encontram-se transcritas no Apêndice E.

textos, no que um estudante, no meio da sala, questiona alto: “A SARAH VAI LER MEU TEXTO?”. (Diário de campo, 15 abr. 2019).

Nesse sentido, podemos dizer que a força da influência do “destinatário real” pode influenciar nas escritas literárias em sala, tendo em vista que o “destinatário virtual”, ou seja, aquele que foi assinalado no texto ou simplesmente aquele que é vislumbrado pelo estudante, tal destinatário não cumpre uma função tão aguda quanto a do professor. Na prática, a preocupação inicial será com a leitura realizada pelo professor.

Como qualquer atividade de linguagem, a escrita contém dimensões e problemas a serem resolvidos e envolve saberes “ocultos”, conforme Bucheton (2014), os quais se tratam de saberes implícitos, sociais e escolares, direcionados por meio de códigos sobre o que é ou não permitido dizer na escola, quais formas discursivas utilizar, qual enunciado adotar para ser ouvido pelo professor, enfim, são noções referenciais adquiridas pelo estudante e que se refletem em suas escritas. Por essa perspectiva, podemos dizer que a prática da escrita escolar se divide em uma busca por construir o sujeito escritor no texto e através dele, mas também corresponder às expectativas de uma instituição escolar – a esse fator podemos relacionar tanto a resistência à escrita, vista em alguns jovens de nossa pesquisa, quanto a recorrência de escritas fora da escola, como se uma e outra não “se misturassem”.

4.2 Educação estética: novos sentidos para os estudantes

Vimos que a engrenagem da escrita também se alimenta do processo complexo de leitura literária na medida em que estabelece atenção aos significantes, os quais podem surpreender em denotação e, com isso, instruir para a construção de novos significados. Além disso, o discurso literário tende a promover recodificações do senso comum e, a partir dessas transformações, esse sujeito imagina e cria. O desenvolvimento realizado nessas práticas é, nesse sentido, de ordem psíquica, cognitiva, sociocultural e emotiva.

L. S. Vigotski²⁴ (1934 [2008]), ao incorporar às questões psicológicas contribuições das Artes, Literatura, Semiótica e Educação, amplia o espectro das discussões em torno da escola e do desenvolvimento humano. Quando se interessa pelos problemas relacionados aos mecanismos psicológicos da criação literária, por exemplo, o filósofo bielorusso investiga dispositivos da construção estética por meio do diálogo entre o homem e sua

²⁴ Utilizamos a grafia do nome do autor de acordo com a tradução à qual fazemos referência.

cultura. Atribuindo importância à psicologia da criação e da fruição artística, sua tese é de que os fatores intelectuais e emocionais caminham juntos nessa construção, ou seja, o pensamento e o sentimento são indispensáveis à criação humana.

Nessa reflexão, para haver desenvolvimento, é preciso que exista aprendizagem. No que diz respeito à aprendizagem de funções psicológicas superiores, para as quais a cultura é de fundamental importância, é necessário que leitura e escrita sejam o foco, caso a palavra escrita seja, é claro, a principal ferramenta do contexto em que estamos inseridos. Nada disso é possível, porém, se não for mediado; daí a escola para apresentar as funções da escrita e fazê-las reconhecidas em seus usos e apreensões.

Assim, Vigotski (1934 [2008]) vai buscar na gênese do pensamento e da linguagem²⁵ a ideia de que o pensamento verbal não é inato e seu desenvolvimento, pautado pela formação de conceitos, não se faz na ordem das associações de palavras e objetos. Na verdade, trata-se de um “processo criativo” e “não um processo mecânico e passivo”, pois “um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema” (VIGOTSKI, 1934 [2008, p. 67]). Nesse sentido, o papel da escrita é também de contribuir para desenvolver a capacidade de formar e ampliar conceitos, exigindo a chamada prática da conceituação. Ou seja, o processo da escrita ocorre pela necessidade de resolução dos problemas que surgem ao longo desse caminho, o qual nunca termina, vale dizer, apenas se torna mais complexo. É no meio de um prisma cultural, profissional e/ou social, segundo Vigotski, que sobressaem os problemas da produção da linguagem até que se forme o pensamento conceitual. Pode-se dizer que, de fato, o plano interno do indivíduo é relevante no que se refere ao conteúdo e aos métodos de raciocínio, mas as “tarefas externas”, como diz o autor, considerando o meio e os estímulos ao intelecto, elaboram novas exigências necessárias ao processo.

L. S. Vigotski (1934 [2008]) explica, ainda, que o aprofundamento na linguagem requer simplificação e generalização para que a experiência seja traduzida em símbolos e se torne comunicável. A formação de conceitos se inicia “na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente

²⁵ Vigotski (1934 [2008]) refere-se à linguagem sempre fazendo crer que está falando de uma “língua” e não de uma linguagem em geral, ou seja, está falando de uma linguagem verbal. Essa linguagem (já traduzida como “palavra”) relaciona-se com os processos cognitivos, no processo de interiorização, nas relações entre linguagem externa e linguagem interna e na relação entre sentido e significado.

na puberdade” (VIGOTSKI, 1934 [2008, p. 72]). O mundo cultural, profissional e social, para o jovem, é um fator essencial para o surgimento do pensamento conceitual. Se esse sujeito não se deparar com tarefas de estímulo, novas exigências e solução de problemas, “o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso” (VIGOTSKI, 1934 [2008, p. 73]). O crescimento social, cognitivo e intelectual está diretamente relacionado com o método de seu raciocínio e, portanto:

O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência.

Nessa idade não aparece nenhuma função elementar nova, essencialmente diferente daquelas já presentes, mas todas as funções existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um novo todo complexo; as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos. A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência. (VIGOTSKI, 1934 [2008, p. 73-74]).

Na passagem das funções elementares para uma nova estrutura, o pensamento adolescente encontra nessa transição dificuldade de definir verbalmente uma situação concreta, aplicar-lhe um conceito “apreendido e formulado a um nível abstrato, a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos – um tipo de transferência que em geral só é dominado no final da adolescência” (VIGOTSKI, 1934 [2008, p. 100]). Torna-se um processo árduo que deve ser considerado na escola, tendo em vista que a escrita é uma “função linguística distinta” que “até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração” (p. 123).

A escrita, em geral, requer motivos mais intelectualizados e distantes das necessidades imediatas, por isso deparamo-nos com a desmotivação. Somos levados a criar situações, representá-las para nós mesmos e analisar seus sentidos. Em se tratando da escrita literária, isso é ainda mais evidente, pois o distanciamento da situação real e a consciência de executar uma tarefa coberta de significantes e significados são esforços presentes.

Tal esforço criativo, Vigotski (1926 [2003]) afirma, deve estar impregnado no cotidiano do sujeito no contexto da educação estética, até porque “a poesia não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver” (p. 239). Depreende-se, nesse esforço, empenho cognitivo porque é trabalho de

tradução de percepções e concepções. “A regra a ser seguida aqui não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das criativas” (p. 239). Por meio de um progressivo processo de ajustamento e recriação na linguagem, o sujeito que escreve deve formular hipóteses para explicar o desconhecido, o imprevisível, o incerto e, então, imaginar para compreender e superar concepções mais elementares já apreendidas. Isso pressupõe um grau de abstração realizado no conhecimento linguístico e na ótica do sujeito sobre o mundo.

Imaginação e criação

De um modo geral, a imaginação encontra-se em qualquer âmbito, seja cultural, técnico, artístico ou científico. Imaginar, do latim *imaginare*, é a “arte de fazer imagens”, e uma imagem é primordialmente a “representação de um objeto pelo desenho, pintura, escultura etc.” (CUNHA, 1986 [2010, p. 350]). Atemo-nos, assim, à ideia de criação como imaginação, engenho, ação emotiva e ativação do imaginativo. Fayga Ostrower (1977 [2014]) entende que a criatividade, vista em sua dinâmica, “não deixa de abranger o processo total de nossa vida, e tanto os momentos que consideramos necessários ou ‘desnecessários’ alimentam a nossa sensibilidade com múltiplas cargas emotivas e intelectuais” (p. 55). A criação é uma sequência contínua de desenvolvimento objetivo, o que exige da escola compreender o paradoxo entre projetar caminhos e saídas que subsidiam a escrita dos estudantes e permitir o encontro com sua liberdade de expressão artística.

Imaginar é, ainda, organizar formas de comportamento que ainda não experimentamos. Nesse sentido, conforme explica Vigotski (1926 [2003]), para ensinar estratégias de imaginação, é necessário saber acerca das experiências dos estudantes e, assim, buscar traduzir os novos elementos para a experiência já existente:

Isso significa, em primeiro lugar, que nenhuma construção da fantasia deve ser provocada antes que o professor tenha garantido a presença, na experiência pessoal do aluno, de todos os elementos com os quais deve ser construída a compreensão adequada do novo tema. Se desejarmos suscitar no aluno uma representação vívida do Saara, devemos encontrar em sua experiência real todos os elementos a partir dos quais essa representação deve ser construída. Por exemplo, a esterilidade, as dunas, a imensidão, a falta de água, o calor; tudo isso

tem de ser unido, mas ao mesmo tempo tudo deve se basear na experiência direta do aluno. Isso não quer dizer, naturalmente, que cada um desses elementos tenha de ser tomado diretamente de uma percepção imediata. Pelo contrário, muitas coisas podem ser adotadas por meio da experiência do aluno, elaborada e reelaborada no pensamento, mas, ao encarar a construção de um novo tipo de representação, devemos preparar antecipadamente todo o material necessário para essa construção, venha ela de onde vier. (p. 154).

Preparar o estudante para a atividade criativa significa conhecer suas experiências para criar algo novo, advindo do mundo exterior ou da construção da própria mente e do sentimento humano. Em *Imaginação e criatividade na infância* (1930 [2014]), Vigotski distingue dois tipos básicos de ação a partir do comportamento humano: reprodutivo ou reprodutor e criador ou combinatório. O primeiro, ligado à nossa memória, “consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de comportamento anteriormente criadas e elaboradas, ou relembrar impressões passadas” (p. 1). Trata-se de uma reprodução do que está diante de mim ou antes assimilado e elaborado. Dada a plasticidade de nosso sistema nervoso, a propriedade de adaptar-se e conservar a alteração adquirida faz com que nossas experiências já vividas sejam preservadas e, com isso, podem ser repetidas. Nesse caso, “a minha atividade não cria nada de novo, limitando-se fundamentalmente a repetir com maior ou menor precisão alguma coisa já existente”, mas sua importância está na “adaptação ao meio exterior, criando e estimulando hábitos permanentes que se repetem nas mesmas circunstâncias” (VIGOTSKI, 1930 [2014, p. 1-2]). No entanto,

O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente. (VIGOTSKI, 1930 [2014, p. 3]).

A essa capacidade criadora, Vigotski (1930 [2014]) chama de imaginação ou fantasia e defende que a criatividade existe “não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas, também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios” (p. 5). Tal atividade criativa combinatória acontece lentamente no desenvolvimento humano e deve ser estimulada, no âmbito escolar, por meio da ampliação da experiência. Com bases sólidas para criar, a atividade imaginativa se tornará produtiva.

Podemos dizer que a maioria das escritas dos estudantes de nossa pesquisa permaneceram no primeiro tipo básico de ação criativa proposta por Vigotski, uma vez que seus textos se referiam a lembranças da infância ou do passado. À medida que foram conhecendo textos literários novos, canções e até mesmo lendo os textos dos colegas – estimulados por uma reflexão sobre a própria prática –, os estudantes conseguiram acionar a imaginação, acessando outras experimentações com a escrita. Quanto mais os estudantes veem, ouvem, leem, experimentam, aprendem e assimilam, mais combinações poderão fazer com suas próprias experiências e com a realidade que os circunda.

Falando com o próprio texto

No processo de análise e conscientização da linguagem no ato da escrita, um traço marcante é a fala interior, que deve ser traduzida em palavra escrita. Vimos, por exemplo, na primeira atividade proposta, a professora alertar seus alunos: “Lembre-se de que será avaliado o que escreveu e não o que pensou em escrever”, pois é recorrente a justificativa da intenção suposta no texto por parte dos estudantes: “o que eu queria dizer é outra coisa e não o que você interpretou”. Vigotski (1934 [2008]) comenta que a escrita segue a fala interior e pressupõe sua existência, sendo esta última “uma fala condensada e abreviada”, “quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa”, mas a escrita “tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível” (p. 124). Nesse sentido, pensar em escrever é o primeiro passo e não deveria ser descartado nesse processo.

No momento de uma das atividades de escrita, uma estudante, sentada ao meu lado, passa a conversar sobre seu texto, falando ora comigo, ora consigo mesma, com seu texto. Ela precisava resolver problemas, pois seu texto estava “sem nexos”, como disse. Num primeiro momento, ela decide deixar de lado um poema e iniciar uma narrativa porque seu poema não tem rima e, portanto, “não é um poema”. Depois, questiona sobre a utilização da primeira pessoa. O embate da estudante quanto às escolhas para seu texto foi narrado com sua voz, direcionada a mim e ao caderno. Essa fala exteriorizada é como a fala egocêntrica da infância, que têm relação direta com o modo como a criança lida com o mundo real. Parte integrante do processo de atividade racional, a fala interior se transforma na fala oral, para se traduzir em texto.

Situação diferente encontramos numa carta, endereçada a um colega da turma, por meio da qual o estudante mostra uma reflexão simultânea ao ato de escrever, o que nos faz indagar se a escrita deve ser vista sempre como ação posterior ao pensamento ou se essa concepção já não deveria ter sido superada. O autor da carta segue refletindo sobre a amizade que se consolida, apresentando pistas para chegar a uma conclusão:

Figura 6 - “Virou amizade”

Não sei se ainda amigo, mas assim, colega Gabriel, ainda não nos conhecemos muito bem, a gente quase não conversa, a gente só, por um lado os comentários que temos falamos coisas e interessantes. Eu falando sobre minha obra (onde more) e você falando da sua e foi assim que começamos a falar. Eu contando sobre coisas que já vi e já passei, e você me escutando, essa é uma das suas boas características, escutar sem reclamar. Hoje, sim, dá pra perceber que virou amizade, e não só aquela coleção de pessoas que se encontram de vez em quando, virou amizade pelas encontros de todo dia na escola e pelas opiniões pessoais que a gente faz. Você é a única pessoa que entende que é "virou amizade" também, outras pessoas leiam o sério e assim só progresso e ignorância. Você é a pessoa que inverte tudo de quem no lado pela sua carisma e pela sua humildade. É mais, Torço junto!!

Fonte: Acervo pessoal.

O estudante inicia a carta com “Não sei se ainda amigo” – numa possível reescrita: “Não sei ainda se é amigo” – e, depois de elencar alguns motivos para rever sua dúvida, decide que “Hoje, sim, dá pra perceber que virou amizade”. Desse modo, a escrita é também o lugar do pensamento, não sua mera transcrição ou transposição. No texto acima houve uma descoberta, uma reformulação da própria ideia de amizade e de sua relação com o amigo.

Se, por um lado, falar sobre o que se deseja pôr na escrita libera fluxos de pensamento para desenvolver a prática, por outro, colocar em palavras grafadas o que se pensa não encerra tais fluxos. Pelo contrário, a palavra escrita é um modo específico de pensamento. Por esse viés, falar sobre a própria escrita aos outros é importante porque contribui para o desenvolvimento das ideias, a compreensão do pensamento, a organização das etapas e a ordem dos elementos dispostos na página. Por esse motivo, é pertinente pensar na movimentação dos estudantes com seus textos e seus diálogos sobre suas escritas durante

essas atividades e, por outro lado, destacar a transformação desse processo em momentos dedicados a pensar e a falar sobre o próprio texto.

Tal qual uma oficina de escrita, reservar pequenos momentos da aula para discutir sobre um problema derivado de um processo de escrita, como é o caso da estudante angustiada que mencionamos, pode ser fundamental para o andamento dessas atividades. Os estudantes temem carregar problemas óbvios quanto às próprias dificuldades e, quando descobrem que não são os únicos com essas questões, e que elas não são tão óbvias assim, compartilham com alívio suas ideias.

4.3 O texto só vale quando vale nota: avaliando o processo de escrita literária

No primeiro bimestre, com a exposição de conteúdos concluída e avaliação aplicada²⁶, deu-se início a um segundo módulo, reservado pela professora para a proposição de escrita de uma carta. Abaixo, localizo este momento no diário de campo:

A professora escreve no quadro um trecho do poema de Padre Antonio Vieira e questões sobre denotação, conotação, sentido figurado e gêneros literários. Enquanto os alunos copiam, ela vem até mim e me pede opinião sobre uma atividade que está planejando. Para seguir o currículo, ela pensa na produção de uma carta, já que os alunos acabaram de “conhecer” Pero Vaz de Caminha, como ela me diz. Me pede opinião inclusive a respeito do título da atividade e de quem poderá ser o destinatário dessas cartas. Seu planejamento atravessa o horário escolar e recebo suas mensagens também aos finais de semana: ela comenta que está insegura porque geralmente não faz avaliação de produção de textos. Depois de muito refletir, decide que essa atividade de produção da carta será a prova do bimestre. Ela me escreve: “quero que os alunos produzam de maneira satisfatória, então é necessário que essa produção seja pontuada. Precisa valer nota pra valer alguma coisa”. (Diário de campo, 20 mar. 2019).

Uma grande preocupação tomava a professora desde o início do planejamento dessa atividade de escrita: a recorrente recusa dos estudantes para produzirem textos. Por isso, um ponto chave para planejar as próximas aulas era *fazer um convite atrativo para a escrita de uma carta*. Esse convite iniciava-se com uma canção, chamada “O que eu também não entendo” (2000), da banda brasileira de pop-rock Jota Quest. Simulando uma carta com a temática do amor, a música ecoou na sala de aula três vezes: a primeira para

²⁶ Não faremos observações sobre todas as avaliações realizadas, apenas daquelas que estiverem diretamente ligadas às práticas de escrita literária.

comentários da professora quanto ao gênero carta e sua distinção para a letra da canção; a segunda para uma interpretação do que é dito e entendido a partir da leitura da letra da música, com a participação oral dos estudantes; e a terceira para cantarem juntos, professora e estudantes.

Dando ênfase à subjetividade presente na letra da canção, a professora Laura explica como será a atividade de produção de textos. Porém, ainda receosa com a possível baixa adesão dos estudantes à atividade de escrita, Laura decide aplicar a proposta de escrita literária por meio de uma avaliação, explicando aos estudantes seus descritores e critérios de correção. Os critérios de avaliação contavam ainda com a adequação à linguagem de uma carta que, segundo a professora, “poderia ser um pouco mais informal que a norma culta da língua”. A seguir, o cabeçalho da prova e os questionamentos dos estudantes durante a explicação da professora:

Sua avaliação é de produção textual. Você deverá usar a função emotiva da linguagem. O gênero trabalhado é a carta pessoal. Pensará em seus sonhos, planos ou alguma experiência vivida para escrevê-la. Lembre-se de que será avaliado o que escreveu e não o que pensou em escrever. O mínimo são 15 linhas e o máximo 30 linhas. Não se esqueça de colocar o destinatário! (Acervo pessoal).

– *Profe, pode ser sobre qualquer assunto?*

– *Olha, ela vai ler, tá? Cuidado com esse “qualquer assunto”...*

– *Profe, você vai ler? - A resposta da professora: “vou ler porque preciso corrigir”. E, referindo-se a mim, um estudante fala bem alto:*

– *ELA VAI LER MEU TEXTO TAMBÉM? - A professora responde:*

– *Calma, ela só vai ler. [...]*

– *Profe, a prova é só escrever uma carta? Com a reação afirmativa da professora, a estudante aumenta o tom da pergunta, espantada:*

– *É SÓ ESCREVER UMA CARTA? SÓ ISSO? [...]*

(Diário de campo, 10 abr. 2019).

A professora relembra as características estruturais do gênero solicitado, para que os estudantes tenham uma orientação a ser seguida e lê em voz alta a recomendação da prova: “será avaliado o que escreveu e não o que pensou em escrever”. No decorrer da avaliação, os estudantes liam os textos uns dos outros. A professora Laura se viu, então, num dilema: em provas individuais tradicionais, isso seria impedido, sob pena de punição. Mas os estudantes compartilhavam suas ideias, conversavam entre si, espontaneamente. Não havia o que fazer ou havia muito o que fazer, a partir do próprio comportamento dos estudantes que pareciam nos dizer “se for para eu escrever, que seja para alguém e com alguém”.

Muitas questões emergem nesse momento: sobre a temática (uma delimitação ou a abertura ao tema livre, qual opção será mais apropriada?), sobre uma ideia de escrita definitiva (só o que vale é o que está naquele texto), sobre uma leitora inédita (não mais apenas a professora, mas eu também seria a leitora desses textos), os outros leitores e os significados em torno dessas relações com as próprias escritas. Questionamentos que se desdobram, afinal, como solicitar a atividade de escrita literária, traçando “limites” ou ampliando as opções de alcance? Em qual medida devemos atribuir valor ao processo de criação? Há que se questionar, ainda, se a maior familiaridade de alguns estudantes em acessar a polissemia da linguagem e, com isso, em criar, não poderia colaborar com o texto do outro nessa troca e discussão de suas próprias escritas. Ou, ainda, por que há dificuldade em admitir a coletividade da escrita em sala? Nas aulas de Educação Física, por exemplo, para que uma equipe vença, é preciso trabalhar o coletivo, buscar mecanismos de coesão e convívio social. À escrita também não poderia se atribuir tal dimensão?

A fim de compreender melhor esse percurso de produção das cartas, questionei sobre as causas dessa antecipação dos fatos, ou seja, sobre prever que os estudantes não fariam a atividade caso fosse uma “tarefa de sala” sem a significação da “prova”. Laura comenta que, por sua experiência, sabe que os estudantes, quanto mais se aproximam do Ensino Médio, menos produzem, por isso é preciso atribuir uma nota à atividade para que eles realizem a tarefa. Além disso, ao lhes falar de produção de textos, o que se entende e se aceita é a escrita de textos dissertativos-argumentativos. Portanto, ainda na visão da professora, uma atividade que fuja dessa expectativa deve ser obrigatória e deve se realizar no modelo de uma prova. Uma metodologia tradicional aplicada ao ensino de escrita literária insere-se na discussão já realizada em torno da própria literatura²⁷, qual seja, a “escolarização” dessa escrita.

²⁷ Um exemplo é o texto “A novela pedagógica e a pedagogização da novela”, situado em *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (1998 [2017]), de Jorge Larrosa, que apresenta um conjunto de reflexões sobre a transformação que sofre a literatura quando introduzida na ordem pedagógica. Ao se direcionar à “radical impossibilidade de subordinação da literatura” e as duas formas de “logos pedagógico: o que faz pensar e o que transmite o já pensado”, Larrosa afirma: “Diante desse modo dogmático de pedagogização da novela, poderíamos imaginar outro modelo que funcionasse como seu reverso. Tratar-se-ia, aí, de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua ‘multivocidade’, sua ‘plurissignificatividade’ e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção – de modo que esteja como que dividido contra si mesmo – da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica” (p. 118).

O artigo “*Écriture littéraire et compétences langagières à l’articulation école-collège*” [Escritura literária e competências linguísticas na articulação entre o Ensino Fundamental I e II] (2006), de Francis Tourigny, questiona sobre os sentidos e implicações dessa “escolarização” da escrita literária, tendo em vista algumas discussões que defendem a perda da autenticidade dessas escritas quando circunscritas nos limites da escola. Embora também se compreenda que as práticas de escrita literária do Ensino Fundamental não são as mesmas do Ensino Médio, as discussões feitas por Tourigny nos ajudam a percorrer essa problemática, em busca de romper com o sentido negativo atribuído a essa “escolarização”. Assim, um dos pontos de indagação vai justamente ao encontro de um dos critérios de avaliação da carta escrita pelos estudantes: a correção ancorada nos mecanismos linguísticos. Com objetivos didáticos, Tourigny recorre ao termo “segurança escriturística” ou “segurança escritural” (TAUVERON; SÈVE, 2005), “a fim de construir o pano de fundo implícito de uma relação positiva com a linguagem escolar em termos de escrita literária e assim permitir ao aluno ousar colocar a linguagem no palco, para realmente se autorizar a escrever” (TOURIGNY, 2006, p. 11). A seleção linguística para a escrita literária é parte constitutiva desse processo, não devendo se excluir, nem ser substituída.

Destacamos então a capacidade de utilizar a linguagem como um objeto, distanciando-a da realidade, manipulando-a, fazendo parte de seus jogos e suas figuras. Além disso, tão importante quanto a primeira, é a capacidade de apreender e utilizar aparatos linguísticos e culturais para desenvolver um texto pessoal, com uma visão orgânica do mundo, em uma ficção ou texto poético. Se o propósito de enxergar o texto do estudante como um todo de linguagem pode estar ligado a essas duas capacidades que se sobrepõem, de outro modo, o que geralmente termina acontecendo, por parte dos estudantes, é reconhecer a atividade de escrita como uma tarefa cuja finalidade seja unicamente conferir aprendizagens gramaticais. Isso pode acarretar em hipercorreções e linguagem artificial²⁸, como no texto abaixo, em que o estudante utiliza “fizeste” e também faz uso do pretérito mais-que-perfeito para falar com o avô, mas não mantém a concordância adequada ao longo do texto, segundo a norma culta da língua:

²⁸ Semelhante fato ocorre com as crianças em fase de desenvolvimento da fala, sobre a qual discorre Vigotski (1934 [2008]), em cuja fase a criança elabora frases sem entender sua estrutura, as operações lógicas que representam. Isso também se manifesta nos jovens em relação às suas escritas, principalmente nas dissertações para o vestibular, pois eles partem de modelos prontos e, ao memorizarem esses moldes, reproduzem sem a necessária compreensão do que escrevem.

Figura 7 - "Bença, vô!"

Hoje, 15 de Abril de 2019, escrevo para o senhor esta carta.
 Bença, vô! Venho aqui com poucas palavras, já que não sou
 muito bom com elas, e mesmo que fosse, não existem palavras
 para descrever o que fizeste para mim.
 Tudo começou há muitos anos. Quando chegou a notícia ao
 senhor que seu filho havia se envolvido com uma mulher já comprome-
 tida e de casamento marcado. E desta união surgiu o que resultava,
 talvez, em todas as suas palavras hoje. Seu filho, porém, pensava em aban-
 donar esta mulher que conseguiu um filho seu. Mas, quando, de repente,
 surgiu o senhor como um herói, que nem me conhecia, mas, já me
 amou desde aquele momento. Obrigou seu filho a casar, trabalhar,
 e cuidar com as várias necessidades que chegariam. Enfim, obrigou-o
 homem e assumiu o que fez.
 Ah, vô, só o senhor sabe o que eu passava. Na situação em que
 eu me encontrava. Novamente, o senhor surgiu como um herói.
 Compadecendo-se de mim e me levando à sua casa. Me criou,
 cuidou de mim e nunca deixou os "homens maus" me levarem em-
 bora (Conselha Tutelar). Me ensinou os valores morais e me ensinou
 a agir como homem e pagar meus estudos, pagar minhas refeições,
 me deu atenção, quando ninguém me queria por perto, me
 acolhia nas noites que eu quitava de dor no estômago, por
 ter muitos problemas de saúde e me amou e me ama a cada
 instante de sua vida.
 Queria dizer mais sobre quantas coisas o senhor fez por
 mim e o quanto sou grato. Mas, as linhas desta folha me li-
 mitam, infelizmente.
 É com lágrimas de gratidão que digo... Obrigado, vô, por o se-
 nhor existir, sem o senhor talvez eu não estaria aqui hoje.
 Obrigado!
 De seu neto, Gabriel.

Fonte: Acervo pessoal.

Os erros e os déficits não nos permitem ver o que está em processo de construção nos estudantes, como explicita a carta acima: "as linhas desta folha me limitam, infelizmente". Tourigny (2006) defende que "talvez seja preferível falar de um sujeito capaz ou não de evitar falhas, de manter uma posição ou uma postura enunciativa coerente" (p. 12), relacionando-se às posturas de autor e escritor na escola. Esse é um dos aspectos fundamentais à escrita literária na escola. Assim, reconhecer os desvios linguísticos recorrentes dos estudantes para, em seguida, dizer-lhes, de algumas formas, que essa não deve ser a preocupação central em suas escritas, de modo que não sofram com os temíveis bloqueios, parece ser um ponto pertinente e negociável no decorrer das

aulas de escrita literária. E foi justamente num movimento de negociação e ajustes que Laura iniciou sua aula posterior à avaliação de escrita da carta:

[...] a gente não pode ficar nessa ideia de que vai errar, o certo e o errado não podem sobressair nessa hora. O melhor é escrever e depois pensar nisso, porque senão você perde a essência, e fica preocupado com essa questão ortográfica... eu sei que isso de certa forma colabora, vocês pensam na redação do Enem, pensar nessa questão da norma culta, coesão, coerência, mas assim... a verdade é que essa carta que vocês fizeram foi uma avaliação que não deve ficar presa nisso, senão a gente deixa de escrever. (Apêndice F).

A atividade avaliativa de produção da carta foi importante para o início de um percurso, de professora e de estudantes, em que a preocupação central das escritas foi se modificando. Ainda na esteira de Tourigny (2006), encorajar os estudantes aos riscos da linguagem escrita permite a construção de sujeitos polivalentes capazes de desenvolver uma escrita pessoal. Isso pode se dar, por exemplo, nas situações de escrita escolar chamadas pelo autor de “metascriturais”, que é escrever sabendo quais efeitos podemos provocar no leitor. Na perspectiva linguística de Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (2004), para que as intervenções no texto sejam mais eficazes, seja pelo estudante, seja pelo professor, três particularidades devem ser consideradas:

(a) [...] investigar as representações (sobre a escrita, sobre o interlocutor, sobre o próprio escrevente) que estão postas nos textos; (b) tratar da gênese da escrita como “o teatro dos recomeços” significa acreditar na possibilidade contínua de observar aspectos da constituição da escrita também na escrita adulta; e (c) tratar do enraizamento (sem origem) do saber acerca de seu modo de constituição significa abrir possibilidades de interpretação dos dados pela consideração dos encontros entre o oral/falado e o letrado/escrito, estendendo, portanto, o alcance do estritamente linguístico na direção das práticas sociais e da inserção do escrevente nessas práticas. (p. 87).

Nesse sentido, permitir o encontro da oralidade com a escrita pode funcionar como um fator de aproximação de estudantes com o próprio ato da escrita, tendo em vista que podem se expressar como desejam, sem o receio de uma correção gramatical. Por outro lado, como no dia da avaliação a professora já se mostrara compreensível quanto à natureza da escrita proposta, podemos ver diversas manifestações que fogem da estrutura gramatical e textual – ou, podemos inferir, ainda, que a criação na linguagem provoca desobediências, como no exemplo da fala da professora:

[...] eu peguei um texto que um aluno desta turma escreveu, que eu não vou falar quem é, que ele me entregou no dia da prova e disse que tinha

esquecido de colocar o cabeçalho da carta, porque quando ele pegou a folha, a única coisa que ele fez foi dar o título “Desabafo” e escrever. Parece que ele queria colocar pra fora aquilo ali, tanto que esqueceu as regras, a estrutura da carta que eu ensinei pra vocês. Aquele texto dele é uma vontade de contar, contar pra alguém, aquilo que saiu dele, e isso é muito legal, a escrita proporciona isso. (Apêndice F).

Ao irem além da estrutura, as escritas dos estudantes ensinam à professora que têm força suficiente para romper o padrão da página, do gênero, da instrução. Não faz sentido, portanto, se ater a uma avaliação linguística. Por outro lado, é essencial estabelecer os potenciais que serão avaliados a cada etapa do processo de escrita literária e este é um ponto fundamental à avaliação aqui discutida: os passos do processo são tão significativos quanto o texto escrito. Deve-se estabelecer objetivos específicos relativos à atividade de escrita literária.

A imprecisão dos objetivos das propostas de escrita, a indeterminação de temas ou gêneros, podem levar os sujeitos a falar mais de si mesmos, como ocorreu na maior parte das escritas que analisamos. Os estudantes escreviam sobre suas preocupações, sentimentos, sonhos, interesses, desejos, limites e desafios. Esse era um ponto de chegada previsto pela professora, que vê nas escritas literárias de seus alunos uma *válvula de escape* para se expressarem mais abertamente. Mas é possível e necessário ir além, realizar o passo para o distanciamento da escrita e de si mesmo diante do mundo, e essa é uma etapa de reescrita que pode fazer emergir outros sentidos para a produção. Dessa maneira, é preciso ter em mente que reescrever não é corrigir.

Intenção artística e atenção estética

No artigo “A escrita literária da narrativa na escola” (2014), de Catherine Tauveron, é postulada a necessidade de estabelecer uma relação estética entre o estudante que escreve e seus leitores em classe. Quando apresenta um quadro conceitual de uma pesquisa-ação, a pesquisadora explica que há uma relação estética quando o primeiro, adotando uma postura de autor, se sente autorizado na comunidade da classe a desenvolver uma intenção artística singular e quando os segundos, abandonando seu olhar “ortopédico”, consentem em ler os textos de seus pares como eles leriam os textos literários, adotando uma atenção estética suscetível de tornar a intenção artística singular manifestada e de fazê-la frutificar.

No momento em que os estudantes de nossa pesquisa começam a compartilhar seus textos, até de um certo modo “protetor” da própria leitura da professora, pois eles resistem cada vez mais para entregar o texto à professora, estão construindo uma comunidade de leitores e escritores. Postula-se que, da experiência dessa leitura e troca, os estudantes possam extrair saberes sobre as composições escritas tradicionais e os recursos para a recriação da linguagem, os saberes sobre a pragmática, como são os mecanismos de envolvimento do leitor no jogo do texto, o investimento afetivo e cognitivo, a adesão ao mundo fictício, entre outras.

Em consonância com Tauveron (2014), tal compartilhamento de escritas é uma vez mais importante para incentivar a continuidade das escritas que demandem que alguém as ajude a funcionar. Para tanto, é necessário assegurar-se de que a *intenção artística* do aluno-autor vai responder a uma *atenção estética* da parte dos leitores reais, sejam eles professores, colegas ou toda a comunidade escolar. Se o estudante souber que sua intenção artística provocará em outros sujeitos uma atenção estética, ele poderá se reconhecer autor. Acrescenta-se:

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. Em outros termos, uma leitura fundamentada sobre um novo pacto, que respeita seus direitos de autor, não convoca somente critérios de avaliação formais construídos coletivamente e impostos a todos, mas com critérios próprios à avaliação de um texto literário singular, que se resumirá assim: “O texto do par se deixa ler como um texto literário de autor, ele deixa ao leitor uma parte do trabalho e provoca um efeito de curiosidade, de suspense e de surpresa?”. (TAUVERON, 2014, p. 90).

Para que efeitos, como a surpresa, sejam criados no texto, a intenção artística deve ser trabalhada desde a ideia de *autor real* e *leitor real*, *autor modelo* e *leitor modelo*. Isso porque, no ato da leitura, no papel de leitores reais, não entramos em contato com o autor real ou com o leitor modelo, e no ato da escrita, no papel de escritores reais, não entramos em contato com o leitor real ou com o autor modelo. A leitura e a escrita não se comunicam nesse sentido. Na escrita literária, portanto, temos que nos tornar autores reais sem que isso esteja muito claro para nós, pois não tivemos esse contato anterior por meio das experiências literárias. A intenção artística passa pela construção do autor real, um

escritor que deve compreender as relações e as fronteiras do autor e leitor modelo. Para Tauveron e Sève (2005), na dificuldade em compreender essa intenção,

[...] revela-se uma incapacidade de imaginar, além do efeito textual verdadeiramente sentido, uma origem do efeito e uma vontade (real ou suposta) de construí-lo, ou seja, o que chamamos de um Autor-Modelo. O texto está de fato lá, mas como se viesse do nada, ou de um lugar indefinido, fruto de uma espécie de geração espontânea, não procedente de qualquer atividade cognitivo-linguística ou projeto. (p. 21, *tradução nossa*)²⁹.

O que se deve ensinar, nesse caso? Para os autores, o professor deve ajudar os estudantes a expressar os efeitos na trama, no caso da narrativa, para que compreendam as potencialidades artísticas e se sintam autorizados a criar sobre elas. Assim, “Para construir a imagem de seu leitor modelo, o estudante deve ‘descentrar-se’, aceitar sair de si mesmo para pensar num outro abstrato, cujas expectativas, cultura e habilidades de leitura devem, no entanto, ser assumidas” (TAUVERON; SÈVE, 2005, p. 24). Dar a própria escrita para ser lida é como um jogo, no qual se imagina que ao menos um leitor sinta necessidade de seu texto e, ao mesmo tempo, tenha em vista um grupo hipotético de leitores circunscrito no contrato firmado nesse texto. O leitor modelo deve possuir um contorno e, em torno disso, será estabelecida uma tática para a comunicação literária – forjar um discurso, dizer nas entrelinhas ou entregar todas as informações logo, criar rastros, usar metáforas, não usar ambiguidade, enfim, o escritor se vale das possibilidades para dialogar com o leitor que é e com o leitor que deve vislumbrar nessa intenção artística.

A noção de erro – mas o quê e como avaliar?

Quais critérios de avaliação devemos utilizar para a produção escrita, além da correção linguística? Para Le Goff (2005), é preciso seguir “um tratamento pedagógico delicado de retorno ao texto, que necessita de uma fase de negociação com o aluno para que ele compreenda a necessidade de uma revisão de sua escrita” (p. 189). Isso pode ser feito sob a forma de proposições com ferramentas de reescrita que identifiquem o uso da linguagem

²⁹ “[...] se dévoile une incapacité à imaginer, au-delà de l'effet textuel véritablement ressenti, une origine de l'effet et une volonté (réelle ou supposée) de le construire, c'est-à-dire ce que nous avons appelé un Auteur-Modèle. Le texte est bien là, mais comme venu de nulle part, ou d'un ailleurs indéfini, fruit d'une sorte de génération spontanée, ne procédant d'aucune activité cognitivo-langagière et d'aucun projet” (TAUVERON; SÈVE; 2005, p. 21).

e do repertório do estudante, modificando os estereótipos geralmente encontrados nesses primeiros textos. Nos textos dos estudantes de nossa pesquisa, isso pode ser analisado conforme a reprodução genérica, por exemplo, mas as repetições podem se dar em todos os níveis de produção – semânticos, textuais ou discursivos.

A primeira versão é sempre o guia para a sequência de escritas e reescritas, pois define os objetivos e as estratégias de acompanhamento segundo o nível alcançado dos estudantes, a maneira como interpretam e alcançam as regras do enunciado e suas representações a partir do que realizam. Neste momento, os estudantes poderão dizer, de variadas maneiras, o que possuem para empreender um projeto de escrita. Assim, fazem-se necessários questionamentos:

O que a redação espontânea de uma primeira versão textual, antes mesmo de ser iniciado um novo processo de aquisição, revela sobre a utilização de estereótipos textuais, genéricos e axiológicos? É possível identificar dessa coleta de dados uma base comum de representações que seja consenso dentro de uma comunidade de escritores, em torno do mesmo objeto de escrita? (LE GOFF, 2005, p. 193-194, *tradução nossa*)³⁰.

É a partir, então, do texto do estudante que se constrói o projeto de escrita literária, estabelecendo relações com o já adquirido e o novo. Nessa perspectiva, a noção de erro é substituída pela ideia de alimentação do texto do estudante, explorando seu material, sugerindo “reagrupamentos textuais significativos”, segundo uma “abordagem cumulativa de saberes” (LE GOFF, 2005, p. 190). Fabricar o texto pode reorientar o significado, sob novas escalas de valor e importância. A esse momento de retomada e reescrita, Le Goff (2005) chama “emergência”, porque há o encontro com o novo e com deslocamentos de ponto de vista.

O modo instrutivo de solicitar que os estudantes reescrevam seus textos é também fator de destaque, já que não estamos lidando com uma correção. A mudança no comando “corrija” para “reveja”, “repense”, “reescreva” introduz uma nova maneira de olhar e receber o texto. Rever o texto é um primeiro passo importante, já que a maioria dos

³⁰ Qu’est-ce que la rédaction spontanée d’un premier état textuel, avant même que ne soit enclenché un nouveau processus d’acquisition, révèle de l’utilisation des stéréotypes textuels, génériques, axiologiques ? Peut-on dégager de ce recueil de données un socle commun de représentations qui font consensus au sein d’une communauté de scripteurs, autour d’un même objet d’écriture ? (LE GOFF, 2005, p. 193-194).

estudantes de nossa pesquisa escrevia sem estabelecer uma pausa para reconsiderar o que haviam escrito. Raramente se interrompiam para refletir sobre o tema, para planejar adiante. O julgamento de que algo está errado por vezes “trava” tanto o início quanto o desenrolar da escrita, e pode ocorrer uma perda de contato com aquilo que se quer dizer devido às cortinas de fumaça da formalidade, da valoração sobre o correto e o incorreto.

Para muitos, a escrita é um processo de adição. A revisão, nesse sentido, funciona também como aprendizagem sobre a natureza desses escritos, pois esta não é uma correção. Trata-se de pensar com o lápis na mão: revisar é riscar fragmentos, substituí-los, testar, repetir, sintetizar, analisar, ampliar, expandir, resumir, completar – os esboços representam cadeias de ideias. Mas esse processo, com o tempo, se torna internalizado, ou seja, os estudantes se dedicam às estratégias de revisão sem pensar nelas, pensam no significado em vez do significante. Assim, redirecionam o olhar e o tratamento com o texto.

Refletir sobre o que está no processo de escrita

Com o tempo, percebi que as formas de avaliar as escritas dos estudantes foram se modificando para tarefas menores cujos intervalos diminuíram e o prazo para entrega e avaliação aumentaram, ou seja, os estudantes ganharam mais tempo com suas escritas, o que pode ter colaborado para estreitar as relações com seus textos, como conta a professora:

Você acha que, mesmo os alunos escrevendo com o objetivo de ganhar nota, alguma coisa mudou?

Mudou porque aí eu comecei a ver que alguns foram tomando gosto e às vezes eles escreviam e alguns diziam que aquilo era tão só deles que eles diziam “não lê agora não”, então, mesmo eles escrevendo, nem eu eles queriam que lesse. Eles sabiam que eu ia ler, mas no fundo algumas coisas ficaram muito próprias. Se a gente não descartar nenhum deles, todos os textos são muito particulares, o que faz total sentido, né... cada um com seus desejos, com seus medos, uns com uma facilidade de escrita, outros com dificuldades e que, às vezes, a dificuldade não era escrever, mas organizar os próprios pensamentos. Sabe aquela tempestade de ideias, aqueles sentimentos confusos? Por exemplo, a Luana é uma menina que eu vejo muito assim... porque ela não queria, ela não queria, mas se a gente deixasse, ela escrevia três páginas. Ela ia escrever cinco... ela ia fazer um livro! Ela dizia “eu não quero, eu não vou” o tempo todo. Mas a confusão daquela menina de saber quem ela é, é tudo muito confuso, então isso refletiu diretamente. Mas tem aluno também que você percebe que já tem os sentimentos mais organizados, daí demonstra mais facilidade na hora de escrever esse tipo de texto, daí a gente vê a diferença que tem... então acho que

mudou muito a minha visão no decorrer do ano, eu fiquei mais atenta aos alunos, foram muitas coisas. (Apêndice E).

Assim, ainda que, por necessidade institucional, Laura tivesse que lhes aplicar uma nota, os textos dos estudantes deixaram de ser também para ela – a professora – tarefas de conteúdos curriculares e passaram a ser uma forma de acesso aos sujeitos que compõem sua sala de aula. Seus objetivos em cada atividade ficaram delimitados, de modo que, num primeiro momento, os aspectos linguísticos não eram levados em consideração. Dessa forma, os estudantes não se deparavam com uma folha cheia de correções, mas com uma devolutiva de tarefa que consistia em refletir sobre o que foi escrito. Isso acontecia tanto individualmente quanto em um círculo coletivo.

Ao abordar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem da escrita de invenção, Le Goff (2003) defende que a consolidação de sua legitimidade na escola só ocorrerá se não aparecer somente como avaliação somativa. “Seu posicionamento deve ser feito em uma relação problematizada com os outros objetos de ensino e as habilidades que os acompanham” (p. 35). Assim, a avaliação se dá no plano da compreensão, como quando um estudante se aproxima e diz “meu texto tá certo, *fessora?*” (Diário de campo, 2 set. 2019), e Laura faz uma leitura rápida do texto para analisar se está compreensível, se o texto do estudante não sugere pontos para ser um pouco mais desenvolvido, travando com isso um diálogo que identifica essas potencialidades e as transmite ao estudante. A avaliação da escrita literária não pode estar centrada numa validação de saberes, portanto, mas na reflexão sobre a linguagem, as intenções artísticas e as potencialidades do estudante-escritor.

4.4 Rupturas pragmáticas

A mudança realizada pela professora Laura diante dos textos de seus alunos, menos voltada para a correção gramatical, foi um passo determinante para as próximas etapas no processo de escrita daquelas turmas. Isso demonstra que, ao desenvolver e propor estratégias de escrita cada vez mais esclarecidas e dialogadas com os estudantes, a professora legitimava suas próprias ações. Em consonância com essas atitudes, acrescentamos outras, propostas por Bucheton (2014) como rupturas pragmáticas quanto à maneira de conduzir a classe e acompanhar os estudantes:

- 1) Considerar os estudantes como sujeitos epistêmicos, pela sua diversidade e heterogeneidade quanto ao desenvolvimento intelectual, cultural, social, familiar;
- 2) Mudar o olhar para o paradigma do domínio da língua, o qual se apresenta como prioridade nas lições da língua no lugar das práticas regulares de leitura e escrita, propondo uma outra orientação, com o desenvolvimento de práticas reflexivas das linguagens, em sua diversidade e variedade, segundo seus contextos;
- 3) Combinar as aprendizagens fundamentais do sistema da língua com a prática da escrita, repensando as exigências em matéria de sintaxe para um determinado nível, por exemplo – tal concepção de desenvolvimento conjunto revela sua complexidade e seus limites, e pode ser desenvolvida por meio dos diários e cadernos de leitura, os *blogs*, entre outros;
- 4) Admitir um ensino de língua descompartmentado e integrado, como na metodologia por projetos, de modo que as situações de escrita adquiram tempo para a maturação textual e a preservação dos sentidos, suscitando maior engajamento dos estudantes;
- 5) Dar aos escritos intermediários, transitórios, do instante, o status de instrumento de trabalho e, em vez de serem jogados fora, esses rascunhos se tornam “primeiros estados de pensamento”, a serem reorganizados e assimilados, demonstrando a característica de adensamento de um texto escrito. (BUCHETON, 2014).

Tais rupturas se relacionam com transformações advindas dos gestos e posturas dos professores e possuem um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes, sobretudo daqueles com maiores dificuldades. Por isso, aquilo que está “por trás” da prática docente é também um aspecto relevante na medida em que os “valores, compromisso ético na profissão, concepções de aprendizagem, conhecimento da disciplina ensinada” (p. 14) vão influenciar na verbalização das expectativas diante das tarefas e dispositivos, como é o caso de considerar a escrita escolar antes do ponto de vista das potencialidades que das deficiências do texto.

Nesse sentido, conceber leitura e produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua, conforme prescreve Geraldi em *Portos de Passagem* (1991 [1993]), é um pressuposto inegociável, porque esse movimento faz surgir perguntas que não são previamente conhecidas pelo professor e, portanto, promove a interação entre ele e seus alunos. São perguntas que

fazem girar o diálogo e as relações dentro de sala. Geraldi (1991 [1993]) formula uma imagem a respeito dessas trocas de produção de sentidos por meio do texto:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios, que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras, construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 1991 [1993, p. 166-167]).

Ainda que, num primeiro momento, algumas escritas analisadas em nossa pesquisa não tenham sido articuladas com as experiências dos estudantes e nem tenham sido um produto de uma situação comunicativa real, o que veio em seguida pode ser interpretado como essa cadeia de ligações da qual fala Geraldi: o investimento afetivo dos estudantes na escrita levou-os ao compartilhamento das experiências ali mesmo, no momento de escrever. Questões relativas aos elementos estruturais foram deixadas em segundo plano e o que se viu foram os estudantes pensando e repensando sobre a temática desenvolvida, escrevendo e reescrevendo palavras que melhor se ajustavam à mensagem. A tessitura desses fios foi acontecendo para professora e estudantes e, assim, os planejamentos começaram a priorizar o texto como eixo do trabalho escolar, fazendo-o funcionar como objeto de leitura e produção.

4.4.1 A paisagem da escrita: discursos e relações

Christine Barré-De Miniac (1998), lançando mão de algumas percepções provocadas por suas pesquisas, sublinha “a dualidade da escrita” como o reconhecimento de uma escrita dentro da escola e outra fora dela. Com base em duas escolas de contextos diferentes (uma

da periferia de Paris e outra, de referência, da região central da cidade), a autora explica que, em ambos os espaços, há a constatação dessa ocorrência – enquanto uma escrita é realizada na escola e para a escola (com suas respectivas finalidades), a outra possui um caráter mais social e pessoal. A primeira, para os estudantes entrevistados, está ligada à ideia de controle, tanto do conteúdo quanto da língua; já a segunda, relaciona-se com a liberdade.

Desse modo, a autora direciona seus questionamentos para o âmbito do sentido: qual é o sentido das práticas de escrita na escola? “(...) será que estamos de acordo com relação a esse sentido? Será ele o mesmo para alunos e professores? Ou haverá dissonâncias e mal-entendidos?” (BARRÉ-DE MINIAC, 1998, s/p). Para a autora, existem três aspectos pertinentes, depreendidos de seu próprio estudo, que também nos são úteis para pensarmos nos discursos construídos sobre a escrita, na escola e fora dela. Trata-se da compreensão dos alunos, ainda que confusa, sobre os critérios que levam à “escrita correta” ou à “boa escrita”, bem como o abismo que se cria entre esse escrever corretamente e escrever o que se pensa, muito por um exame pessoal de incapacidade de chegar ao molde proposto na escola. Além disso, está ligado a essas reflexões o fator da exterioridade dessa escrita escolar, o que gera uma nova maneira de lidar com o que se escreve, inclusive buscar ser o que não se é, apenas porque a artificialidade das tarefas escolares pode já estar implícita. Assim, prossegue Barré-De Miniac (1998):

Se esses alunos não encontraram um modo de resolução do conflito entre a escrita pessoal e a escrita escolar, não é por que para eles escrever segundo as exigências escolares, a fôrma escolar como diz um dos pais dessa escola, significa ser um outro que si mesmo, uma outra pessoa? Essa é uma questão crucial: escrever como se fosse um outro, e se envolver na escola, se envolver com as aprendizagens são duas coisas contraditórias, incompatíveis. Ou seja, uma aprendizagem sem envolvimento, que fica na superfície da pessoa, é uma aprendizagem que tem todas as chances de se perder no esquecimento, porque é sem vínculo. Isso é verdade para a aprendizagem da escrita, mas também é verdade para a aprendizagem de outros saberes, que, aliás, passam pela escrita. (s/p).

Quando o estudante não possui vínculo com a própria escrita, então a apropriação dos saberes, dos códigos linguísticos, culturais e sociais, não acontece, ou seja, o sujeito não se mobiliza para a escrita. Para que isso não ocorra, a relação com a aprendizagem “como uma relação ao longo da qual um indivíduo, graças às situações propostas (pelo professor), ilumina uma certa paisagem: a paisagem daquilo que ele tem de aprender” (BARRÉ-DE MINIAC, 1998, s/p). Qual seria, então, esta paisagem? Para a autora,

significa decidir escrever, escrever sem sofrimento, produzir segundo um contexto, valer-se da escrita como forma de elaboração. Desse modo, a relação com a escrita se dá em três planos: o conhecimento sobre a escrita, as emoções e sentimentos depreendidos pela escrita e os usos realizados com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2015).

Vale dizer que os estudantes, principalmente os jovens, já possuem uma relação com a escrita, o que “ilumina a paisagem”, conforme Barré-De Miniac (1998). Isso significa que novas situações podem surgir a partir do que esses sujeitos já sabem e terminam por dar o contorno tanto à paisagem, se assim podemos dizer, quanto ao movimento interacional de aprendizagem da escrita.

Ainda sob o olhar da autora, chamamos a atenção para a força do investimento, que diz respeito a uma intensidade positiva ou negativa; e o tipo do investimento, tendo em vista que a escrita são várias – as situações, as formas, os textos – e tendo o professor conhecimento desse investimento dentro e fora da escola permitiria “ultrapassar a constatação global de desinteresse pela escrita e de incompetência na matéria, inferidos do desinteresse pelas escritas escolares dos resultados ruins dos alunos” (BARRÉ-DE MINIAC, 1998, s/p).

Saber as opiniões, atitudes e expectativas perante o sistema escolar, como nos propusemos neste estudo, é também essencial porque funcionam como ponto de apoio para as aprendizagens. No entanto, alerta Barré-De Miniac (1998), expressar-se sobre a escrita é tão difícil quanto escrever e isso, por si só, já pode causar efeitos negativos à prática. Por isso, sugere que os professores busquem “temáticas, formas de questões que, ao invés de colocar esses jovens em dificuldades (o que seria apenas reproduzir a situação escolar) lhes permita exprimir suas expectativas e suas opiniões” (s/p).

No que tange às concepções de escrita, a autora vai dizer que “é indispensável identificá-las pois elas limitam consideravelmente a melhoria do diagnóstico em matéria de escrita no que concerne ao aluno, e em matéria de ajuda na apropriação da escrita no que concerne ao professor” (BARRÉ-DE MINIAC, 1998). Assim, de acordo com o que apresentamos no primeiro capítulo, pensar a escrita como um dom pode levar a um desânimo quando se considera que esse dom não lhe pertence. Quando o trabalho com a escrita se faz por meio de acompanhamento e fases de reescrita, de dedicação sobre o texto, o professor tende a transmitir a ideia de que a escrita é um trabalho acessível a todos.

4.4.2 Escrever é reescrever

A reescrita pode ser entendida aqui de duas formas: a primeira supõe um modelo a partir do qual sugere-se uma reescrita, sua transformação e subversão, entendendo ser seu resultado uma espécie de pastiche, paródia, variação; a segunda diz respeito ao nível do texto, sobre a qual vamos nos ater neste tópico. A reescrita engendra o retorno à própria escrita como já sendo outra, para fazer diferente:

Reescrever não significa corrigir, mas aperfeiçoar, ajustar. Ao focar o processo redacional, a reescrita finalmente oferece ao professor possibilidades de intervenção pedagógica na aprendizagem da escrita; a ajuda na escrita pode então assumir várias formas: avaliação formativa e propostas de requalificação pelo professor, avaliação negociada dentro de um grupo de pares, suportes textuais alimentando a prática da escrita... (LE GOFF, 2003, p. 34, *tradução nossa*)³¹.

Esse movimento de reescrita pode ocorrer na intercalação de leituras que permitam aos estudantes adquirir dados novos sobre a própria configuração textual ou sobre os conteúdos dispostos da primeira versão. Além disso, contribui para afinar a capacidade de distinção relativa ao discurso, tendo em vista que as primeiras tentativas geralmente estão mais próximas de textos descritivos ou com associações pouco significativas, como é o caso dos poemas que rimam palavras sem construção de sentido.

Angela Mari Gusso e Elisa Maria Dalla-Bona (2014), a partir de uma concepção dialógica da linguagem, consideram a reescrita uma fase da escrita do estudante em que o professor pode interagir para apontar possibilidades:

Muito mais do que solucionar problemas de ordem gramatical ou ortográfica, a reescrita de um texto ficcional serve para mostrar ao aluno-autor, por exemplo, que certas informações do texto precisariam ser mais detalhadas, complementadas, para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos; que uma reordenação dos segmentos textuais contribui para a sequência da história fluir com maior clareza e coerência; que certas informações, por não estarem contribuindo com o desenrolar da trama, devem ser suprimidas; que certos segmentos precisam ser substituídos para a concretização do projeto de dizer; que determinadas escolhas lexicais serão mais fecundas para efeitos

³¹ “Réécrire n’est pas corriger mais perfectionner, ajuster. En s’attachant au processus rédactionnel, la réécriture offre enfin au professeur des possibilités d’intervention pédagogique dans l’apprentissage de l’écrit ; l’aide à l’écriture peut alors prendre diverses formes : évaluation formative et propositions de requalifications par le professeur, évaluation négociée à l’intérieur d’un groupe de pairs, supports textuels nourrissant la pratique scripturale...” (LE GOFF, 2003, p. 34).

polissêmicos. Vale destacar que no caso de textos com propósito estético, a busca pelas formas mais apropriadas demanda um intenso trabalho de garimpagem dos recursos disponíveis na língua. (GUSSO; DALLA-BONA, 2014, p. 73).

Nessa perspectiva, o texto do estudante não é corrigido, mas orientado à reflexão, complementação, reordenação. Ressalta-se que as reescritas podem ser avaliadas, mas na qualidade de versões que necessitam de revisão. Gusso e Dalla-Bona (2014) sugerem que a primeira revisão seja feita em duplas, para que seja possível uma exposição ao colega e uma análise reflexiva. Depois, a análise coletiva também pode colher frutos na medida em que a turma e o professor possam explorar o potencial e os limites do texto em foco.

A ruptura se realiza com a tomada de consciência por parte do estudante de que a reescrita é parte inerente e inegociável da escrita. De que o texto que lhe é solicitado depende de um movimento operacional baseado em *revisar, apagar, acrescentar, substituir e mover*. Mas “A revisão significa, quase que literalmente, ver novamente, e precisa ser interpretada no sentido mais amplo. Às vezes, a revisão envolve que vejamos novamente nosso tema, às vezes envolve voltar o olhar para trás, para o texto” (CALKINS, 1986 [1989, p. 81]). A revisão, o retorno ao texto, precisa representar uma forma de experimentação e crescimento. Além disso,

O encorajamento para que as crianças escrevam seus textos com um entrelinhamento maior, em um esboço inicial, deixando, assim, espaço para as revisões, apoia somente uma compreensão limitada sobre a revisão. E, embora seja mais útil encorajá-los a observar as partes do texto que não estão de acordo e modificá-las, isto, também, encoraja-os a ver a revisão como uma simples forma de correção. Por que não pedir a estas crianças que encontrem pequenos pedaços de seu texto – palavras, linhas, passagens que parecem essenciais e, depois, pedir-lhes que explorem a razão pela qual estas seções são tão significativas? Talvez estas seções-chaves, como a ponta de um iceberg, representem significados que passaram despercebidos. Ou, talvez, todo o texto seja como a ponta de iceberg, como quando, por exemplo, Pedro escreveu, anos atrás, sobre o dia em que seu pai jogou o gato pela janela do apartamento, de uma altura de dez andares. A professora de Pedro era sábia o bastante para não perguntar sobre o nome ou a cor do gato, mas dizer: “E agora, doze anos depois, você ainda pensa naquele incidente. O que passa por sua mente agora, Pedro?”, e logo, os dois, professor e aluno, estavam olhando o esboço, a fim de descobrir um significado e uma mensagem que o garoto não sabia existir em seu texto. (CALKINS, 1986 [1989, p. 110]).

Entender o valor exploratório do exercício de revisão acontece no estreitamento com o próprio texto, na descoberta das intenções pessoais implícitas e nos significados possíveis

a esse processo singular. Calkins sugere outros modos de encorajar os estudantes a esse nível de relação, como realizar pesquisas com os temas encontrados no texto do estudante.

5 PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO NA ESCOLA

Vocês acham que aprenderam a escrever assim na escola?

Chica: *Eu tenho uma amiga que todo texto que eu escrevia mandava pra ela. Ela falava o que estava errado e onde eu precisava melhorar. Eu acho que na escola eles não priorizam tanto isso. Eles passam a atividade de texto e se você aprendeu “tá”, se não aprendeu, “tá também”. Não é aquela coisa: “ah, você conseguiu entender? Senão, deixa eu te explicar”. Na minha antiga escola, eu não aprendi tanto por isso. Hoje é a mesma coisa ainda, eu meio que aprendo sozinha.* (Apêndice D).

Se a caracterização e o funcionamento do discurso literário são pertinentes ao ensino e à aprendizagem da escrita literária, não há como perder a dimensão linguística do texto, como objeto de discurso historicamente situado. A escrita literária é um meio didático e pedagógico porque evoca profundidade no trato com a linguagem. Sua dimensão reveladora pode despontar fatos da língua no próprio fazer linguístico e engendrar a base para uma postura reflexiva.

Assim, a escrita literária não pode ser pretexto para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque ela não se esgota nessa superfície, mas não se pode desprezar sua dimensão material. Concordamos, nesse sentido, com Jean-Michel Adam e Ute Heidmann (2009 [2011]), quando propõem uma abordagem interdisciplinar do texto literário, cuja análise conduz para o exercício de compreensão do texto para serem percebidos sentidos e efeitos. Olhar para a estrutura é importante, principalmente se esse passo for dado no decorrer das relações construídas com a linguagem, como também recorda Geraldi (1993), para quem o exercício da linguagem prepara o estudante para a dedução de suas leis. Assim, ter consciência dos mecanismos linguísticos “deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua” (GERALDI, 1993, p. 120). A estudante na epígrafe deste capítulo sugere que haja maior atenção à orientação ao texto e, logo em seguida à sua fala, sua colega afirma:

Marília: *Acho que a escola ajuda bastante em termos de plural, parágrafo, oração, vírgula, acentos, mas na hora de escrever assim... aqui desde o Ensino Fundamental que eu tenho que escrever texto, mas eu acho que é porque eu queria fazer. Mas... por exemplo, o texto da janela, é óbvio que tem todo um contexto e tal, mas você tentar se colocar ali, e tentar escrever não é fácil. É muito legal, você vai refletindo sobre aquilo e você percebe que é importante. O problema é que tem gente que não faz, eu mesma não gosto dessas coisas de Arcadismo, sei lá... [pausa silenciosa]. Eu não consigo me interessar nessas histórias, não tem nada a ver comigo. Eu não gosto, então eu me esforço pra tentar criar em cima disso, tipo quando eu fiz um poema sobre O Cortiço. E olha que eu não gosto dessas coisas [sorrindo]... quer dizer, acho que dá pra gostar às vezes.* (Apêndice D).

A escrita literária, por seu caráter experimental, a abertura de gêneros, recursos poéticos e combinações, permite o exercício da linguagem. Fabienne Calame-Gippet (2005), por exemplo, apresenta recursos de exploração da língua para questionar a escrita, julgando interessante considerar que as tarefas metalinguísticas possam constituir para os estudantes experiências que fundam uma postura reflexiva. Em se tratando dessa atividade tão complexa, talvez se imagine que ensinar a escrita literária a partir de cada um dos elementos envolvidos, de modo fragmentado, seja mais fácil. Ou, ao contrário, que a aprendizagem da escrita acontece no fazer e que estar escrevendo já basta para sua conscientização e assimilação. Sem dúvida, aprender a relação entre as orações e aspectos relacionados à gramática colaboram sobremaneira para o desenvolvimento da escrita. Além disso, não se deve descartar que algumas pessoas conseguem escrever por meio de autodidatismo ou maior facilidade. Contudo, os dois extremos não podem ser levados em conta dissociados. Os aportes teóricos e críticos de abordagens específicas do texto literário nos dão ferramentas para que as proposições didáticas para a escrita literária na escola sejam realizadas de maneiras diversas, sem perdas ou fragmentações do processo.

5.1 O ensino da escrita pelo viés dos gêneros

O reconhecimento dos gêneros literários constitui base dos estudos literários. Do ponto de vista do ensino da língua, temos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, se amparam em Mikhail Bakhtin, para quem o estudo dos gêneros parte de seu dialogismo e não da classificação específica destes. Por seu turno, Geraldi (1984 [1997]) investe na linguagem como forma de interação humana, porque não se trata apenas de possibilitar a transmissão de informações, mas também de agir, entrar em contato com o outro, constituir compromissos e vínculos. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita carregam uma característica dinâmica e então o próprio ensino de gêneros literários na escola, para Geraldi, ao retomar uma lógica instrumental da linguagem, semelhante à abordagem que dá exclusividade aos aspectos linguísticos, não está em coerência com essa concepção interacionista da linguagem, pois observa-se um estudo do gênero descontextualizado, apenas segundo sua estrutura e pouco relacionado com a aplicabilidade social.

Um exemplo é a atividade de escrita da carta, mencionada no capítulo anterior, em que os estudantes precisavam seguir a estrutura apresentando localidade, data, saudação ou vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Escrever uma carta nos dias de hoje não é mais como escrever uma carta como a de Pero Vaz de Caminha, pois já usamos o bilhete, a mensagem instantânea, o e-mail etc. Ao ler os trechos da carta de Caminha, os estudantes puderam quiçá ter compreendido alguns aspectos da História do Brasil – por exemplo, o espanto trajado de discriminação no contato dos europeus com os indígenas – e tais questões, contudo, não se atravessam. Quer dizer, parece ficar explícito para os estudantes que essa literatura de viagem ficou no século XVI e a carta que eles produziram não tem qualquer proximidade com aquelas cartas do passado.

A própria redação escolar pode ser considerada um gênero em si mesma, pertencente à tradição escolar e com características estáveis. As propostas convidam os estudantes a compartilhar suas experiências sobre o final de semana, as férias, alguma lembrança do passado, mas tal fator não é levado em conta na hora da avaliação. A escola não está preparada para as histórias da vida real dos estudantes e, por isso, a redação escolar prevê cenários e comentários condizentes com uma moral preestabelecida. Nesse sentido, como podemos implementar situações de escrita nas quais os estudantes tomem consciência de que escrever um texto é expressar uma intenção, e que dependendo de seu objetivo, os possíveis modelos de referência não serão os mesmos? (CRINON, 2006). Não se trata de ler os textos buscando caracterizar suas formas e categorias, mas ler integralmente textos para construir elos, semelhanças e diferenças dos seus processos e dos seus universos.

A escrita de um gênero pode, por vezes, reduzi-lo a alguns estereótipos que o leva a escritas bastante empobrecidas. Entretanto, seja pelo desconhecimento das características do gênero solicitado (situação possível aos estudantes ausentes e que não se prepararam para a prova), seja pelo descumprimento consciente das regras estabelecidas pelos descritores, algumas escritas dos estudantes de nossa pesquisa foram além da estrutura. Isso porque, nas atividades de escrita, o investimento na produção de sentidos requer um dinamismo da relação do sujeito com a linguagem, por isso muitas vezes entramos em contato com os gêneros híbridos. É o que Calkins (1986 [1989]) sugere no trecho abaixo:

Agora, damo-nos conta do engano de se pôr a forma elevada sobre o conteúdo da escrita. Os escritores não começam uma peça, como muitos currículos sugerem, dizendo: “Eu quero escrever um ensaio persuasivo de três parágrafos”. Eles começam em vez disso, com algo a dizer: “Preciso convencer as pessoas a tomar cuidado com os perigos do sal em demasia”, ou “Quero explorar o relacionamento entre as habilidades

de leitura crítica e a revisão literária”. E depois, também, na vida real não existem distinções claras entre as modalidades. O escritor pode começar com a ideia de escrever um editorial jornalístico descritivo e acabar escrevendo um poema, um ensaio ou uma crônica. A escrita descritiva frequentemente é tecida em uma narrativa; a escrita persuasiva frequentemente é construída dentro de estórias, e assim por diante. (p. 27).

Nesse sentido, a abordagem dada aos gêneros que sobrepõe a forma ao seu conteúdo tende a ser insatisfatória, mas aquela que destaca a consciência da diversidade textual para que a aprendizagem se dê em função das situações particulares de comunicação é pertinente porque, conforme Calkins (1986 [1989]) diz acima, a escrita começa com algo a dizer (quero convencer, explicar, descrever algo; para meu colega de classe, meu professor, um público com características específicas ou não; segundo um lugar social específico; etc.). Como afirmam Pasquier e Dolz (1996): “não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc. Cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles” (p. 31) e, nesse sentido, entender sua função e circulação sociais não é equivalente a classificar.

Jean-Michel Adam e Ute Heidmann (2011) afirmam que “desde que há texto – isto é, conhecimento do fato de que uma sucessão de enunciados forma um todo de comunicação –, há efeito de genericidade – isto é, inscrição dessa sucessão de enunciados numa classe de discurso” (p. 18). Ao propor a passagem do gênero à *genericidade*, os autores propõem uma mudança de paradigma considerável porque tal abordagem leva em conta “a evidência de um processo dinâmico de *trabalho* sobre as orientações genéricas dos enunciados”, efetuando-se sobre o plano “da produção de um texto, de sua recepção- interpretação e sobre o plano intermediário, muito importante, de sua edição” (p. 20, *grifado dos autores*). Nesse sentido, sugerem “observar as potencialidades genéricas” que atravessam o texto, levando em conta pontos de vista tanto de quem lê, quanto de quem escreve, ou seja, destacam a ideia de participação na leitura e na escrita desses textos de múltiplos gêneros:

Analisar uma participação em vez de se limitar a um pertencimento classificatório permite entrar na complexidade dos fatos de discurso. À exceção de gêneros socialmente bastante constrictivos, a maior parte dos textos não se conforma a um só gênero e opera um trabalho de transformação de um gênero a partir de vários gêneros (mais ou menos próximos). Considerar essa heterogeneidade genérica é, para nós, o único meio de aproximar a complexidade do procedimento que liga um

texto ao interdiscurso de uma formação social dada. (ADAM; HEIDMANN, 2009 [2011, p. 21]).

O que definem como *genericidade* é o resultado de um diálogo no texto entre diversos aspectos enunciativos, mas também relativos à escrita e à leitura. Em uma de suas análises, recorrem, por exemplo, à perspectiva genética do texto. Trata-se, assim, de um trabalho efetuado a partir dos conflitos gerados pelo próprio texto. Ou seja, a perspectiva do gênero não é o ponto de partida para a produção, mas sua apropriação por meio de empréstimos e semelhanças, no curso da escrita, como vai sugerir Crinon (2006):

Os estudantes precisam de modelos para escrever e para aprender a escrever. Estes modelos são fornecidos pela literatura, em toda a sua diversidade. O recurso às semelhanças que existem entre certos textos literários e, em particular, aos gêneros historicamente constituídos, não é um fim em si mesmo. O que ajuda os estudantes a escrever não é um conhecimento abstrato e formal das características, reais ou imaginadas, deste ou daquele gênero. É ser capaz de relacionar, no decorrer da escrita e não antes, o texto que estão escrevendo com textos literários que se assemelham (p. 24, *tradução nossa*).³²

Por esse viés, temos que a prática da escrita literária pode ser conduzida por meio do conhecimento e assimilação genérica nas leituras, formando ligações de semelhanças entre os textos, para depois se efetivar na escrita. De outro modo, estamos também diante de uma prática que privilegia as produções menos modalisantes, que permitem desenvolver uma adaptação escritural a partir do que já se conhece sobre os textos. Não é o gênero, seja qual for o texto em seu domínio retórico, que é significativo, mas a maneira pela qual o estudante, pela escrita, constrói ferramentas de leitura e acessa maior domínio das funções textuais.

5.2 A intertextualidade como chave

Uma noção advinda da teoria textual, a intertextualidade foi introduzida por Julia Kristeva³³ para explicar as conexões e os diálogos entre os textos. Numa abordagem da

³² “Les élèves ont besoin de modèles pour écrire et pour apprendre à écrire. Ces modèles sont fournis par la littérature, dans sa diversité. Avoir recours aux ressemblances qui existent entre certains textes littéraires et en particulier aux genres historiquement constitués n’est pas une fin en soi. Ce qui aide les élèves à écrire, ce n’est pas une connaissance abstraite et formelle des caractéristiques, réelles ou supposées, de tel ou tel genre. C’est de pouvoir mettre en lien, au cours de leur écriture plutôt que de manière préalable, le texte qu’ils écrivent avec des textes littéraires qui y ressemblent” (CRINON, 2006, p. 24).

³³ Julia Kristeva publica um artigo, em 1966, cujo título traduzido é “A palavra, o diálogo, o romance”, no qual há a primeira ocorrência do termo “intertextualidade”.

escrita literária que propõe fazer uso dos recursos da intertextualidade, entendendo a reescrita de textos literários, já consagrados ou não, como uma prática sensível e artesanal, Houdart-Merot (2006) sinaliza que a escrita de invenção é caracterizada nos documentos oficiais franceses com uma perspectiva da experiência direta com a intertextualidade. Porém, muitos trabalhos com a escrita de invenção, na prática, não chegam tão perto da escrita literária e da intertextualidade.

Se, por um lado, a escrita de invenção se equipara à espontaneidade, no contexto francês, por outro, a intertextualidade muitas vezes se reduz à “imitação”, concebida de maneira empobrecedora. Por esse motivo, Houdart-Merot (2006) se propõe a apresentar por que e como a intertextualidade pode ser uma prática fecunda de escrita literária e, por consequência, ser “escolarizável”. Fruto de uma prática de escrita literária com estudantes do ensino superior em Letras, suas reflexões destacam-se por três pontos: “o papel essencial desta prática da escrita literária pela reescrita como uma entrada na literatura, sua importância como expressão de si ‘oblíqua’ e sua possibilidade para renovar a abordagem da história literária” (p. 25). Nas palavras dela:

Certamente, há muito tempo os escritores sabem que suas obras são alimentadas pelos escritos de outros, que eles se apoderam, recolhem, absorvem e transformam. As diversas imagens utilizadas pelos escritores são baseadas na convicção de que se escreve sempre a partir da leitura: a imagem da abelha-escritora que recolhe e transforma o pólen saqueado em mel (Montaigne), a imagem da escrita-digestão ou devoradora (Du Bellay), a imagem do fogo que se toma do próximo e que pertence a todos (Voltaire), a imagem da “fusão de algumas repetições contadas” (Mallarmé) ou novamente do livro que nasce no “solo espesso da literatura que o precedeu” (Gracq). (p. 26, *tradução nossa*)³⁴.

A autora reconhece que as noções de imitação e intertextualidade se diferenciam para esses e outros autores, nos estudos clássicos, renascentistas, até meados da década de 70, mas destaca que é oportuno pensar esses termos em relação à teoria do texto, entendendo que é preciso evitar que a escrita literária resulte em práticas intertextuais confusas com a mera aplicação de regras. Por isso, recorre a Barthes e Kristeva, uma vez que ambos

³⁴ “Assurément, depuis très longtemps les écrivains ont conscience que leurs ouvrages se nourrissent des écrits d’autrui qu’ils pillent, butinent, absorbent et transforment. Les diverses images utilisées par les écrivains se rejoignent autour de la conviction que l’on écrit toujours à partir de ses lectures : image de l’écrivain-abeille qui butine et transforme en miel le pollen pillé (Montaigne), image de l’écriture-digestion ou dévoration (Du Bellay), image du feu que l’on prend chez son voisin et qui appartient à tous (Voltaire), image de la « fusion de quelques redites comptées » (Mallarmé) ou encore du livre qui pousse sur l’ « épais terreau de la littérature qui l’a précédé » (Gracq) (HOUDART-MEROT, 2006, p. 26).

colocaram a noção de produtividade no centro da intertextualidade: pelo primeiro, temos a noção de que todo texto é um intertexto, não somente porque se elabora de outros textos, mas porque depende do leitor para investir significação; já com a segunda, inserimos a ideia de diálogo, realizado entre o autor e suas leituras, para fundar um novo texto interpretado a sua maneira. Desse modo, Houdart-Merot entende que a intertextualidade deve ser apreendida no seu sentido amplo e, ainda,

[a intertextualidade] se torna mais tarde, especialmente para L. Jenny e M. Riffaterre, uma ferramenta de leitura e análise literária: este último faz dela o “mecanismo próprio da leitura literária”, na medida em que a percepção das relações intertextuais entre textos é “um dos componentes fundamentais da literariedade de uma obra” (Riffaterre, 1976). Nesta medida, uma leitura intertextual não é um simples resgate acadêmico das fontes ou empréstimos de um autor, mas uma alavanca para a interpretação. Ela incita a estar atento à leitura que o autor faz das palavras, textos ou gêneros que ele absorve e recria em seu próprio texto. Proust, ao revelar em *O tempo redescoberto* que *As mil e uma noites* foi um de seus livros-modelo, nos incentiva a ler diferentemente em sua obra as inúmeras metáforas que vêm do universo da magia e dos contos árabes e a levar a sério a ideia de que o amor é um encantamento enganoso, que o Tempo é um grande mágico ou que só a escrita permite adiar a chegada da morte. (HOUDART-MEROT, 2006, p. 27, tradução nossa)³⁵.

A perspectiva tanto poética, quanto da leitura literária colocam a intertextualidade como ferramenta legítima da escrita literária e, também, trata-se de utilizar os textos literários como “trampolim” para o desejo de escrever, promovendo a relação de estudantes e textos literários a partir de certa admiração pelo autor e apresentando textos que sejam “escrevíveis”, ou seja, textos que podem ser reescritos. Assim, propõe-se “aos estudantes que transformem sua leitura em escrita”, como “uma forma de entender os mecanismos da escrita literária a partir de dentro” (HOUDART-MEROT, 2006, p. 28), com a condição de que essa reescrita não ocorra sob avaliação da fidelidade ao texto, mas da capacidade de sua apropriação e recriação.

³⁵ [...] elle va devenir ensuite, en particulier pour L. Jenny et M. Riffaterre, un outil de lecture et d’analyse littéraire : ce dernier en fait le « mécanisme propre à la lecture littéraire », dans la mesure où la perception des rapports intertextuels entre les textes est « une des composantes fondamentales de la littérarité d’une œuvre » (Riffaterre, 1976). Dans cette mesure, une lecture intertextuelle n’est pas un simple rappel érudit des sources ou des emprunts d’un auteur, mais un levier pour l’interprétation. Elle incite à être attentif à la lecture que l’auteur fait des mots, des textes ou des genres qu’il absorbe et détourne dans son propre texte. Proust, en révélant dans *Le Temps retrouvé* que *Les Mille et une nuits* furent l’un de ses livres modèles, nous incite à lire différemment dans son œuvre les nombreuses métaphores qui relèvent de l’univers de la magie et des contes arabes et à prendre au sérieux l’idée que l’amour est un enchantement trompeur, que le Temps est un grand magicien ou que seule l’écriture permet de surseoir à l’arrêt de mort. (HOUDART-MEROT, 2006, p. 27).

Nesse sentido, se “falar de si com as palavras dos outros” (HOUDART-MEROT, 2006, p. 28), seja a partir de citações, seja por meio de reescritas, faz da intertextualidade uma ferramenta, quais operações intertextuais podem funcionar para uma prática eficaz de escrita? Houdart-Merot (2006, p. 29-31) apresenta quatro categorias de intertextualidade, com as quais é possível traçar trabalhos com a escrita literária: 1) O texto dentro do outro, na forma de citação, alusão ou plágio; 2) A reescrita ou a paródia, por meio de transposições para outros tempos, lugares, gêneros etc.; 3) Todas as formas de pastiches, que são imitações de um todo ou de uma obra, por exemplo; 4) A “arquitextualidade”, que é uma espécie de busca pelas associações diversas entre os gêneros e suas transformações. Na primeira categoria, em aproximação à polifonia bakhtiniana, pode-se pensar, por exemplo, na inserção de um verso trágico em um contexto completamente diferente, o que pode mudar seu significado e introduzir uma dimensão cômica ao texto. Já na segunda categoria, podemos supor uma reescrita com base num rascunho de escritor, com a inserção da ideia das várias versões de um mesmo texto. A terceira categoria sugere escrever “à maneira de...”, o que pode ensinar a história da literatura por meio do exercício das recorrências estilísticas, das características e temáticas literárias de cada época. A última categoria contém uma ideia de associar e transformar os gêneros, utilizando os recursos ilimitados da escrita.

Os meandros que a escrita literária pode proporcionar são valiosos também para a leitura das obras contemporâneas, “que se caracterizam não apenas pelo embaçamento dos gêneros, mas às vezes até por façanhas genéricas, o que poderíamos chamar de ‘pastiches de gênero’” (HOUDART-MEROT, 2006, p. 31). Assim, por exemplo, temos Borges com as *Ficções* (1944), que sugerem críticas literárias a obras inexistentes, e com *O livro dos seres imaginários* (1957), que sugere inventários de seres e coisas ou mesmo falsos dicionários. Essas experiências ensinam os estudantes a serem melhores leitores: das obras que serão gatilhos para a escrita, dos colegas de classe e de si mesmos.

Os estudantes de nossa pesquisa, por exemplo, entraram em contato com outros textos e podemos dizer que as canções não só promoveram o diálogo com esses textos, mas também tiveram o papel de “acompanhar” as escritas, já que essas práticas aconteceram imediatamente após a escuta e análise das músicas. Não se tratava de uma proposta de continuidade da letra da canção, mas de promover maior reflexão sobre as temáticas em foco, além de ser uma estratégia para ampliar o raio de alcance dos estudantes, afinal, o universo musical pode ser bastante atrativo. A intertextualidade funciona como chave do

processo de leitura e de escrita literárias porque oferece uma ampliação do repertório em sala, com novos formatos de texto, experimentações no plano da enunciação, temáticas variadas e “pontapés” para um início.

Além disso, a intertextualidade relaciona-se com a metatextualidade na medida em que engendra um processo de análise do material da linguagem, por meio de recortes, questionamentos, conformações. É uma operação de conhecimento porque busca traduzir em linguagem o que se pensa e se quer, mas com base no que se sabe e se está aprendendo sobre as propriedades dos textos. A consciência metatextual só acontece no processo de rascunhar e reescrever, portanto, já que é neste momento meta-reflexivo que o texto ganha atenção, feito um “raio X”, no qual o estudante poderá entender as camadas sobrepostas da textualidade. As reescritas “tornam-se então testemunhas das operações realizadas, úteis no momento da avaliação dos escritos mas também, conforme o caso, no contexto de uma atividade metadiscursiva durante a qual o aluno comenta sobre suas escolhas de escrita e os efeitos que ele procurou produzir” (LE GOFF, 2005, p. 188).

O texto do estudante também possui intertextos, naquilo que se perde e se recupera, como aqueles que retomam uma história esquecida da família ou de algum texto lido no ano que passou. A intertextualidade permite reconexões, prolongamentos e até rupturas, significando não só apropriação e domínio das peculiaridades da linguagem, mas também o cruzamento das escritas. Ao tomar partido dessas escritas, no ato mesmo de escrever, o estudante passa a compreender que suas leituras são lançadas a um espaço de interdiscursividade e cabe a ele fazer suas próprias combinações.

5.3 A produção de narrativas

“Sem narrativas não sobreviveríamos, porque a nossa experiência do tempo, do espaço e da relação com os outros ficaria irremediavelmente mutilada” (REIS, 2018, p. 13). Essa frase de Carlos Reis, retirada do *Dicionário de Estudos Narrativos*, evidencia a preeminência da narrativa à vida, com destaque para as narrativas literárias, tendo em vista a sua predominância de textos mais densos e complexos, ou ainda: “os textos literários acumulam um capital de experiências, de vivências e de formulações narrativas de que não podemos abdicar, sob pena de desistirmos de ser humanos” (p. 13).

A “narratologia” ou Teoria do Romance, conhecida pelos trabalhos de Vladimir Propp, Roland Barthes, Gérard Genette, Tzvetan Todorov, entre outros, procura descrever o sistema narrativo, funcionando como uma “gramática” ao examinar seus mecanismos e sua estrutura, a partir do narrador, dos personagens, do enredo, espaço, tempo etc. Para Yves Reuter (1996 [2002]), o estudo da narratologia tem repercussões didáticas significativas porque constrói e formaliza relações para o funcionamento global da narrativa, o que termina por facilitar o ensino de escrita de narrativas em sala, já que ao “desmontar” um texto, podemos aprender a “montá-lo”. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que construir referentes não significa necessariamente romper com hierarquias e, por isso, outras teorias narrativas ficam de lado nesse panorama narratológico, como é o caso das que dizem respeito às narrativas orais.

Relacionar o ensino e a aprendizagem de narrativas às micro e macroestruturas é uma proposta limitada, pois tendem a permanecer nas questões dadas à sintaxe, ao léxico, à gramática. Maria Celeste de Souza (2017), a partir de uma revisão de teorias pertinentes ao ensino de escrita de narrativas³⁶, afirma que esse tipo de produção se torna uma espécie de “conhecimento essencial à elaboração da experiência existencial humana em diversos aspectos que vão desde a organização interior da vida cotidiana, à recuperação de eventos históricos de uma comunidade até a projeção de realidades futuras” (p. 5). A pesquisadora busca subsídios teóricos na Filosofia Hermenêutica, principalmente em Paul Ricoeur, para mobilizar a realização do trabalho escrito, permitindo à narrativa uma posição que vai além da condição de mero exercício de linguagem:

A hipótese sobre a relevância do ensino/aprendizagem da produção de textos narrativos, iluminada por uma primeira aproximação com a obra de Ricoeur, é que a narrativa constitui um modo privilegiado de conhecimento do mundo, dos outros e de si mesmo. Caracteriza-se o discurso narrativo por um esforço de compreensão da experiência que é, ao mesmo tempo, produção e descoberta de possíveis sentidos, peculiaridade que lhe confere, segundo a perspectiva da Filosofia Hermenêutica, as condições próprias do conhecimento e, por conseguinte, da consciência. Nesse sentido, o ensino/aprendizagem da produção escrita de narrativas adquire fundamental importância, elevando-se muito acima do lugar que comumente lhe é conferido no interior das diversas disciplinas, mas sobretudo nos cursos de Língua Portuguesa. (SOUZA, 2017, p. 17).

³⁶ A pesquisa de Maria Celeste de Souza se inscreve nas preocupações do *Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação* (FEUSP), assim como a nossa.

Sob a hipótese de que o ensino de narrativas deve ocupar lugar significativo no ensino básico, cumpre-nos entender que a elaboração de experiências pessoais e coletivas possui valor e aprendizado possíveis. Para tanto, a autora defende que conhecer as regras linguísticas, a estruturação composicional narrativa, particularidades estilísticas e questões filosóficas, é domínio do professor. Ao estudante deve-se incentivar a compreensão da dinâmica da produção narrativa, em que experiência e imitação são bases para um envolvimento pessoal e engajamento na escrita, num modo particular do próprio fazer. Nesse sentido, o trabalho com narrativas na escola depende de “um planejamento que considere o tempo necessário à produção e reflexão sobre ela” (REZENDE; SOUZA, 2018, p. 149), para tocar as subjetividades:

A constituição subjetiva realiza-se por meio de inúmeros movimentos de organização das interações com os objetos e os outros. Além disso, a narrativa é uma possibilidade de apreendermos o tempo e sua ação na experiência existencial da humanidade. Ela é um modo de compreensão do caráter dinâmico que não deixa esquecer que o homem é um ser inacabado, um projeto, uma intenção de vir-a-ser que se desenrola na passagem do tempo em meio a peripécias e reviravoltas típicas de uma aventura no desconhecido. Modo de reconhecer, por conseguinte, a moldura das singularidades. (REZENDE; SOUZA, 2018, p. 149).

O planejamento e a organização que compõem um projeto de escrita narrativa não significam um esquema, cuja estrutura está dada. Pelo contrário, aquilo que está previsto é o processo como experimento, dentro do qual podemos estabelecer bases de apoio, como é o caso de pensarmos com Barthes (1981 [2011]): “a narrativa é uma grande frase”, guardadas as devidas proporções, com “as principais categorias do verbo: os tempos, os aspectos, os modos, as pessoas” (p. 24). Nessa perspectiva, tais categorias projetam encadeamentos assimilados na leitura dos “fios narrativos” em camadas ou níveis. O desafio maior está no encontro das pontas de cada fio.

5.4 Oficinas de escrita

Expressão muito utilizada no Brasil, a “escrita criativa”, do inglês *creative writing*, liga-se à ideia de criatividade e advém de um método inglês e canadense, cujo interesse mais comum é desenvolver competências de escrita. Luiz Antonio de Assis Brasil, idealizador há 35 anos da mais tradicional oficina de escrita do Brasil, a Oficina de Criação Literária da Pós-graduação em Letras da PUCRS, explica, por exemplo, a importância de utilizar

o máximo possível de sensações físicas para que o leitor se envolva com seus personagens (BRASIL, 2019). Durante dois semestres letivos, os estudantes vão aprender aspectos da narração ficcional e conhecer suas capacidades de criar. Além disso, leem contos de grandes autores e fazem seminários a partir de contos autorais, durante os quais são debatidos os problemas e as virtudes dos textos. Juntam-se a isso aulas destinadas aos elementos fundamentais do romance e, por fim, a publicação de uma antologia dos contos dos estudantes.

Assis Brasil comenta que as oficinas de escrita foram inauguradas nos Estados Unidos, na década de 1930-40, sendo o *Program in Creative Writing*, iniciado na Iowa University, notabilizado com escritores convidados do mundo todo, os quais permanecem imersos ao menos por seis meses nos workshops, conferências e seminários (BRASIL, 2015). A *creative writing* é, então, um método baseado na prática grupal da escrita, com um facilitador, durante um período determinado, e direcionado a escritores ou aspirantes a escritores. Atualmente, muitas universidades norte-americanas e canadenses mantêm o método, exigindo como trabalho final, ou tese, um livro. Assis Brasil ressalta que daí derivam outros programas tão famosos quanto e, ainda, relacionados a grandes prêmios, como o *Pulitzer*. Além desses, na Espanha há os *talleres* da Factoría de Alquimia Literaria; no México, o curso de *Maestria en Creación Literaria*, e o grupo *El libro de los Gatos*; na Argentina, há os cursos de Ricardo Piglia (O laboratório do escritor) e também o *Taller Interactivo de Escritura*, realizado via e-mail e originado da revista *En el camino*, aberta à colaboração do público; entre outros (BRASIL, 2015).

Assis Brasil (2019) explica que o caráter de novidade das oficinas de escrita criativa pode ainda gerar equívocos em nosso país, como atribuir uma espécie de uniformização dos textos dos participantes. O professor também menciona mal-entendidos acerca da natureza das oficinas:

Pensando na raiz dos preconceitos e equívocos, percebe-se, subjacente, uma atitude algo elitista, algo reacionária, algo romântica – a que se concede o benefício da sinceridade – que leva alguns autores a acreditarem apenas na inspiração – palavra fluida e confusa, de viés esotérico – e no talento, que se nos afigura mais problemático, por dividir as pessoas entre talentosas e não-talentosas, partição inaceitável num mundo que se esforça para, sem discriminações, assimilar e a integrar as diferenças e as minorias. (BRASIL, 2015).

A escola, por sua vez, não está isenta dessas percepções, pelo contrário, colabora por vezes para sua sustentação na medida em que reforça uma visão canônica da literatura,

utilitarista e instrumental da língua, em contraposição a uma linguagem que é “apenas” fruto da inspiração, provocando um cerceamento das possibilidades da escrita.

Regras, exercícios e perspectivas

Já os *ateliers d'écriture* na França, iniciados nos finais dos anos 1960, hoje são bastante conhecidos por meio da professora Claudette Oriol-Boyer, da Universidade de Grenoble III, diretora da revista TEM (*Texte en main*), que aborda temáticas pertinentes ao desenvolvimento de oficinas em geral. A partir desse trabalho e com base na adaptação dos ateliês de escrita do grupo Oulipo (*Ouvroir de Littérature Potentielle*, do francês “Abertura” ou “Oficina de literatura potencial”), a professora Ana Lúcia Moraes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), adaptou os métodos e os exercícios dos ateliês franceses de escrita ao contexto brasileiro para criar uma Oficina de Escrita no Programa de Pós-graduação da UFRJ, de 2004 a 2008. Moraes explica o objetivo principal da adaptação:

O objetivo principal das Oficinas de escrita é fazer com que os participantes se tornem mais conscientes de sua expressão e de sua compreensão escrita. Por meio de exercícios, eles devem perceber os processos linguísticos presentes nos textos, seus efeitos sobre o leitor, bem como a técnica de sua construção para se tornarem capazes de reutilizá-los na sua própria escrita de maneira consciente. (MORAES, 2013, p. 193, *tradução nossa*)³⁷.

Para Ana Moraes, os estudantes universitários fizeram uma intensa atividade intertextual e metatextual que os levou a se apropriarem dos processos linguísticos, e a consequência disso é o maior conhecimento da materialidade do discurso do outro e do próprio discurso, além de desenvolver a capacidade de expressão e de criação. As oficinas foram propostas com elaboração e reflexão teórica de textos traduzidos do francês, inicialmente, e depois com textos já produzidos no Brasil, atentos ao contexto cultural específico. Isso porque o Oulipo – na figura de escritores conhecidos, como Luc Étienne, Georges Perec e Italo Calvino – propunha regras para as produções literárias, como o Lipograma, texto em que

³⁷ “L’objectif principal des Ateliers d’écriture est de rendre les participants plus conscientes de leur expression et de leur compréhension écrites. Par le moyen des exercices, ils doivent percevoir les procédés langagiers présents dans les textes, leurs effets sur le lecteur, ainsi que la technique de leur construction pour devenir capables de les réutiliser dans leur propre écriture de façon consciente” (MORAES, 2013, p. 193). O artigo foi publicado originalmente em francês no livro *Ateliers d’écriture littéraire* (2013), após a defesa de doutorado de Ana Lúcia Moraes, sob orientação de Claudette Oriol-Boyer, em Grenoble, na França. Claudette é conhecida por adaptar suas oficinas de escrita ao contexto acadêmico.

uma letra deve ser suprimida, como a letra “e” dos textos franceses, mas que no Brasil não tem a mesma funcionalidade por se tratar da letra “a” a mais comum, por exemplo (MORAES, 2013). Nesse sentido, a professora adaptou sua oficina de escrita até se enquadrar às especificidades da língua. Ela defende, ainda, que, embora a teoria utilizada nas oficinas permita que os estudantes se apropriem dos processos linguísticos presentes numa estética considerada erudita, essa abordagem visa à busca por novas possibilidades e potencialidades da escrita.

O resultado dos estudos e das oficinas na universidade não foram só textos autorais dos estudantes, mas também uma edição da *Revista Terceira Margem*, do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura, da UFRJ, em 2005, só com textos teóricos traduzidos do francês e outros textos em português concernentes às oficinas de escrita em geral. Em parceria com a professora Ana Maria Alencar, Ana Moraes apresenta a revista defendendo duas tendências atuais “que norteiam as oficinas de escrita: a tendência da expressão e a tendência da produção” (ALENCAR; MORAES, 2005, p. 7). Ela trabalhou primordialmente no segundo tipo, no qual se inspiram as práticas oulipianas, cujo interesse é a escrita coletiva, a indissociabilidade “entre teoria e prática, leitura e escrita, fundamentando assim a reescrita consciente do texto” (p. 7). Por seu turno, a escritora Isabelle Guisan propõe, na Grécia e na Suíça, oficinas guiadas pelas tendências da expressão:

Experimentar com grande liberdade: tal é a meu ver a razão de ser de oficinas que se dirigem a pessoas desejosas de explorar sua escrita. Esse tipo de proposta não tem a pretensão de gerar escritores nem de produzir literatura, ela deseja simplesmente iniciar alguns voluntários nos procedimentos que participam da escrita pessoal. Quaisquer que sejam o nível e a motivação dos participantes, há neles o desejo, questionamento e, portanto, caminho criativo possível, com seu cortejo de descobertas, de limites, de frustrações e de satisfações. (GUISAN, 2005, p. 96).

Guisan destaca ainda outro tipo de oficina inclusa nessa mesma tendência, que é aquela destinada a pessoas desamparadas socialmente. A escrita nesse quadro específico descortina a realidade marginalizada e pode representar também um ato político, como sublinha a escritora. Nesse caso, a tendência da expressão está, portanto, mais voltada para o aprendizado da própria vida, da autonomia e da história pessoal a partir de procedimentos de ativação do criativo, e “Tenta-se mostrar que a escrita, mais do que um jogo, é ligada a certos processos” (p. 97).

Yves Reuter (1996 [2002, p. 33]) considera esses jogos poéticos no interior das oficinas de escrita como potenciais práticas escolares, cuja função é servir de “gatilho” para combater a ansiedade da página em branco. Desse modo, “a aprendizagem se constrói sob o signo do jogo e do lúdico” e, embora o objetivo seja focar em apenas um ponto preciso, como sugere o Lipograma, para a aprendizagem isso pode ser positivo porque “permite não gerenciar tudo: neste sentido, eles tendem a limitar o que agora é chamado de sobrecarga cognitiva” (p. 35). Além disso, esses jogos são realizados com base em referências textuais – poemas, narrativas etc. –, o que promove interações entre leitura e escrita, assim, “se a leitura pode ajudar a escrever, a escrita também pode ajudar a ler”. Quando analisa os ateliês de escrita de Elisabeth Bing, Reuter (1996 [2002]) destaca as seguintes dimensões inseridas nas características desses ateliês:

- o papel do grupo com as noções de escuta benevolente, de trabalho de autoconfiança e a dimensão comunicacional que estrutura e favorece a assinatura individual;
- a solicitação de investimento do Sujeito e o respeito da “língua” de cada um (suas palavras, suas imagens, seus artifícios de linguagem...);
- o lugar das atividades de apresentação [...];
- o papel de “gatilho” e o suporte para o imaginário dos mitos e das lendas;
- o lugar do corpo e o espaço integrados em certas práticas escriturais (com a disposição de objetos e percursos a serem feitos fisicamente). (p. 35-36, *tradução nossa*)³⁸.

Vê-se que algumas dimensões são bastante caras à escrita escolar, como a escuta e o respeito às escritas do outro e a construção de um espaço na rotina escolar onde a escrita esteja inserida. Por outro lado, pensar sobre as abordagens da transmissão desses saberes por meio das práticas da escrita é imprescindível, fator que será percebido por Reuter (1996 [2002]) nos ateliês de Jean Ricardou e Claudette Oriol-Boyer. Para ambos, o texto se constrói sobre duas bases: “um polo ideal (do sentido, do significado) e um polo material (do significante – gráfico e fônico –, das formas, dos ritmos...)” (p. 36), e deve ser escrito a partir de uma máxima relação entre os dois polos. Um exemplo conhecido é partir da escolha de uma palavra para encontrar termos que podem ser associados a ela

³⁸ “le rôle du groupe avec les notions d’écoute bienveillante, de travail de réassurance et la dimension communicationnelle qui encadre et favorise la scription individuelle; - la sollicitation de l’investissement du Sujet et le respect de la ‘langue’ de chacun (ses mots, ses images, ses tournures...); - la place des activités de présentation [...]; - le rôle de déclencheur et de support pour l’imaginaire des mythes et des legendes; - la place du corps et de l’espace integres dans certaines pratiques scripturales (avec la disposition d’objets et de parcours à accomplir physiquement)”. (REUTER, 1996 [2002, p. 35-36]).

por ligações semânticas e “materiais”, para depois escrever um texto com o que foi traçado, equilibrando os polos.

Do ponto de vista do ensino, a atenção aos polos pode situar os estudantes para que aprendam diferentes parâmetros textuais e, conforme Reuter (1996 [2002]), a noção de “regra” colabora para o trabalho de escrita na medida em que “a restrição, o objetivo e a motivação” servem “para entrar na escrita, permite direcionar a memória e a imaginação, facilita a organização” (p. 37). Entretanto, termina por formalizar e mecanizar o processo de escrita, contendo as saídas, estancando os lapsos.

O que nos distancia das práticas das oficinas de escrita criativa e suas variantes (oficina de criação literária, oficina de criação textual, laboratório de textos, laboratório literário etc.), neste trabalho, é notadamente a intenção de inserir a escrita literária no contexto escolar, com suas particularidades, as quais nem sempre se assemelham aos contextos das oficinas. Exemplo maior está na disposição para a escrita: na escola, em geral, os indivíduos não se dispõem a produzir e a refletir sobre a própria escrita, sem que haja dispositivos motivadores e didática específica. Nas oficinas de escrita, mesmo as compostas por anônimos e sem objetivar a escrita de um produto ao final, os participantes vão em busca de um propósito com a escrita, nem que seja somente aconselhamento e troca de ideias. A relação estabelecida com o texto e com a palavra já é outra. Há, porém, as oficinas literárias realizadas na escola, por meio de projetos, rearranjos do espaço e do tempo que também mobilizam os estudantes para a escrita. Essas práticas são ainda mais válidas por se situarem no âmbito escolar, pensadas no interior das aulas de língua portuguesa e projetos integradores (CALKINS, 1986 [1989]).

Calkins (1986 [1989]) propõe, no contexto norte-americano, o trabalho com a escrita por meio dessas oficinas, ainda que reconheça a dificuldade de instalação no contexto do Ensino Médio, quando os professores passam tão pouco tempo em sala e devem seguir um currículo preestabelecido. Mas alerta que é possível trabalhar dentro dos limites e sempre buscar suas “frestas”, pois as escolas de Ensino Médio “contradizem não somente aquilo que sabemos acerca da leitura e escrita, mas também aquilo que conhecemos sobre a adolescência” (p. 126).

5.5 A Crítica Genética: dessacralizando a noção de texto

Fundada no final dos anos 60, na França, a Crítica Genética propõe uma teoria analítica de rascunhos, esboços, desenhos, planos, esquemas e anotações, e constitui uma fonte de reflexão sobre a criação literária consagrada. É introduzida como disciplina no Brasil nos anos 80 e também fica conhecida como a “Genética Textual” ou como “crítica do processo”. Claudia Amigo Pino e Roberto Zular (2007) fazem uma proposta teórica que chamam de “crítica ao processo”, explicando que o objeto dessa proposta de análise não se refere simplesmente aos manuscritos, mas se trata “do processo de criação observado a partir dos manuscritos” (p. 18) – os quais não significam apenas de escritos realizados à mão, mas de escritos não editados ou publicados. Assim, não se trata de analisar qualquer manuscrito, mas aquele que apresenta um traço do processo de criação e, mesmo assim, não há uma chave crítica ou cartilha de análise, já que o objeto literário suscita leituras e soluções próprias.

Nesse sentido, o valor da crítica genética está na reflexão sobre a relação entre sujeito e objeto, entre os discursos, por meio dos quais encontramos uma matriz das estratégias de escrita e de textualização, inserida em processos dinâmicos observáveis. Essa teoria destaca a elaboração e o gesto criador como elementos principais de uma escrita, considerando, por exemplo, os rascunhos como estados de um processo e não como elementos secundários:

Os geneticistas costumam usar a noção de **rascunho** para designar estados de escritura também com gênero relativamente definido, mas que possuem mais marcas de trabalho. Nesse sentido, o rascunho corresponderia a uma etapa um pouco anterior à versão e geralmente seria manuscrito, porém as diferenças não são muito definidas. Antes dessas primeiras versões ou rascunhos, poderíamos localizar os **esboços, planos e roteiros**, que seriam anotações metaescriturais nas quais o escritor definiria como vai articular seu discurso. (PINO; ZULAR, 2007, p. 20, *grifos dos autores*).

O processo é a reconstrução dessas fases de criação. Para o escritor, o processo de escrever o que foi planejado nessas anotações; para o geneticista, o processo de ler para construir um caminho possível de criação. A crítica genética não pretende, pois, descobrir o processo desde sua origem, mas confrontar a obra literária com as possibilidades que a compõem, confirmando sua mobilidade e buscando compreender processos de invenção intelectual e estética para caracterizar a atividade cultural num tempo. É um conhecimento sobre a escrita realizado a partir de rasuras, hesitações, intervalos.

Pino e Zular (2007) vão chamar de “movimentos escriturais” aqueles que apontam “uma diferença ou tensão entre dois documentos relativos a um mesmo trecho de uma narrativa ou de um poema” (p. 126), o que indica a ideia de construção na escrita e desmistifica o próprio objeto literário como somente um elemento único “final”. São folhas, cadernos, cartas, blocos de notas, pedaços de guardanapo, fragmentos que se encaixam ou não – a escrita é a junção mais ou menos possível dessas partes de uma criação.

Esse “diálogo de discursos” (PINO; ZULAR, 2007, p. 152) – tendo em vista a história, linguística, sociologia, teoria literária, entre outros, presentes na leitura da obra – ajuda a entender a prática da escrita literária, sem o intuito de explicá-la. Philippe Willemart (1993), ao analisar as rasuras de Flaubert, explica que o escritor cria uma nova cultura e uma nova memória na sua escritura. É, além de autor, também, ou principalmente, leitor, porque maneja a linguagem, esboça e cria mecanismos de uma escrita. Para ele, a busca por uma identidade escritural se encontra na necessidade de dar consistência ao texto após cada rasura.

É pertinente perceber a importância atribuída às retomadas ao próprio texto, como vai dizer Willemart (1993) ao se debruçar também nos escritos de Proust, sinalizando que, cada vez que o escritor volta ao seu texto, ele provoca uma “consistência nova” (p. 68), uma consistência que significa o estreitamento das “relações do escritor com seu texto no aqui e agora da escritura, isto é, do escritor oscilando entre o olhar que relê e a mão que escreve” (p. 69). A consistência “nova” não significa “melhor”, tendo em vista que os esboços de manuscritos são autônomos, não evolutivos. Assim, as versões anteriores não são corrigidas a uma melhor forma, mas a uma outra consistência.

O inacabado em processo

A crítica genética permite-nos adentrar em dois planos: o primeiro, mais teórico, que pode subsidiar o ensino da escrita por meio de noções fundamentadas, como “manuscrito”, “rasura”, “dossiê genético” etc.; o segundo, mais prático, apresenta os próprios manuscritos e suas análises como ferramentas possíveis ao ensino da escrita literária. Isso porque os estudantes, em contato com o processo “materializado”, podem desfrutar de procedimentos únicos a cada obra e ampliarem a ideia de texto em curso de textualização, texto sendo escrito.

Eduardo Calil (2008) se vale desses planos para destrinchar o processo de escrita de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Define o “manuscrito escolar” como o “*produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (p. 25, *grifo do autor*). Diferenciando-se dos manuscritos de escritores consagrados, aqueles que revelam o processo de criação dos estudantes têm implícitas forças e relações de ensino e aprendizagem, situadas em tempo e espaço específicos. Porém, Calil (2008) insiste na ideia dos “documentos que registram processos de escritura em sala de aula” porque pretende “enfraquecer seu caráter fragmentário, provisório, hesitante marcado por rasuras, e fortalecer sua singularidade, seu sentido de texto único, sua heterogeneidade” (p. 29).

Nessa perspectiva, o texto do estudante está situado em espaços e tempos determinados e possui marcas que, muitas vezes, por causa dessa delimitação circunstancial, são levadas ao apagamento, ao esquecimento de que uma escrita acontece por lapsos, traços, retomadas, rabiscos, rearranjos, etc. Cecília Almeida Salles (1998 [2013]) lembra que o objeto “acabado” da obra literária consagrada pertence a um processo inacabado, e esse ponto de vista nos interessa, pois é fundamental atentar para a relação entre acabamento e inacabamento. Para o escritor, os “ensaios” para se chegar à escrita da obra não fazem parte propriamente dela, mas são parte de um processo. Na escola, o que chamamos de escrita literária é todo o processo, desde a ativação da ideia até a reescrita do texto, que pode reivindicar outros gestos inacabados, contornos em movimento, enfim, um percurso de criação:

O percurso criativo observado sob o ponto de vista de sua continuidade coloca os gestos criadores em uma cadeia de relações, formando uma rede de operações estreitamente ligadas. O ato criador aparece, desse modo, como um processo inferencial, na medida em que toda ação, que dá forma ao sistema ou aos “mundos” novos, está relacionada a outras ações e tem igual relevância, ao se pensar a rede como um todo. Todo movimento está atado a outros e cada um ganha significado, quando nexos são estabelecidos. (SALLES, 1998 [2013, p. 93-94).

Esse ângulo de observação da crítica genética oferece a ampliação da compreensão do movimento criador e destrói o “ideal de começo e fim absolutos” (SALLES, 1998 [2013, p. 94). Pino e Zular (2007), por fim, propõem a problematização da ideia de processo, entendendo que a indeterminação dessa característica possa pressupor uma espécie de facilidade no trabalho. Ao contrário, a atenção ao processo exige maior rigor porque nos obriga a voltar a ele. Acrescenta-se a isso:

Não se trata aqui de negar a indeterminação, o acaso, o papel ativo da recepção e a grande transformação operada por uma visão processual, mas sim de, a partir de uma crítica ao processo, não se deixar levar pela aparência de indeterminação e pela exposição da produção como um valor em si, características essas que, repita-se, permeiam tanto a crítica genética como boa parte da cultura contemporânea. Esse imediatismo da relação entre produção e consumo, dos bastidores e da cena, cria uma espécie de deriva do processo, esvaziando a resistência e as tensões que ele próprio exige. (p. 186).

A “crítica ao processo” destaca as tensões e contradições implicadas nas práticas de escrita para que não sejam banalizadas. Tomar conhecimento delas é fundamental para que o movimento de criação não fique impregnado de ansiedades para sua finalização, que também leva à ideia de perfeição.

5.6 Escritas da variação

Em *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception* [O tempo da escritura. Escrituras da variação, escrituras da recepção] (2018), François Le Goff e Véronique Larrivé propõem reposicionar a escrita e suas aprendizagens para o reconhecimento do sujeito escritor e também para repensar a articulação entre leitura e escrita. Os autores sugerem a construção da competência de escrita e seus usos na recepção do texto literário por meio de análises teóricas sob a concepção textualista e linguística e, ainda, através do campo de observação da gênese textual, da “fábrica do texto”. A obra apresenta problemáticas reunidas em torno de uma questão central: a *temporalidade*, relacionando-a a “noções de frequência, de ritmo, de periodicidade ou de recursividade que inscreve a aprendizagem em uma duração e segundo uma determinada organização, uma determinada progressão” (p. 12).

A escrita da variação designa um processo de reescrita “articulada a um projeto de conhecimento literário e a leituras de textos literários”, em que o tempo da escrita é visto em sequência, com “duração de longo prazo que o distingue definitivamente de uma atividade pontual de correção de uma produção escrita” (p. 13). Apoiando-se na ideia de complexidade, de Edgar Morin, Le Goff e Larrivé (2018) entendem a variação como uma produção com vários estados textuais, seguindo um princípio de alternância de processos mobilizados por reescritas. É como um “tecido entrelaçado” que

[...] necessariamente exige um conjunto heterogêneo de saberes, competências, procedimentos e posturas, que se encontram imbricados, interdependentes. Pensar a aprendizagem das escritas em termos de

complexidade significa conceber uma estratégia que, em uma temporalidade adaptada e singular, se preocupa com as interações e a multidimensionalidade da tarefa.

Isto implica que a escrita da variação inscreve o desenvolvimento da competência de escrita em um processo. As fases de escrita, leitura e língua são articuladas entre elas em função do projeto literário e linguístico definido pelo professor. A atividade de reescrita está no centro da estratégia de aprendizagem. Tais opções metodológicas invertem a abordagem e as finalidades de aprendizagens de escrita e orientam diferentemente suas tarefas. (LE GOFF; LARRIVÉ, 2018, p. 18, *tradução nossa*)³⁹.

Como fazer esse tecido se entrelaçar, distinguindo as fases, indicando o que deve ser reescrito, sob qual necessidade, e quais recursos entram nesse processo? Os autores indicam que as estratégias devem ser criadas em função dos estados anteriores de escrita produzidos pelos estudantes, os déficits observados e as competências manifestadas. Para isso, os objetivos devem estar bem fixados em uma sequência ou projeto que prevê os momentos de leitura literária, de estruturação do ensino da língua, do retorno à escrita e de negociação em torno dela.

Ponto sensível dessa organização, as interações entre leitura e escrita podem partir de uma lógica também inversa: a entrada nos textos literários pode ocorrer após uma primeira atividade de escrita, por meio da qual sejam extraídas necessidades de aprofundamento no que tange o próprio literário. A noção do *fazer* encontra destaque e é inserida no tempo do trabalho com a escrita, entendendo que as linguagens e os suportes utilizados durante esse processo são escritas que auxiliam o empenho e o engenho.

Reescritas em sequências

A escrita da variação pressupõe reescritas, que podem ser o método de transposição – uma escrita “à maneira de”, como já mencionamos – ou podem “permitir, através da sua análise, a apropriação de procedimentos retóricos ou genéricos que o aluno reinveste num texto pessoal” (LE GOFF, 2005, p. 185). Há uma relação intertextual que, segundo Le

³⁹ “[...] nécessairement convoque un ensemble hétérogène de savoirs, de compétences, de procédures, de postures, lesquels se retrouvent imbriqués, interdépendants. Penser les apprentissages scripturaux en termes de complexité, c'est alors concevoir stratégie qui, dans une temporalité adaptée et singulière, a le souci des interactions et de la multidimensionalité de la tâche. Cela implique que l'écriture de la variation inscrit le développement de la compétence d'écriture dans un processus. Les phases d'écriture, de lecture et de langue sont articulées entre elles en fonction du projet littéraire et langagier défini par le professeur. L'activité de réécriture est au cœur de la stratégie d'apprentissage. De telles options méthodologiques bouleversent l'approche et les finalités des apprentissages de l'écriture et orientent différemment ses missions”. (LE GOFF; LARRIVÉ, 2018, p. 18).

Goff (2005), corre o risco de ser instrumentalizada sob moldes reprodutivos e imitativos.

A reescrita como gesto, processo e fenômeno literário é assim descrita pelo autor:

Ela é um gesto central na atividade de produção da escrita porque abre o caminho a uma apreensão sensível da diversidade das variações de linguagem e engaja o escritor em uma postura reflexiva favorável à construção do sujeito-escritor. Ao ser dado um novo tratamento à versão anterior, a nova escrita colabora para a aquisição de procedimentos de linguagem e para a compreensão, em uma situação efetiva de produção, dos fatos da escrita no campo da literatura. Esse gesto de retomada é guiado por um questionamento que concerne a uma propriedade literária relacionado ao gênero, a um modo particular da representação, ou ainda às condições da presença do sujeito enunciador no enunciado; não é, portanto, prioritariamente motivado por uma lógica de aperfeiçoamento de um primeiro esboço. (p. 187, *tradução nossa*)⁴⁰.

Essa postura reflexiva leva a elaborações e questionamentos quanto à produção e recepção desses textos, o que ultrapassa a ideia de correção e aperfeiçoamento, além de situar a escrita literária numa “temporalidade marcada por uma interação das atividades e uma gestão global das aprendizagens” (p. 188). Seja um texto pouco modificado, mais próximo de uma colcha de citações, seja uma remodelação com novo significado, “há invenção, tênue ou manifesta, e um movimento de apropriação do que significa o fenômeno de reescrita em literatura” (p. 188). Le Goff (2005) adere à noção de “Reescrita em Sequência(s)” para caracterizar as reescritas em sala, cujo objetivo é “introduzir situações-problema, colocar em perspectiva os objetos estudados, especialmente textos literários, de maneira que se construam entre eles ligações problematizadas” (p. 192). Estabelecendo um projeto no qual essas sequências aparecem como fio condutor, o professor pode trabalhar com mais apoio, prevendo uma progressão do trabalho e saídas possíveis a um programa de escrita.

⁴⁰ “Un geste central dans l’activité de production d’écrit parce qu’il ouvre la voie à une appréhension sensible de la diversité des variations langagières et qu’il engage le scripteur dans une posture réflexive favorable à la construction du sujet-écrivain. En s’employant au retraitement d’un état antérieur, le nouvel écrit collabore à l’acquisition de procédures langagières et à la compréhension, en situation effective de production, des faits d’écriture dans le champ de la littérature. Ce geste de reprise est guidé par un questionnement concernant une propriété littéraire relative au genre, à un mode particulier de la représentation ou encore aux conditions de la présence du sujet énonciateur dans l’énoncé ; il n’est donc pas prioritairement motivé par une logique d’amélioration d’un premier jet”. (LE GOFF, 2005, p. 187).

Rasuras e rascunhos

Como vimos com Vigotski (1934 [2008]), dizemos a nós mesmos o que vamos escrever. Em pensamento, iniciamos um rascunho da nossa escrita, e esse planejamento mental é importante para partir ao rascunho do texto. O rascunho, “entendido como espaço gráfico e gesto procedimental”, por meio do qual o estudante faz “tentativas sucessivas que se sobrepõem, se completam ou se anulam”, é apresentado por Le Goff (2005) na forma de dois tipos:

O estabelecimento de uma distinção entre os dois tipos de rascunho – um percebido como estado residual de uma atividade enunciativa, marcado pelo traço dos conflitos de textualização, e o outro admitido como um rascunho-texto, exibindo sua coesão e seu fechamento, incólume em sua (quase) totalidade a toda evidência linguística e metalinguística da atividade do escritor – modifica significativamente a lógica, a dinâmica e os desafios que presidem as aprendizagens da escrita. (p. 189, *tradução nossa*)⁴¹.

Nessa perspectiva, o rascunho deixa de ter uma acepção de texto anterior e inacabado em busca de “uma versão finalizada, idealmente cumprida e definitiva” para um “campo de investimento da reescrita”. Rasuras, esboços, rascunhos são inevitáveis ao processo, quer dizer, são parte constitutiva dele. Mas na escola, em geral, e nas turmas que observamos, em particular, essas manifestações não são inseridas ao processo:

Os estudantes usam o caderno como rascunho e um som comum neste momento é a folha sendo arrancada, depois rasgada e amassada: a tentativa, o erro, o recomeço – repete-se o movimento de arrancar a folha de papel e escrever novamente. [...].

Uma estudante escreveu três textos no rascunho e agora rasga em pedacinhos todos eles. Ela diz que o que transpôs na folha oficial não foi nada do que planejou nos rascunhos. Ou seja, ela escreveu quatro textos, jogou três fora. [...].

O cuidado para passar o texto a limpo é visível. A demora para ler e reler, a dificuldade em colocar no papel o que sente, de escolher as palavras. Os rascunhos vão para o lixo. (Diário de campo, 15 abr. 2019).

Como esses fragmentos de texto formam um “‘diálogo’ que coloca em cena possibilidades de outros dizeres, de outros escritos através de um movimento retroativo”, eles fazem parte da aprendizagem e do aparato de ferramentas utilizadas no decorrer do

⁴¹ “L’établissement d’une distinction entre les deux types de brouillon, l’un perçu comme l’état résiduel d’une activité énonciative, marqué par la trace des conflits de textualisation, l’autre admis comme un brouillon-texte, affichant sa cohésion et sa clôture, indemne dans sa (presque) totalité de tout témoignage linguistique et métalinguistique d’une activité du scripteur, modifie sensiblement la logique, la dynamique et les enjeux qui président aux apprentissages de l’écrit”. (LE GOFF, 2005, p. 189).

ensino da escrita literária. O estudante pode, por meio desses retornos, reconhecer ações importantes para a constituição de uma postura de escritor: “marcar, anotar, substituir, deslocar, acrescentar, escrever de outro modo algo que estava efetivamente escrito” (CALIL, 2008, p. 50). Até mesmo os instrumentos utilizados no ato de escrever estão imbuídos de significado: o lápis e a borracha vão sumindo à medida que os estudantes crescem, pois aos jovens não se permitem as rasuras. A caneta é definitiva, exige certeza, segurança, confiança com a própria escrita. Uma estudante afirma que gosta de escrever no bloco de notas do celular porque é facilmente descartável. A relação com a escrita nessas situações é vacilante, pois não se compreende um percurso de crescimento, já que ele é apagado.

Desenvolver o hábito de acumular as próprias versões do texto, em vez criar uma sinfonia de rasgos e amassos de papéis, e depois de arremessos ao lixo, revela uma necessidade prática para a continuidade do trabalho e até mesmo para o repertório do professor, afinal, por esse caminho é possível que o professor entenda as estratégias de escrita de seus alunos e as relações estabelecidas com a própria prática. Por outro lado, caso essas versões sejam previstas pelo professor, numa sequência temporal estabelecida, estaremos na dimensão da escrita da variação, proposta por Le Goff e Larrivé (2018).

5.7 Escritas da recepção

A escrita da recepção reúne uma grande variedade de produções escritas que têm em comum o fato de preservarem a memória de uma leitura de um texto literário. É o traço de uma leitura, a manifestação de um encontro com um texto e extensivamente com qualquer criação artística, independentemente do meio. Isso se realiza por meio de uma situação de escrita dentro de uma sequência de leitura e, para cada forma possível de escrita da recepção, existe uma relação direta com um projeto singular de leitura e com as possibilidades do texto literário escolhido.

Tal proposta amplia a maneira de classificar os textos para além dos gêneros, sugerindo um critério de classificação entendido por Le Goff e Larrivé (2018) como “atenção à relação da escrita com o texto lido, a forma como a produção escrita entra em contato com o texto literário” (p. 119). Os autores identificam três categorias de escritas de recepção no contato com o texto literário: 1) “Escrever em”: realizar acréscimos e cortes nos textos originais, como nas atividades de continuação de um texto; 2) “Escrever ao

lado”: realizar hipertextos ficcionais, como pegar emprestada a voz do personagem e criar outro texto; 3) “Escrever sobre”: realizar o próprio diário de leitor ou comentários literários (LE GOFF; LARRIVÉ, 2018, p. 119-120).

São categorias que inserem a prática da escrita ao momento da leitura não como desdobramento, mas como a intensificação da aprendizagem literária, o que institui um novo ritmo. Deve-se considerar a natureza do texto, enquanto gênero ou tipo discursivo, para correlacionar com as instruções adequadas e, ainda, incentivar que esses textos sejam verbalizados em sala, segundo uma formação intelectual de leitura, escrita e linguagens. As modificações no texto literário podem desenvolver reflexões acerca de um personagem, de um lugar e abrir possibilidades de escrita, até mesmo por meio de uma ruptura discursiva entre o texto lido e o texto escrito pelo estudante.

5.8 Com a palavra (e a chave), os escritores: discursos sobre a própria prática

Em *Inventions de l'écriture* [Invenções da escritura] (2014), Martine Jacques e Caroline Raulet-Marcel chamam a atenção para o fato de que muitos escritores começam a escrever na infância e seus textos são fruto de uma aprendizagem escolar ou familiar. As obras da idade adulta podem se ligar ao resultado de um trabalho de escrita feito antes, com códigos e habilidades adquiridas para depois serem subvertidas. Por isso, as autoras se questionam a respeito da influência da formação escolar sobre a obra de um escritor. Por meio de uma interação entre escrita de escritores e escrita de estudantes, podemos refletir sobre o processo condutor do jovem escritor que produz sua obra de ficção, em busca de atingir o *status* de autor, ainda que de maneira modesta, a fim de colocar em questão o que permite o surgimento, no estudante, de uma disposição ao texto literário.

Quando nos referimos à instância de escritor, neste trabalho, não estamos prevendo que, com o ensino da escrita literária em sala, o estudante seja transportado à *exaltação* e ao *deslumbramento* de um livro escrito, como o percebe Guimarães Rosa, no processo de seu *Sagarana*, quando experimenta seu próprio *estilo*, como diz o escritor, e isso o anima a continuar: “De certo que eu amava a língua. (...) além dos estados líquidos e sólidos, porque não tentar trabalhar a língua também em estado gasoso?” (ROSA, 1946 [1984, s/p.]). Como já mencionamos, exploramos a formação pela literatura, que segue o rastro da leitura e escrita literárias na escola. Nada nos impede, entretanto, de empreender uma

busca pela reflexão sobre a própria escrita à semelhança de Guimarães, que conta sobre seu momento de *pensar muito* antes de começar a produzir suas doze histórias: “Num barquinho, que viria descendo o rio e passaria ao alcance das minhas mãos, eu ia poder colocar o que quisesse. Principalmente, nêle poderia embarcar, inteira, no momento, a minha concepção-do-mundo” (ROSA, 1946 [1984, s/p.]).

Colocar o próprio mundo no papel é o que se faz de toda atividade da escrita literária. Àquele que investe nessa possibilidade, chamamos de escritor. Nosso propósito é refletir sobre os caminhos para chegar ao estudante-escritor e, mais uma vez, somos tomados pela necessidade de Guimarães: “Tinha de pensar, igualmente, na palavra ‘arte’, em tudo o que ela para mim representava, como corpo e como alma; como um daqueles variados caminhos que levam do temporal ao eterno, principalmente” (ROSA, 1946 [1984, s/p.]). Pensar na palavra “arte”, em suas representações, nas relações com o próprio ofício, bem como com sua matéria-prima – a palavra –, e os escritores ensinam, entre tantas outras coisas, que a escrita literária é um gesto: inserida à vida, a escrita ganha o caráter fundamental e constitutivo do sujeito, tanto num aspecto cotidiano – em que escrever é um comportamento –, quanto no sentido vital – e, por isso, muitos escritores em hiatos de suas escritas se consideram “mortos”. Numa visada prática, então, a escrita necessita de preparação e disposição, seja para uma extensa obra, seja para o trabalho frequente na escola.

Fusão e concentração

O poeta T.S. Eliot, em “Tradição e talento individual” (1919 [1989]), ao contestar a ideia de tradição na poesia, defende que é fundamental “insistir que o poeta deva desenvolver ou buscar a consciência do passado e que possa continuar a desenvolvê-lo ao longo de toda sua carreira” (p. 42). Sugere também que a diferença entre um poeta maduro e um poeta imaturo é a sua mente: não é que o primeiro seja mais interessante e tenha “mais a dizer”, mas porque ele possui um meio de estabelecer novas combinações aos sentimentos especiais ou muito variados, deixando-os livres. Isso se dá porque existe entrega de si mesmo no verso, uma espécie de despir-se, despersonalizar-se. E faz uma analogia a esse respeito:

Quando os dois gases [oxigênio e dióxido de enxofre] [...] são misturados em presença de um filamento de platina, eles formam

ácido sulfúrico. Essa combinação só ocorre se a platina estiver presente; todavia, o novo ácido formado não contém qualquer indício de platina, e ela mesma aparentemente não é afetada, permanecendo inerte, neutra e inalterada. A mente do poeta é o fragmento de platina. Ela pode, parcial ou exclusivamente, atuar sobre a experiência do próprio homem, mas, quanto mais perfeito for o artista, mais inteiramente separado estará nele o homem que sofre e a mente que cria; e com maior perfeição saberá a mente digerir e transfigurar as paixões que servem de matéria-prima. (ELIOT, 1919 [1989, p. 43]).

Na experiência da escrita, prossegue Eliot, os elementos que funcionam como catalisador são as emoções e os sentimentos. Tais elementos devem ser inerentes às palavras, frases ou imagens, e sua mente é esse receptáculo cumulativo que une partículas para formar um novo composto, um novo texto. O que importa, porém, não é a intensidade de cada um desses elementos, mas a “fusão”, “a intensidade do processo artístico” (p. 44). Assim, uma das características do processo artístico é a capacidade de formular o passado e elaborar suas próprias emoções e sentimentos a partir das linguagens. Eliot comenta que um poeta não descobre sensações novas, mas trabalha as sensações mais corriqueiras. Esse trabalho é a concentração – e aqui podemos aventar a ambiguidade da palavra “concentração”, tanto dos elementos químicos, das emoções e sentimentos, como da observação dos pensamentos, ficar atento a eles. Então,

Trata-se de uma concentração, e o novo produto resultante da concentração expressa um imenso número de experiências que, para as pessoas práticas e ativas, poderiam não ser entendidas de modo algum como experiências; é uma concentração que não ocorre conscientemente nem resulta de deliberação. Tais experiências não são “recolhidas”, e afinal se reúnem numa atmosfera que somente é “tranquila” na medida em que constitui a espera passiva de um acontecimento. Naturalmente, essa não é de modo algum toda a história. Há um punhado de coisas, nos textos poéticos, que devem ser conscientes e deliberadas. Na verdade, o mau poeta é habitualmente inconsciente onde deve ser consciente, e consciente onde deve ser inconsciente. Ambos os erros tendem a torná-lo “pessoal”. A poesia não é uma liberação da emoção, mas uma fuga da emoção; não é a expressão da personalidade, mas uma fuga da personalidade. Naturalmente, porém, apenas aqueles que têm personalidade e emoções sabem o que significa querer escapar dessas coisas. (p. 47).

O caminho a ser percorrido, nesse processo de escrita, diz respeito a entender as variantes da consciência e da inconsciência a partir da experiência. O desenvolvimento dessa relação com o texto pode acontecer de várias formas, como é o caso do percurso da leitura para a escrita, pois, na esteira de Eliot, o comportamento do poeta vai da tomada de

consciência do passado e da sua própria história – e a leitura literária, por exemplo, pode operar como parte desse processo por proporcionar experiências pessoais e descobertas de sentimentos que, combinados, poderão ser peças-chave para a escrita literária.

Já em “A filosofia da composição”, de 1846, Edgar Allan Poe procura descrever um dos momentos de captura do próprio ato criador, apresentando o *modus operandi* do poema O Corvo, publicado em 1846. O escritor prefere começar com a consideração de um “efeito”, questionando-se: “Dentre os inúmeros efeitos, ou impressões a que são suscetíveis o coração, a inteligência ou, mais geralmente, a alma, qual vou eu, na ocasião atual, escolher?” (1846 [2012, p. 48]). Daí procede a escolha do assunto e efeito de sua escrita. Em seguida, Poe explica como a extensão da obra pode ser determinante na atitude da leitura, assim como o que considera ser a Beleza do poema para, por fim, chegar ao seu tom melancólico. Olhando para suas escolhas, o autor salta do poema, enxerga-o distante, já nas mãos do leitor, para decidir qual seria o “eixo sobre o qual toda a estrutura devesse girar” (p. 53). Assim esclarece como chegou à conclusão de que esse eixo é o refrão:

Passando cuidadosamente em revista todos os efeitos artísticos usuais – ou, mais propriamente, *situações*, no sentido teatral – não deixei de perceber de imediato que nenhum tinha sido tão universalmente empregado como o do *refrão*. A universalidade desse emprego bastou para me assegurar de seu valor intrínseco e evitou-me a necessidade de submetê-lo à análise. Considerei-o, contudo, em relação à sua suscetibilidade de aperfeiçoamento e vi logo que ainda se achava num estado primitivo. Como é comumente usado, o refrão poético, ou estribilho, não só se limita ao verso lírico, mas depende, para impressionar, da força da monotonia, tanto no som, como na ideia. O prazer somente se extrai pelo sentido de identidade, de repetição. Resolvi fazer diversamente, e assim elevar o efeito, aderindo, em geral, à monotonia do som, porém continuamente variando na da ideia: isto é, decidi produzir continuamente novos efeitos pela variação da *aplicação* do estribilho, permanecendo este, na maior parte das vezes, invariável. (1846 [2012, p. 53, *grifos do autor*]).

Poe vai “cuidadosamente” à pesquisa para conhecer melhor tanto seu pensamento, quanto sua intenção no ato de escrever. Atinge esse *gesto* com cautela e projeção, consciente de que sua escrita se faz em relação ao outro. Prossegue desenhando sua composição: “estabeleci na mente o *clímax*” (p. 56, *grifo do autor*) e, em seguida, destaca que a originalidade “tem de ser procurada trabalhosamente” (p. 57). Poe relata ainda sobre o modo de escolher o espaço de sua história, a força do contraste, o ar do fantástico e as revisões pelas quais passou o texto, modificando tais efeitos. O debruçar metucioso ao

seu ato salienta a importância da reflexão sobre o processo da escrita. Mais do que isso, a dedicação à escrita é uma vigilante procura.

“Alimente-se fartamente”

O que está em jogo na escrita literária é estabelecer nexos entre as coisas, afirma Moacyr Scliar (2007 [2017]). Essa ligação, segundo Scliar, é da ordem do saber, pois é necessário saber escrever sobre o que se vive e a “trajetória pessoal conta muito; sobretudo no início, a aventura literária é inevitavelmente autobiográfica” (p. 21). E continua: “o escritor é como alguém que tem uma ferida no dorso; a lesão está ali, ele a sente, mas não pode vê-la” (p. 16), por isso cria, elabora o enigma, sua própria escrita. “Remexe fundo, diz tudo o que não gosta de ouvir”, receita Caio Fernando Abreu na carta ao amigo José Márcio Penido, em 1979. “Isso é escrever. Tirar sangue com as unhas. E não importa a forma, não importa a ‘função social’, nem nada, não importa que, a princípio, seja apenas uma espécie de autoexorcismo. Mas tem que sangrar a-bun-dan-te-men-te” (ABREU, 1979 [2015, p. 216]). A memória, a infância, os sonhos – são esses os caminhos de Caio Fernando Abreu, para quem a leitura é um alimento do qual nos nutrimos e, depois, com um dedo na garganta, colocamos para fora. Já a escrita é o dedo na garganta, por isso ela se dá em níveis tão complexos. Por isso, ao encorajar o amigo à escrita, aconselha-o primeiro à leitura: “ler é alimento de quem escreve. Várias vezes você me disse que não conseguia mais ler. Que não gostava mais de ler. Se não gostar de ler, como vai gostar de escrever? Ou escreva então para destruir o texto, mas alimente-se. Fartamente. Depois vomite” (p. 218). Sobre *Morangos mofados* ele conta:

Tem um fim lindo, positivo, alegre. Eu fiquei besta. O fim se meteu no texto e não admitiu que eu interferisse. Tão estranho. Às vezes penso que, quando escrevo, sou apenas um canal transmissor, digamos assim, entre duas coisas totalmente alheias a mim, não sei se você entende. Um canal transmissor com um certo poder, ou capacidade, seletivo, sei lá. Hoje pela manhã não fui à praia e dei o conto por concluído, já acho que na quarta versão. Mas vou deixá-lo dormir pelo menos um mês, aí releio – porque sempre posso estar enganado, e os meus olhos de agora serem incapazes de verem certas coisas. (ABREU, 1979 [2015, p. 219-220]).

Deixar o texto dormir é mais uma forma de cuidar das palavras, a preocupação com o texto que expelle tudo que é ansioso e precipitado. Quando fala na mesma carta, com

admiração, de Dalton Trevisan, chama atenção para os contos “tão absolutamente lapidados, reduzidos ao essencial cintilante” (p. 220). Em 1995, na ocasião da reedição de *Morangos mofados*, escreve em nota sua decisão para revisar o livro, “Por saber que textos, como as pessoas, são vivos e sempre podem melhorar na sua contínua transformação” (...). “O resultado me parece mais limpo, menos literário no mau sentido, mais claro e quem sabe definitivo” (ABREU, 1995 [2015, p. 15]). Assim, também pratica o lapidar da escrita feito pedra, a busca pelo aperfeiçoamento por meio da palavra retocada.

Por seu turno, Fernando Sabino, entrevistado por Clarice Lispector, apresenta sua visão a respeito do motivo da sua escrita: “A última vez foi ali por volta de 1956, 1957. Escrevia por necessidade de me exprimir. Desde então tenho me utilizado da palavra escrita como atividade profissional, por necessidade de ganhar a vida. Mas não chamo a isso de escrever, como ato de criação artística” (SABINO, 1968/1969 [2007, p. 32]). O cronista conta sobre o quanto é penoso buscar assunto para escrever no jornal, lembrando sempre daquele que pode agradar ao leitor. Clarice pergunta sobre seu processo de criação:

– Como é que começa em você a criação, por uma palavra, uma ideia? É sempre deliberado o seu ato criador? Ou você de repente se vê escrevendo? Comigo é uma mistura. É claro que tenho o ato deliberador, mas precedido por uma coisa qualquer que não é de modo algum deliberada.

– A criação nunca começava por uma palavra ou por uma ideia. Era uma espécie de sentimento em mim que partia em busca dessa palavra ou dessa ideia. Qualquer palavra, qualquer ideia. Hoje o sentimento ainda existe, mas tem-se dispensado de se exprimir através de palavras ou ideias – de certa maneira me contento com o próprio sentimento, que procura fora de mim alguma forma de expressão já existente com que se identificar. A música, por exemplo – especialmente a de Thelonious Monk. (SABINO, 2007, p. 32).

Ao se referir à criação no passado, Fernando Sabino reafirma que a criação artística está para além da atividade profissional, em que o sentimento é ativo e vivo, pois busca a palavra ou a ideia para criar. Se não se relaciona com esse sentimento da mesma maneira, embora ele ainda exista, não se trata mais da criação.

Carlos Drummond de Andrade, em “Procura da Poesia”, escreve, primeiramente, sobre o que não se deve fazer ao escrever poesia: “Não faça versos sobre acontecimentos” (ANDRADE, 1930 [2012, p. 306]). A continuação do poema são recomendações sobre o que deve ser feito para “encontrar” a poesia que se “procura”: “(...) Chega mais perto e

contempla as palavras. / Cada uma / tem mil faces secretas sob a face neutra / e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: / Trouxeste a chave?” (ANDRADE, 1930 [2012, p. 306]). Na fresta entre a primeira parte de negativas e a segunda, de afirmações sobre o fazer poético, o poema faz-se a partir da chave, buscada/encontrada pelo poeta e seus leitores. Enquanto encontramos em *A hora da estrela*: “Juro que este livro é feito sem palavras. É uma fotografia muda. Este livro é um silêncio. Este livro é uma pergunta” (LISPECTOR, 1977 [1993, p. 31]), o poema drummondiano aconselha a circunspeção do processo de escrita, que vai ao encontro de um *gesto da escrita*. O processo é o percurso laboral do sujeito-escritor *trabalhando* que necessita da inserção da temporalidade. Ao longo desse caminho, a aproximação e a contemplação das palavras significam o desenvolvimento da disposição, atitude e comportamento perante o ato de escrever, ou seja, o gesto, o esforço, a consciência e a atenção.

O olhar para o aluno e seu texto parece-nos essencial porque, se o trabalho com a escrita se faz pelas dimensões do literário e de suas possibilidades, enxergamos, primeiro, a relação que se trava entre indivíduo e próprio texto, que pode estilhaçar a palavra, como escreve Murilo Mendes (1970 [2014]): “Entregar o osso de um texto / Que resultará noutra texto” (p. 128). A escrita literária é essa *construção* de um texto que se desdobra, uma consciência do passado e da própria história, o *conhecimento* dos sentimentos e das emoções que daí se extraem e a *combinação expressiva* possível a cada sujeito. É uma escrita de possibilidades, com “mil faces secretas sob a face neutra”, mas o sujeito-escritor é singular e sua relação com a palavra é única, no que diz respeito ao seu fazer. O ato da escrita literária não é, pois, trivial. Os escritores o valorizam seu fazer, seu labor. Não podemos esquecer disso quando propusermos uma atividade de escrita literária na escola. Estamos diante de uma prática que necessita, então, de formas de acessar as palavras “refugiadas na noite”, para que a relação sujeito-escrita aconteça, para que se encontrem respostas – no plural – para a pergunta: “Trouxeste a chave?”.

6 “NÃO SE TRATA DE CERTO OU ERRADO”: O QUE PODE A PROFESSORA NA ESCRITA DOS ESTUDANTES?

Porque é através da literatura, quando você lê mesmo, quando você escreve, você vê a vida de uma forma diferente. [...] E a literatura em especial, quando a gente começa a ler um livro dentro de todo contexto a gente começa a ver a liberdade mais ainda porque você vê: “o que tem de crítico aqui dentro?”. Né? Igual o Drummond escreveu lá: “tinha uma pedra no meio do caminho”, mas aí você para: “que pedra é essa?”. Então, a minha preocupação enquanto leitora, enquanto formadora de leitores... até mesmo quando eu estou lendo só para mim, hoje em dia eu tenho uma certa preocupação, eu estou lendo, “é isso mesmo? Será que foi isso que ele quis dizer? O que tem de profundo aqui?”, então, pra mim é isso, é a liberdade. (Apêndice E).

Laura, a professora de nossa pesquisa, nasceu em novembro de 1985, em Bom Jesus do Itabapoana/RJ e cresceu no mesmo município, fazendo parte de uma história marcada pela miscigenação, principalmente, dos indígenas *Puris*, dos fundadores mineiros e dos negros escravizados para o trabalho de exploração de terras férteis. Aos 19 anos, começa a atuar como professora, em decorrência de sua formação em Curso Normal, conhecido popularmente como Magistério. Depois, cursa Licenciatura em Letras-Português/Espanhol e duas especializações em Literatura. Essa formação, aliada à experiência em sala de aula, é um fator notado na habilidade e no preparo para lidar com os entremeios do cotidiano escolar.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, a professora Laura nos conta que enxerga uma abertura ao diálogo, por meio da figura da pedagoga Cidinha, para a *flexibilização* (palavra utilizada por Laura, em entrevista) para adaptá-lo, segundo a sua visão do que é mais pertinente para o ensino e a aprendizagem dos seus alunos. Num primeiro momento, ela diz seguir a estrutura curricular, utilizando o quadro para cópia dos estudantes e o tradicional visto no caderno ao final. Por outro lado, percebi na professora uma busca para escutar seus alunos – abrindo espaço para o diálogo sobre seus repertórios de leitura, no sentido amplo, – e contextualizar as aulas com referências externas ao material didático. O componente curricular Língua Portuguesa se subdivide em Gramática, Literatura e Produção de Textos, em quatro tempos semanais, de 50 minutos cada. As aulas de Literatura são estruturadas conforme a historiografia literária, divididas por bimestres e, além disso, Laura propõe a leitura de textos literários curtos ou em fragmentos, em sala, seguida de debate oral e interpretação escrita. Em muitos casos, a produção de textos é solicitada na sequência, motivo pelo qual nos despertou interesse para observar suas aulas.

Como já mencionamos, as duas turmas observadas se caracterizavam por serem de Ensino Médio integrado à modalidade normalista. Porém, o processo de elaboração do currículo da modalidade normalista contou com referências nacionais e internas, presentes no Currículo Mínimo da Educação Estadual Básica do Rio de Janeiro (Anexo D), o documento de referência das escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro. Por isso, entre o currículo normalista e o currículo do Ensino Médio regular há pouca distinção, o que é endossado no cotidiano escolar. Por esse motivo, entendemos que a pesquisa nas turmas analisadas seria igualmente fecunda. O documento curricular do Curso Normal articula as duas modalidades da seguinte forma:

Alguns pontos do Currículo Mínimo do Ensino Regular foram mantidos neste documento, como: concepção das aulas de Língua Portuguesa como laboratórios de leitura e produção textual; estrutura composta por competências e habilidades organizadas em torno de gêneros textuais variados; articulação entre os três níveis centrais dos eixos bimestrais; atenção aos efeitos da sequência dos bimestres e fases (via de regra, obedecendo a uma complexidade crescente); inserção de alguns gêneros textuais marcadamente atuais, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação (como blog, e-mail e perfil nas redes sociais); orientação pontual a respeito das possibilidades de inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura negra e indígena⁴²; distribuição equilibrada do conteúdo específico de Literatura ao longo dos bimestres do Ensino Médio (com sequência clássica organizada em torno de estilos históricos), presença forte do trabalho com textos dissertativos no Ensino Médio (pelas expectativas que incidem sobre esse público) (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3).

É pertinente que a “concepção das aulas como laboratórios de leitura e produção textual” se faça presente, mas há que se questionar se a proposição não deveria ser esclarecida não só em documento oficial, mas também por meio de formações específicas a profissionais da educação; e, ainda, se isso não pressupõe uma reestruturação curricular, pensando no espaço e no tempo escolares para as aulas com essa natureza. Vemos ainda que o documento sugere o conteúdo da “tradição literária”, expressão que se repete nos três primeiros bimestres e, conforme está em sua introdução, deve ser feita a “distribuição equilibrada do conteúdo específico de Literatura ao longo dos bimestres do Ensino Médio

⁴² Vale ressaltar que, de acordo com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é obrigatório e, portanto, não deve ser apenas uma orientação pontual com possibilidades de inclusão. Vigorando para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, no conteúdo programático devem constar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileiras “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

(com sequência clássica organizada em torno de estilos históricos)”. Os três níveis dos eixos bimestrais citados são “leitura”, “uso da língua” e “produção textual”, nos quais são apontadas as habilidades e as competências em torno de textos literários e não-literários (Anexo D). A leitura e a escrita se apresentam segundo uma concepção de atos da comunicação (“Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação”, “Produzir cartas, postais e e-mails onde se observe a presença da estrutura da comunicação”) e de gêneros (“Identificar as características do gênero dramático”, “Escrever pequenas cenas teatrais”).

Se, por um lado, a ideia de laboratório de leitura e produção textual não especifica a natureza dessa leitura e dessa escrita, podendo ou não ser literárias; por outro, a entrada na literatura por meio de “estilos históricos” repete uma lógica discutida por Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo* (2007 [2009]), em que não se entra em contato com textos literários, mas com sua crítica, teoria e história⁴³. Todorov, ao analisar o programa curricular do Ensino Médio francês, aponta objetos de conhecimento bastante semelhantes ao proposto no documento aqui analisado, referindo-se a eles como “construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam” (p. 28). E prossegue:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. [...] Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. [...] O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2007 [2009, p. 32-33]).

⁴³ Os documentos oficiais de nível nacional nos mostram que, ao longo do tempo, a escrita literária foi sendo convidada a dar continuidade ao trabalho com a leitura literária na escola, saindo das menções abstratas para configurações mais concretas e exequíveis. Nesse percurso, os estados e as instituições de ensino devem se alinhar às mudanças – como é o caso do currículo utilizado pela escola de nossa pesquisa, que teve sua última atualização em 2013 –, a fim de que se coadunem com as transformações da realidade escolar e social.

Embora se aproxime dessa finalidade apontada por Todorov, as aulas de literatura de Laura seguem a ordem de conteúdos para o primeiro ano do Ensino Médio, pois ensina sobre a literatura de informação, os textos jesuíticos e os gêneros epistolares, por exemplo. Porém, suas escolhas teóricas são operadas nas aulas por meio da diversificação dos textos literários que apresenta. Se o material didático propõe leituras dos fragmentos de *Os sermões*, de Padre Antônio Vieira (1608-1697), e da Carta de Pero Vaz de Caminha (1500), Laura busca comparações desses textos com “Mar Português” (1934), de Fernando Pessoa. Além disso, faz uma alternância de análises com os textos literários: num primeiro momento da aula, contextualiza o período das produções, suas temáticas e historiografia; depois, preocupa-se com a estrutura textual, a utilização de figuras de linguagem e aspectos que caracterizam os textos literários. Para esse segundo momento, por exemplo, lê para os estudantes trechos do romance *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos; e do conto “Felicidade Clandestina” (1971), de Clarice Lispector.

Minhas observações a longo prazo concluíram que a abordagem de Laura, mesmo ainda insistente no método historiográfico, sugere leituras para além dessa análise estrutural e comunicacional, para além do cânone literário, e recorre a recursos audiovisuais, muito embora as salas de aula não possuam estrutura e equipamentos adequados⁴⁴. É possível inferir que há sempre um desejo em manter o equilíbrio entre “pisar” no terreno que já conhece – referente ao ensino a partir das épocas literárias – e experimentar abordagens diferentes dessa, como a dedicação à leitura de alguns textos literários. Optar por caminhos onde se encontram regularidade e segurança, ainda que já não se creditem os resultados esperados, torna-se compreensível, mesmo com o conhecimento de novas abordagens e práticas de ensino, atitude própria da realidade atual do sistema de ensino brasileiro.

Annie Rouxel (2013a) destaca a importância da inventividade do professor de Ensino Médio quando o assunto é a leitura de obras do passado. Elaborar “um dispositivo capaz de interpelar os alunos”, como é o caso de relacionar “outros objetos semióticos da mesma época”, fazer a “confrontação da obra com suas adaptações contemporâneas”; promover a “leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática” e, assim, “desse diálogo entre passado e presente pode nascer um conjunto

⁴⁴ Laura faz utilização recorrente de canções para contextualização dos temas de suas aulas e, para tanto, usa o próprio celular e caixas de som dos alunos. Quanto aos filmes e outros recursos, é necessário fazer reserva antecipada no auditório.

de questões que revelam um início de interesse” (p. 27). A professora Laura entende a abordagem da literatura a partir da história como forma de contextualização para chegar às obras contemporâneas, situando o estudante com relação ao passado e ao presente. Nesse sentido, o primeiro ponto que destacamos sobre a professora é sua *autonomia em relação ao currículo e ao material didático*.

Muitas vezes, Laura se mostrou premida pelo compromisso com as avaliações internas e o vestibular, elaborando atividades, testes e provas com questões de vestibulares anteriores e sentindo-se cobrada pela comunidade escolar, sobretudo pelos estudantes que se incluem nessa pressão – ênfase ainda no documento introdutório: “presença forte do trabalho com textos dissertativos no Ensino Médio (pelas expectativas que incidem sobre esse público)”. Não surpreende, portanto, que suas preocupações se encontrem em torno dessa abordagem. Apesar disso, ao longo de nossa pesquisa, percebemos que Laura recorre a um repertório diversificado de literatura porque acredita ser esse o caminho principal da formação na escola, como diz na epígrafe deste capítulo.

6.1 Escolhas e perspectivas em transformação

Laura concedeu duas entrevistas, uma no começo e outra no final do ano de 2019, e na primeira delas afirma que sempre solicita que os alunos escrevam, mas percebe a discrepância das atividades de prática de escrita literária no Ensino Fundamental em relação ao Médio. Os próprios estudantes, segundo ela, quando chegam ao Ensino Médio, demandam maior produção de textos dissertativo-argumentativos⁴⁵, pois já vislumbram o vestibular. Desde o nosso primeiro contato, ela comenta estar refletindo bastante sobre a importância da escrita de “outros textos” (literários), e isso implica ter pensamento crítico, saber se posicionar diante do mundo – uma das exigências que justamente encontramos no vestibular, conforme ela mesma diz.

Por isso, o segundo ponto de destaque está no *diálogo de suas ações entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio*. No artigo “Leitura e escrita literárias no âmbito escolar:

⁴⁵ Vale dizer que o ensino de escrita no Ensino Médio, em geral, ainda deixa a desejar também no que se refere aos textos dissertativo-argumentativos. Riolfi e Igreja (2010) constatam que somente 6% do tempo das aulas de língua portuguesa foram dedicados à exposição das características dissertativas e argumentativas, seguida da demanda de produção escrita, em pesquisa realizada nas escolas públicas paulistas de Ensino Médio.

situações e perspectivas” (2018), Neide Rezende percorre a trajetória da escrita literária nas etapas de ensino para constatar que essa escrita “vai perdendo lugar à medida que os estudantes avançam na escolaridade e o lúdico cede ao conhecimento dito sério” (p. 93). No ensino infantil, as narrativas são aliadas da didática de aquisição da linguagem, e seguem até o Fundamental I, nos exercícios de “imitação de contos de fadas, fábulas e pequenas histórias, gêneros considerados mais próximos da experiência infantil” (p. 93), assim como os poemas, que auxiliam na compreensão da sonoridade, por exemplo. Já o Ensino Fundamental II experimenta narrativas mais diversas, como de viagem, fantásticas, de suspense, entre outras, mas tendem a diminuir a partir do 7º ano, quando se iniciam as propostas dissertativas e de opinião. A partir daí, até o final do Ensino Médio, se os poemas e as narrativas são materiais de aula, é para evidenciar aspectos técnicos e estruturais, e não são “de fato expressão criadora do aluno – são, como antes, ensinamento de uma forma de base, derrapando no mais das vezes para a classificação e identificação dos elementos linguísticos da composição desses gêneros” (p. 94).

O olhar crítico de Laura para esses aspectos culmina na sua tentativa de minimizar essas diferenças, mantendo, por exemplo, a contação de histórias no Ensino Médio e não abrindo mão do lúdico em alguns momentos das aulas. Com isso, ela reconhece que seu aluno está em formação e as rupturas nesse processo mais prejudicam que favorecem. Mas o que está para além da estrutura? – a resposta à questão colocada por Rezende (2018) no artigo citado acima está também no fazer da professora Laura que enfatiza a importância de ensinar a estrutura textual, mas as histórias únicas dos sujeitos-escritores empilhadas nos montes de papéis em sua mesa disseram mais que a concordância verbo-nominal, a adequação ao gênero textual, a coesão, a descrição de personagens.

Nesse sentido, as ações metodológicas da professora foram se conectando com suas modificações no que diz respeito às próprias representações de ensinar a literatura, a leitura literária e a escrita literária. Percebemos um movimento da tradição à inovação, em que os textos dos estudantes e suas atitudes em relação à escrita se tornaram preponderantes para o conteúdo das aulas, influenciando nas atividades posteriores. O conjunto de decisões pedagógicas realizadas durante o ano, no que tange às aulas de literatura, revelam transformações pertinentes para um projeto de ensino de escrita.

Se, no início do ano, Laura parecia sentir insegurança com a minha presença e, algumas vezes, buscava uma validação de suas ações aos olhos da pesquisadora, pode-se dizer que as duas últimas atividades aqui descritas contaram com maior articulação entre o conteúdo das aulas, os objetivos do planejamento e a nossa aproximação – tanto entre professora e estudantes, quanto entre pesquisadora e professora e, ainda, entre pesquisadora e estudantes. A partir daí, Laura sabia, com segurança, o que me solicitar e, entendendo a pesquisa etnográfica como adaptativa ao contexto do campo, busquei minha participação como observadora e uma espécie de parceira das atividades em sala. As interferências ocorriam no âmbito de leituras dos textos autorais e questionamentos sobre as escritas dos estudantes, enquanto Laura me orientava sobre as etapas do planejamento, bem como suas modificações ao longo das últimas etapas de escrita dos estudantes naquele ano.

Traço fundamental de nossa análise, as mudanças perceptíveis quanto à metodologia da professora mostram ser fruto da adequação a cada etapa das atividades ao longo do ano e, possivelmente, pode também ter sido influenciada por nossa pesquisa. Se por um lado, ela planejava e executava os pontos do currículo; por outro, a expansão de seu campo de visão para a atividade de escrita aconteceu à medida que propunha uma nova atividade aos estudantes. Por isso, saber sobre suas representações é importante para formular questões concretas de didática da literatura e do ensino de escrita literária. Buscamos compreender, então, qual relação estabelece com a literatura, as possíveis relações entre o tipo de sujeito leitor que Laura é e sua prática de ensino, além de quais critérios utiliza para selecionar os textos de suas aulas e a partir de quais enfoques e recursos se dão a aproximação entre o objeto literário e seus alunos.

6.1.1 Os efeitos das práticas de escrita literária sobre as representações de Laura

Para a professora Laura, a literatura é uma forma de conhecimento que modifica o olhar para a vida porque carrega consigo a possibilidade de despertar o senso crítico. “É saber se posicionar”, vai dizer, questionando, “como você vai argumentar alguma coisa se você não tiver conhecimento? O senso crítico a gente desenvolve lendo literatura” (Apêndice E). Assim, para ela, “a literatura é a base” e seu embasamento teórico-metodológico encontra ecos em seu lema em sala: “Não se trata de certo ou errado”, sempre pronunciado aos estudantes no momento das atividades. Assim, explica:

Você se apoia em alguma proposta teórico-metodológica ou em algum teórico para pensar e planejar suas aulas de literatura? Se sim, cite.

*Dentro de um contexto específico, eu gosto de mencionar **Paulo Freire**, eu gosto muito de trabalhar com a ideia de que não há saber menor ou melhor, mas saberes diferentes. Depende muito da minha aula. Se fosse para escolher alguém seria a **Julia Kristeva**, por conta da **literatura comparada**, que é algo em que eu prefiro trabalhar muito, eu tento fazer essas comparações porque eu acho que torna mais prazeroso. Não sei se estou certa. **Eu tento levar uma música mais atual pra fazer um intertexto com um poema mais antigo...** mas sempre que eu posso eu vou me apoiar em outros, às vezes cito **Rousseau**... mas não é algo que eu sigo, planejado, algo que eu separei no início do ano, “ah, eu vou seguir tais teóricos...”. E aí, às vezes, no meio do ano, eu li e aprendi sobre alguém, algo novo, com certeza eu vou aplicar. Mas é dessa forma. Eu acredito que seja mais prático do que teórico. Eu vou para a sala de aula e isso está em mim e daí eu acabo levando para meus alunos. Porque eu sou mais da prática que da teoria. Inclusive eu percebi que gostava muito da literatura comparada assim: experimentando. Eu não tinha me dado conta disso. (Apêndice E, grifos nossos).*

Laura faz ponderações a respeito do seu direcionamento teórico porque acredita que a teoria é mais uma aliada para sua prática, tendo em vista que leva em conta, principalmente, as circunstâncias do aprendizado em literatura, a subjetividade dos estudantes e suas limitações diante da leitura e da escrita literárias. As exposições dos conteúdos ocorriam geralmente com o material didático em mãos, com leitura e discussão coletiva e questões tanto orais quanto escritas. Além disso, ler obras de autores africanos modificou seu modo de trabalhar a literatura em sala:

*As minhas aulas de literatura, por outro lado, elas se dividem antes e depois de ter conhecido a **literatura africana**. [Laura se emociona] Eu choro porque eu me emociono muito com essa descoberta mesmo, se eu não tivesse feito uma oficina de literatura africana, não seria a mesma coisa. Ter conhecido **Mia Couto, Pepetela, Chiziani**, por meio de uma abordagem excelente, isso me transformou. Isso já faz 3 anos e eu tenho alguns alunos que já fazem Letras, porque eu acho que as coisas vão se multiplicando. O fato de eu não ter ainda meu mestrado não significa que eu parei de estudar, eu continuo me informando e estudando sobre as várias literaturas. (Apêndice E, grifos nossos).*

A professora parece enxergar nessas leituras uma mudança considerável na forma de abordar determinados temas, atribuindo a essa formação uma absorção da capacidade de multiplicar esses saberes adquiridos por meio da literatura africana e negro-brasileira. Para Laura, o trabalho com a literatura em sala passa pelo plano da identificação, por isso depende do desejo do estudante, da sujeição à leitura e escrita literárias; e o trabalho com a escrita literária em sala toca as identidades, por isso, chega a afirmar: “eu quero ouvir o

‘eu’, eu quero saber quem são eles, sabe?’” (Apêndice E). Nesse sentido, precisa buscar referências que vão além do material didático – “eu quero ver o máximo que eu vou conseguir alcançá-los” (Apêndice E). A contextualização da obra é peça-chave, na opinião de Laura, para estabelecer paralelos com a atualidade e aproximar a visão estudantil da história literária. Por isso, defende o ensino de literatura pela sequência cronológica das estéticas literárias, embora ressalte que esse caminho não é o mais importante, ou seja, “essa ordem é necessária, ela só não é mais importante”, “Então, por exemplo, a Conceição Evaristo, agora na atualidade, Paulina Chiziane, Mia Couto, são autores que nós precisamos [*com ênfase*] mostrar” (Apêndice E).

A identificação, em literatura, é um fenômeno de experiências e tessitura de laços com personagens e elementos da leitura, “pelas quais se forja ou se afirma a personalidade do sujeito leitor”, conforme afirma Rouxel (2013b, p. 27). Essa percepção da literatura como identificação pode ser enxergada, ainda, nessa escolha de textos que Laura realiza, preferindo apresentar o cânone em diálogo com a literatura contemporânea africana e negro-brasileira. De um lado, a literatura carrega um papel para formação cultural, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo para a vida; e, de outro, a literatura promove o resgate histórico-social abordando temas como a escravidão, por exemplo. Ao mesmo tempo que Laura não abre mão dos autores consagrados, que *falam das* temáticas da História e da sociedade brasileira, ela convida os autores que *falam pelas* subjetividades constitutivas da História e a sociedade brasileira e africana, recuperando memórias, ancestralidade, discursos, visões. Assim, apresenta novas vozes pela escrita, em coerência com a própria percepção sobre sua função, que é dar aos estudantes opções, diversidades, maneiras diferentes de ver e entender o mundo. Talvez sua emoção despontada, na entrevista, ao mencionar o encontro com a literatura africana tenha se dado nesse sentido: (re)conhecer a literatura como meio para se situar em outros lugares e pontos de vista, vislumbrando o olhar de interesse de seus alunos para aquilo que não se conhecia antes, uma perspectiva nova, descoberta. E, ao fazer descobrir essa outra forma de olhar e outro espaço onde se colocar, a literatura também funciona como denúncia, nas palavras da professora:

Para você, o que seria um curso de literatura ideal?

Nossa, é difícil... Não sei... Acredito que seja algo que leve o aluno realmente a descobrir quem ele é, a sua humanidade, nossas raízes. A literatura tem um papel importantíssimo, ela é histórica, não é só o que envolve de sentimentos, ela tem o papel social, que é muito importante. Então seria um curso que envolvesse a emoção e o lirismo, mas que

também valorizasse muito o aspecto social da literatura, porque o aspecto social também é indispensável. Então, se conseguisse unir, seria muito bom, mostrar dentro desse contexto histórico todo esse papel que a literatura tem de denúncia social. (Apêndice E).

Sublinho, ainda, a importância da formação continuada para planejar as aulas de Laura, apesar da dificuldade encontrada para se dedicar a formações *stricto sensu*, tendo em vista sua atuação de 32 tempos (50 minutos, cada) nesta escola estadual, em turmas de oitavos e nonos anos do ensino fundamental, e primeiros e terceiros anos do Ensino Médio Normal; e mais 8 tempos, numa escola privada, do sexto ao nono ano. Totaliza, portanto, 40 horas em sala de aula, além dos planejamentos. Em entrevista, ela destaca a importância de sua formação no magistério e em Letras: “quando eu cheguei na faculdade eu comecei a ver a literatura com outros olhos”, e lembra-se de uma professora cuja abordagem de leitura revelava-se profícua para toda turma, pois “depois dela eu me tornei outra pessoa. E por causa dela eu levo alguns textos pra sala. Ela me oportunizou coisas que se eu não tivesse a conhecido... assim... a questão é que não é ela, é através da literatura, eu não teria a visão que eu tenho hoje de muitas coisas” (Apêndice E)⁴⁶.

Laura é, também, mãe de dois filhos, o que dificulta sobremaneira a continuidade de sua formação, a julgar pela realidade patente encontrada pelas mulheres que fazem carreira no contexto acadêmico, especialmente relacionada ao preconceito de gênero e à conciliação entre maternidade e vida acadêmica. Porém, não tão alheia às adversidades e apesar delas, as transformações reconhecidas em e por Laura, tanto ao longo de sua formação, quanto ao longo de nossa pesquisa, podem nos situar por meio de três processos: a) na leitura e aprofundamento da literatura africana e negro-brasileira e na teoria da literatura comparada; b) a partir da terceira atividade de escrita que será descrita nos próximos itens; c) na interlocução com esta pesquisa e com minhas intervenções, ainda que de maioria involuntárias. Podemos admitir que tais processos estão implicados nas mudanças de representação relacionadas ao processo de escrita literária, à maneira de conduzir a aula de literatura e suas abordagens. A atividade educativa não parte do nada e, mesmo quando não há muita clareza das concepções didáticas e pedagógicas, de

⁴⁶ Uma ação formadora atual para o ensino de escrita no país é a *Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, que reconhece o trabalho dos professores e dos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Para que os estudantes participem, os professores devem realizar atividades com a turma e escrever um relato de práticas sobre as produções em sala e para o concurso. Os professores que se inscrevem no programa recebem um material específico para esse trabalho e possuem acesso a diversos cursos voltados ao ensino de escrita. Herkenhoff (2017) analisa o ensino de escrita literária nos anos finais do Ensino Fundamental a partir desse programa e do portfólio produzido por uma professora com os registros de seu trabalho com a escrita literária em sala.

alguma maneira elas se dão em curso. Quanto mais evidente isso estiver, maiores são as possibilidades de interrogar e repensar tais concepções.

Respeito às histórias

Geraldi (1993) afirma que, se num mundo pré-tecnológico “O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas” (p. 91-92), num mundo tecnológico, como o de hoje, a identidade do professor está relacionada ao controle dos mecanismos do saber e do ensino. Antes, a função do professor era transmitir um saber que nem ele, nem seu aluno produziu; agora, tal saber está previsto nas cartilhas e manuais, por meio dos quais o professor organiza o tempo da aula. Apesar disso, “Há, nas salas de aula, válvulas de escape de um tal projeto: muitas perguntas, do aluno e do professor, fogem do previsto” (p. 95), como ocorreu em muitos momentos de nossa pesquisa.

Nesse processo de leitura e escrita literárias, Laura compreendeu algumas aberturas no seu modo de fazer: “eu comecei vendo que cada um é de um jeito, cada aluno tem um porquê de escrever, cada escrita é de um jeito e retrata a personalidade de cada um” (Apêndice E). É por isso que não existe certo ou errado nessa discussão, já que se trata de um processo de aprendizagens em que acertar e errar faz parte das experiências singulares. Como a professora pode, então, contribuir para a ampliação desse processo? Em primeiro lugar, podemos dizer que já temos uma resposta na própria trajetória realizada por Laura com as escritas escolares, que é justamente a compreensão das individualidades e, portanto, de visualizar processos particulares a cada escrita. Em segundo lugar, está diretamente relacionado a isso: perceber cada estudante como um sujeito social, cuja história, cultura, família, elaboram marcas únicas e incomparáveis.

Dizer que nenhum estudante é igual pode ser um senso comum, mas é necessário ponderar acerca de alguns fatores. Saber sobre a diversidade de processos pessoais presentes nas salas de aula não é o mesmo que convidá-los para a aula, ou seja, não estar alheio das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos é incluir, de fato, essas realidades nos planejamentos diários, nos métodos de ensino, nas avaliações. Esse é um ponto crucial tanto para a leitura, quanto para a escrita literárias: compreender que as identidades em formação, em qualquer nível escolar, estão em constante experimentação

do mundo, existindo, produzindo conhecimentos para muito além dos componentes curriculares. Laura exerce essa atitude na prática quando vê as histórias de seus alunos por meio de seus textos e reelabora sua metodologia – uma atitude comum à professora, que não se manifestou apenas na nossa pesquisa e que, na sua opinião, é uma forma de respeito com os educandos.

Laura evita construir uma imagem do estudante carente de capital cultural e nunca menciona qualquer fracasso relativo ao desempenho escolar, mesmo na sala dos professores, local de abertura ao diálogo sobre diversas situações ocorridas na prática. Ela se posiciona de maneira compreensiva diante das queixas dos outros professores, mas não assume a mesma postura de lástima, sempre se referindo às deficiências de aprendizagem como dificuldades a serem trabalhadas, e acredita que o trabalho com a leitura e a escrita podem colaborar para uma melhora da aprendizagem em geral.

Performance e leitura

Rouxel (2013a) comenta que essa “atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita [é o] que favorece seu investimento na leitura” (p. 31) e, permito-me completar: favorece também o investimento nos atos de escritas literárias. Além disso,

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. Permite (ao mesmo tempo em que é fruto dele) o ensino de “atitudes” que constituem, segundo Jean-Claude Chabanne (2009), um “terceiro saber”. Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos. [...] E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. (ROUXEL, 2013a, p. 31-32).

Querendo transmitir essa leitura sensível da literatura aos seus alunos, Laura me surpreendeu num dia comum de aula de língua portuguesa, ainda no começo do ano. Para ilustrar as características de textos literários, em oposição aos não-literários, como já mencionamos, Laura utiliza textos literários diversos. Mas, em vez de apenas ler ou pedir que os estudantes leiam, a professora narra esses textos, com suas próprias palavras. Alguns estudantes que olhavam o celular por baixo da mesa, escondidos, voltaram sua atenção para a professora. Agora, Laura era uma *contadora de histórias*. Os estudantes

não só *ouviram* como também *escutaram*, até o fim, a história pelo olhar da professora. Laura repetiu o mesmo ato em várias aulas, sempre quando recorria a um exemplo da literatura, fazendo questão de narrar, declamar, enfatizar enredos, desdobramentos, rimas e ritmos, assim, como quem ensina e se diverte, mesmo se escapassem lágrimas, como aconteceu muitas vezes. Os estudantes, acostumados com as risadas bem-humoradas da professora, também pareciam gostar de vê-la emocionada com os personagens da literatura. Talvez porque, como diz Paul Zumthor (1990 [2007]), a performance vai além do saber fazer, implica saber ser. Também como uma “ordem de valores encarnada em um corpo vivo” (p. 31), em diálogo com Dell Hymes, Zumthor destaca:

A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca. (p. 32).

A performance marca porque está no plano da percepção sensorial, assim como a recepção, que gera reações as mais diversas no leitor ou espectador. Zumthor (1990 [2007]), porém, faz uma ressalva: enquanto a recepção “é um termo de compreensão histórica, que designa um processo, implicando, pois, a consideração de uma duração”, a performance está relacionada “às condições de expressão, e da percepção” e “designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente” (p. 50). Desejamos reiterar, então, a relação estabelecida entre professora e estudantes, operada pela voz, carregando a palavra:

[...] a primeira “transmissão” é obra de um personagem utilizando em palavra sua voz viva, que é, necessariamente, ligada a um gesto. A “recepção” vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único de participação, co-presença, esta gerando o prazer. Esse ato único é a performance. Quanto à “conservação”, em situação de oralidade pura, ela é entregue à memória, mas a memória implica, na “reiteração”, incessantes variações re-criadoras: é o que, nos trabalhos anteriores, chamei de *movência*. (ZUMTHOR, 1990 [2007], p. 65, *grifo do autor*).

Embora o exercício visual aconteça tanto na performance quanto na leitura, Zumthor salienta a diferença quanto à operação mental, pois o que se conserva da atividade de leitura está no livro, na biblioteca, na identidade da permanência. A atenção unânime dada à professora no ato da contação explica-se pelas percepções e emoções em jogo, aproximando-se da ação dramática – diferente da leitura, que exige esforço e elimina

combinações sensoriais. Mas a leitura literária, assinala Zumthor, vai reabrigar a performance e a procura do prazer, pois está carregada de “poderes sensoriais”. Assim, numa forma de compartilhar suas experiências de leitura e de “convidar” os estudantes a fazerem suas próprias leituras, a voz de Laura pode se tornar um portal “movente”.

Professora-leitora em metamorfose

Como fazer, então, na função de educadora, que suas influências de leitura e aprofundamento teórico sejam aproveitados no investimento da escrita literária dos estudantes? Além de adotar uma postura de leitora dos textos dos jovens, como esse arcabouço de leituras que Laura oferece às turmas pode contribuir para ativar a postura de escritores, em continuidade às invenções e ao lúdico do Ensino Fundamental? Conforme comenta no trecho-epígrafe deste capítulo, Laura tem consciência de ser uma formadora de leitores. Ser uma leitora perpassa sua preocupação de educadora e, por isso, se considera uma leitora questionadora e crítica, e também apaixonada pelo que lê. A paixão pela literatura, aspecto também detectado em dois professores participantes da pesquisa de Gabriela Rodella de Oliveira (2008), pode ser uma contribuição importante à postura de formador de leitores:

Dois outros docentes ressaltam ainda a importância de se transmitir o envolvimento com a literatura, o que pode ser notado nas declarações de que “se você passa essa paixão seus alunos embarcam com você” e de que se deve “ensiná-los com prazer para que eles aprendam da mesma forma”, enunciados nos quais está implícita a ideia de que a relação de identificação entre alunos e professor pode levá-los a gostar de ler. (OLIVEIRA, 2008, p. 85).

Uma das formas de transmitir esse envolvimento e motivar os estudantes à leitura literária, nas ações pedagógicas de Laura, é buscar construir sentido para o ensino de literatura e a leitura do cânone, por meio desse diálogo entre épocas literárias, o que revela uma preocupação de Laura quanto à recepção do trabalho com a literatura feita pelos estudantes.

Oliveira (2008) sugere que essa atitude pode ser o resultado da abordagem, “que já ocorre há algum tempo, dos PCN da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que leva em conta justamente a contextualização do conhecimento” (p. 89). A pesquisadora identifica entre as estratégias de contextualização dos professores entrevistados a interdisciplinaridade e o uso de recursos visuais, à semelhança de Laura, bem como a

utilização de textos literários atuais. Menciona, ainda, uma professora que indica “um esforço de simplificação e dessacralização do texto literário, que também caminha na direção de aproximá-lo dos alunos”, entendendo que essa pode ser a justificativa para a preferência dos professores pelos textos curtos para o trabalho em sala, “já que identificam nos estudantes dificuldades na leitura de textos longos, o que os afastaria da leitura” (p. 89). Algumas percepções dos professores dessa pesquisa se aproximam das percepções de Laura, que vai reafirmar em entrevista: “quando eu planejo as aulas, eu quero que seja atrativa, eu quero que eles gostem. Eu queria que eles sentissem gosto pelo que estavam escrevendo” (Apêndice E).

Outro ponto a se destacar quanto à prática pedagógica da professora Laura é o que Paulo Freire chama de *curiosidade epistemológica*, essencial à atividade docente e característica evidente em Laura. Ver-se como um educador inconcluso, ou seja, encontrar-se num permanente movimento de busca e indagação, para aprender mais e ser capaz de transformações por meio da “educabilidade”:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, [2016, p. 33]).

A postura da professora diz muito no momento de seu planejamento, pois está sempre disposta a modificá-lo se houver necessidade de alargar os prazos de entrega das tarefas ou se o método avaliativo não foi tão eficaz para a apreensão do conteúdo. Foi o que constatei ao longo do período de observação: as tarefas de cópia do quadro foram diminuindo, ampliaram-se os prazos de entrega das escritas em andamento e os critérios de avaliação foram repensados.

Concepções e representações de escrita literária

Podemos dizer que o trabalho da professora foi se modificando à medida que suas reflexões também se expandiam, como é o caso da expansão da própria concepção de escrita literária no começo e no final de 2019:

O que é a escrita literária para você?

Começo:

Pelo que eu vi quando nós nos conhecemos, pelo que eu entendi por escrita literária, é que você pesquisa, dentro do conhecimento dos alunos, o que eles aprendem, o que a literatura passa para eles. O que eles vão colocar no papel seria o que ficou da literatura para eles. É o que eu entendo, o que eu pensei. Porque por ser escrita literária, por ser literário aquilo que você carrega, o “eu”, então eles vão escrever a vivência de mundo deles, foi isso que eu sempre pensei desde o começo. (Apêndice E).

Final:

Depende do momento. A escrita literária pode fluir dependendo do que se propõe. Talvez ela seja liberdade se você tiver um bom momento, mas se em sala essa escrita não for bem aproveitada, ela pode ser prisão. Vai depender do que você quer com aquela escrita, porque eu não sei se a gente, como professora, consegue libertar todos os alunos por meio dessa escrita livre. Mas uma coisa é fato: ao longo do tempo, do ano, os alunos foram ganhando autonomia, as coisas foram mudando. Por exemplo, a atividade da janela, não sei se você se lembra, eu pedi um poema, e dali foram feitas outras atividades. E mesmo quando eu tinha pedido primeiro só o poema, já tinha aluno ali que não tinha escrito e eu aceitei porque se eu fecho essa porta de comunicação, pra entender o porquê de ele não ter escrito, eu não consigo conquistar essa liberdade. E pra eles serem protagonistas a gente precisa de tempo, pra eles entenderem também como funcionava, entendeu? Eu acho que a escrita literária pode ser muita coisa, mas vai depender do que o aluno quer. (Apêndice E).

Partindo do conhecimento de seus alunos, Laura é uma professora preocupada em saber quem são eles e acredita que pela literatura isso pode acontecer: alcançá-los, fazê-los conquistar a *liberdade*, como ela mesma diz no trecho-epígrafe deste capítulo, e repete na segunda entrevista: a escrita literária pode ser prisão ou liberdade, a depender do objetivo que o professor estabelece para sua atividade.

Houve mudança de perspectiva com relação à escrita literária, pois se antes era uma escrita condicionada à vivência dos sujeitos⁴⁷, depois passou a ter outros condicionantes, como a natureza da proposta de escrita, o tempo e o espaço destinados a ela, a abordagem relacionada ao aproveitamento da proposta. Por fim, a última frase dita pela professora demonstra sua preocupação direcionada ao estudante: “eu acho que a escrita literária pode ser muita coisa, mas vai depender do que o aluno quer”, que é a relação que se permite estabelecer com a escrita literária, fator essencial ao ensino e à aprendizagem da escrita,

⁴⁷ Riolfi e Oliveira (2008) apontam para a importância de superar a ideia de que a escrita é, principalmente, um espaço de registro de confissões pessoais, pois esse imaginário tende a limitar as ações pedagógicas de leitura e escrita.

ou seja, a disposição para a escrita não se faz espontaneamente, mas é também um aprendizado – de estudantes e de professores.

O terceiro ponto de destaque, então, caracteriza Laura como *a professora-mediadora de escrita*. A característica principal do professor-mediador é compreender que a escrita literária deve passar do ensino para a aprendizagem e o primeiro passo para isso acontecer é aprender a ler a escrita dos estudantes, antes de corrigi-la, assumindo uma postura de leitor e não de revisor. Ajudar os sujeitos de escrita a enxergarem pontos de desenvolvimento no texto revela-se mais rico do ponto de vista avaliativo.

Para conduzir os estudantes à reflexão do próprio texto e dos textos dos colegas, Laura utilizou a comunicação oral ao longo de todo processo, mas isso só aconteceu porque houve uma mudança de representação, um fenômeno criado coletivamente:

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social. Longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes condiciona ou até mesmo responde a elas. Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. (MOSCOVICI, 2000 [2007, p. 41]).

Serge Moscovici (2000 [2007]) apresenta sua teoria das representações sociais explicando que nossa maneira de pensar depende das representações transmitidas a nós e “são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo” (p. 37). Assim, os sistemas de classificação implicam em classificações prévias, “uma estratificação da memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (p. 37). Então, por exemplo, quando Laura fazia orientações orais das atividades, buscando adaptar sua proposta ao alcance coletivo dos estudantes, deixando-os mais livres para produzirem, havia uma transmissão indireta a

respeito do objetivo da atividade de escrita, que era impulsionar os estudantes a saírem do “grau zero da escrita” (BARTHES, 1953 [2004])⁴⁸.

Realizando a modificação didática e metodológica, quais eram as mensagens que Laura transmitia ao devolver as atividades de escrita aos seus alunos? Mesmo para aqueles mais resistentes a essas atividades, os erros e os acertos não eram colocados em primeiro plano, sendo que a aplicação da atividade e sua execução se dava ao longo desse processo de escrita em sala, em casa e nas retomadas ao texto após a primeira leitura da professora. Assim, a avaliação se mantinha, mas ligada menos ao texto escrito e finalizado que aos eventos da escrita e sobre a escrita. Isso significa “estar mais atenta aos alunos”, como afirma Laura, porque suas escritas são também vozes e corpos vivos.

No começo, você propôs a produção de uma carta e avaliou nos moldes de uma redação escolar, seguiu os padrões mais tradicionais de correção, pois você precisava de uma nota final. Depois, você foi mudando essa forma de avaliar. Você percebeu alguma mudança na sua própria metodologia e didática de ensino de escrita?

Eu acho que algumas coisas já estão muito diferentes. Eu não colocaria a escrita no lugar simbólico de uma prova, entende? Eu não diria mais “vale a nota de uma prova” apenas para estimulá-los. Porque nesse último trabalho eles nem cobraram o valor, a maneira como eu conduzi a proposição das atividades eles entenderam que seriam avaliados mas sem pensar na pontuação. Eu acho que eu dei leveza. Eu acho que eu aprendi a dar mais leveza. Não me arrependo de ter começado daquele jeito porque é a forma que eu tinha... porque como eu não sabia exatamente o que eu ia receber deles eu fui “armada”, entendeu? E talvez no ano que vem eu faça um planejamento e tenha que modificar de novo porque vai depender muito do que eu vou encontrar, da resposta deles, até porque eu trabalhei com duas turmas e o retorno foi totalmente diferente. Eu aprendi a montar melhor o meu planejamento, mas eu aprendi de acordo com a turma deste ano, com o que ela me ensinou neste ano. Então, eu acho que cada ano é de muito aprendizado mesmo. (Apêndice E).

Laura nos mostra que a “leveza” é buscar vias de acesso mais coerentes com seus objetivos de ensino, como faz ao dialogar com a realidade dos estudantes, buscando conteúdo da vida real – vivida por eles – para ilustrar suas análises e discussões em torno da literatura. É por isso que as escritas serão sempre diferentes, a depender dos sujeitos, das circunstâncias, assim o planejamento deve estar sempre se atualizando. Laura

⁴⁸ Barthes apresenta (1953 [2004]) um espaço nulo chamado “grau zero da escrita”, conceito que se oporia à literatura, no sentido em que esta recorre a mecanismos gramaticais e estilísticos, que se combinam com marcas ideológicas, ao passo que a escrita vive nesse espaço neutro não submetido às leis da literariedade.

proporciona, ainda, uma resposta emocional dos estudantes, pela via paciente do diálogo, criando situações que os induzam à aprendizagem, seja pela leitura, seja pela escrita, seja pela escuta.

6.1.2 Gestos de uma mediadora de escrita

Dominique Bucheton (2014), quando aborda a questão do ensino de escrita sob o ângulo do trabalho do professor, afirma que podemos analisar esse trabalho desde um olhar amplo até o detalhe das microdecisões na sala de aula. Bucheton procura desvendar “os laços e os nós que se articulam aos gestos dos professores e que nos permitem perceber a natureza de seu engajamento com os alunos, assim como seus valores e sua cultura” (p. 200), defendendo que são “gestos de ajustamento” ao que acontece na classe e tais ações “implementam dinâmicas complexas” (p. 200):

O foco neste tipo de descrição se situa no nível da atividade compartilhada entre o educador e os estudantes durante a aula para a apropriação de saberes precisamente identificados. Como a fala é o primeiro instrumento profissional dos educadores, a análise de sua ação na sala de aula deve ser estudada através de interações verbais e não verbais (olhares, movimentos) de sessões de aula gravadas em vídeo e simples entrevistas de auto-confronto (o professor comenta sua ação) ou encontros cruzados (vários professores comentam em um vídeo) com os professores e às vezes com os alunos. (BUCHETON, 2014, p. 200-201, *tradução nossa*)⁴⁹.

Gestos e atos de linguagem podem fazer ou não sentido aos estudantes e, portanto, são elementos que merecem atenção das estratégias de ensino e aprendizagem. Bucheton (2014) explica que o conjunto de gestos constitui a postura docente, que é “um modo de agir temporário para conduzir a classe e se ajustar à dinâmica evolutiva da atividade e das posturas dos estudantes” (p. 210). A autora destaca cinco gestos da ação pedagógica, relacionando-a com o cruzamento e entrelaçamento de algumas preocupações:

Os gestos didáticos: ajudam os estudantes a apontar, formalizar e conceituar os saberes.

⁴⁹ “La focale dans ce type de description se situe au niveau de l’activité partagée entre l’enseignant et les élèves pendant la classe pour l’appropriation de savoirs précisément identifiés. La parole étant l’instrument professionnel premier des enseignants, l’analyse de l’agir enseignant dans la classe étudie cette activité au travers des interactions verbales et non verbales (regards, déplacements) de séances de classes enregistrées en vidéo et d’entretiens d’autoconfrontations simples (l’enseignant commente son action) ou croisées (plusieurs enseignants commentent une vidéo) avec les enseignants et parfois avec les élèves”. (BUCHETON, 2014, p. 200-201).

Os gestos de tecelagem: visam levar os alunos a fazer ligações entre as tarefas, de fazer ligações com o antes e o depois da aula, entre o interior e o exterior da sala de aula.

Os gestos da atmosfera: ajudam a regular as relações e a manter um clima de aprendizagem.

Os gestos de condução: regulam o tempo, o espaço e o desenrolar das tarefas.

Os gestos de apoio: são gestos pelos quais o professor traz a ajuda para realizar uma tarefa que o aluno não pode realizar sozinho. (BUCHETON, 2014, p. 211, tradução nossa)⁵⁰.

A contextualização pela qual Laura tanto preza em suas aulas de literatura está presente no segundo gesto, já que a tecelagem é “costurar” os temas das aulas com as experiências dos estudantes, dar-lhes as ferramentas para eles mesmos fazerem as associações, os diálogos e as pontes com os sentidos internos e externos. Junto com a regulação de um ambiente de aprendizagem democrático, a gestão da própria sala de aula, de sua atmosfera, faz parte também de uma ética profissional porque necessita pensar e administrar o espaço da fala dos estudantes, das reflexões em voz alta, das digressões, das interações, dos silêncios.

Assim, na aula que sucedeu a primeira atividade de escrita, Laura preferiu fazer um círculo de cadeiras para devolver os textos corrigidos e isso foi recebido como novidade pela turma, uma modificação dos métodos, pois em vez de assinalar os erros e pontuá-los seguindo esse critério, a professora preferiu coletar as impressões dos estudantes antes de atribuir notas finais às produções. Mas neste momento e nos próximos, em que Laura solicitava um círculo de conversas na intenção de despertar as emoções sobre as escritas em andamento, o apoio já era diferente daquele em que os estudantes estavam no processo de aprofundamento dessas escritas. Laura percebeu também o quanto é difícil despertar a fala sobre esses sentimentos, tanto pela dificuldade de se expressar dos estudantes, quanto pelo desconhecimento do que acontece nesse processo. Assim, mesmo dedicando um momento para o debate sobre uma atividade de escrita, a professora precisou mudar a estratégia de abordagem: em vez de perguntar o que os estudantes pensavam sobre seus

⁵⁰ “Les gestes didactiques : aident les élèves à viser, formaliser et conceptualiser les savoirs. Les gestes de tissage visent à amener les élèves à faire des liens entre les tâches, à faire des liens avec l’avant et l’après de la leçon, entre le dedans et le dehors de la classe. Les gestes d’atmosphère contribuent à réguler les relations et maintenir un climat d’apprentissage. Les gestes de pilotage régulent le temps, l’espace, le déroulé des tâches. Les gestes d’étayage sont des gestes par lesquels l’enseignant apporte l’aide de l’adulte pour réaliser une tâche que l’élève ne peut réaliser seul”. (BUCHETON, 2014, p. 211).

gestos, ela compartilhou impressões sobre os próprios gestos, se colocando no processo junto com os demais:

Eu queria que vocês me explicassem o que aconteceu para vocês deixarem o colega ler as cartas que vocês escreveram, mas quanto a mim vocês não queriam. Houve alguma identificação, o que aconteceu? Porque, por exemplo, quando eu era adolescente, eu gostava de escrever, mas hoje eu leio bem mais que escrevo e aí, quando eu leio, eu penso “caramba! Isso tem tanto a ver comigo... eu gostaria de ter escrito isso!”. Tem um poema do Drummond que diz assim “amar o perdido deixa confundido esse coração” e aí eu sempre penso “meu Deus!!! Saiu de mim isso aqui! Sabem?”. Então, eu queria saber se vocês sentem isso. [...]

Eu... eu confesso pra vocês que tem muito tempo que eu não escrevo, na adolescência eu escrevia muito. Hoje, minhas leituras fazem eu pensar “nossa, queria escrever assim, eu gosto disso”. Entendeu? E é muito legal isso, é com aquilo que você se identifica, é uma identificação que você tem. E quando eu perguntei pra vocês, quando vocês leram os textos uns dos outros, na verdade eu queria saber se vocês se identificaram com os textos dos seus colegas. Tem algum ponto que vocês conseguem ver e falar em qual momento vocês se identificaram? Não tem certo ou errado, eu juro.... (Apêndice F).

A mediação que convida à fala dos estudantes faz o jogo de aproximação e distanciamento, na tentativa de tornar a sala de aula um local de compartilhamento de experiências, além de saberes – ou melhor, transformar as experiências em saberes. Barré-De Miniac (1998) comenta sobre a necessidade, por parte do professor, de refletir sobre sua própria relação com a escrita, o que auxilia no entendimento acerca das perguntas que lhes são feitas em sala, assim como das reações. Tomando consciência de suas próprias expectativas, julgamentos e valores, Laura se aproxima das dificuldades dos estudantes para tomar providências didáticas em matéria de escrita. Então, desde a mudança do gesto de correção, da leitura do texto com a caneta vermelha, até a escuta atenta para o que os estudantes têm a dizer, podemos afirmar que a postura de Laura foi se aproximando do que Bucheton (2014) chama de “postura de acompanhamento”:

O educador *aponta* as dificuldades, orienta para os recursos disponíveis, dá tempo para reflexão e discussão, evita avaliar “certo” ou “errado”, mas prefere o “talvez”, o “continuar explorando”. O ambiente é descontraído, colaborativo, a condução, tranquila. A tecelagem é muito importante e multidirecional. Toda a cultura do aluno ou da classe é levada à prática: exposições, livros didáticos, textos lidos. Os objetos de conhecimento estão em devolução, ou seja, eles emergem da situação, do primeiro rascunho de escrita, de um debate que surge na ocasião da leitura oralizada dos rascunhos. Esta postura é a mais difícil para professores novatos que estão impacientes para explicar tudo, e que não suportam o silêncio da atividade dos alunos ou

o barulho das trocas entre eles. (p. 212, *grifo da autora, tradução nossa*)⁵¹.

Nos momentos de interlocução com os estudantes, Laura mantém um constante esforço para manter a turma unificada e, ao mesmo tempo, conhecer suas particularidades, com esse ambiente de colaboração de que fala o trecho acima. Ao se colocar junto aos estudantes quanto às suas dificuldades de escrita, ela também se convida à aprendizagem. Isso porque, embora não seja uma escritora ativa atualmente, Laura vai em busca de suas memórias de estudante-escritora e, em uma atividade posterior, decide escrever com seus alunos. Assim, ensinar o que não se pratica é complexo e só é possível na medida em que o professor se dedica a acompanhar os estudantes, em vez de somente prescrever tarefas. É provável que o engajamento docente leve naturalmente à necessidade de, o professor mesmo, testar os exercícios de escrita para se aproximar dos problemas reais encontrados pelos estudantes, desde à instrução inicial até as reescritas.

Fatores de mudança

A noção inicialmente abstrata sobre a escrita literária dos estudantes, ancorada em vivências, é comum não somente à professora, mas ao ensino de escrita em geral, o que termina por desencorajar professores em propostas mais dedicadas a isso. Nesse caso, a escrita literária, se não for praticada para aprendizagem de um gênero, de um conteúdo gramatical, de uma habilidade textual, passa a ser aquela atividade tão lúdica que só tem a função de preencher um tempo considerado ocioso na escola, já que os critérios de avaliação se tornam obscuros. Contudo, o exercício de reflexão ao longo das atividades propostas gerou ganhos no que diz respeito a essa relação e à busca por transformar também as relações de seus alunos com suas próprias escritas. É pertinente assinalar os

⁵¹ “Une posture d’accompagnement: L’enseignant *pointe* les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion, évite d’évaluer en « juste » ou « faux » mais préfère les « peut-être », « continue d’explorer ». L’atmosphère est détendue, collaborative, le pilotage, tranquille. Le tissage est très important et multidirectionnel. Toute la culture de l’élève ou de la classe est mise en œuvre : affichages, manuels, textes lus. Les objets de savoir sont en dévolution c’est-à-dire qu’ils émergent de la situation, du premier jet d’écriture, d’un débat qui surgit à l’occasion de la lecture oralisée de brouillons. Cette posture est la plus difficile pour les enseignants novices dans l’impatience de tout expliquer, ne supportant ni le silence de l’activité des élèves, ni le bruit des échanges entre eux”. (BUCHETON, 2014, p. 212, *grifo da autora*).

fatores que passaram a fazer sentido para Laura, tendo em vista as escritas dos estudantes: a natureza, a abordagem, o direcionamento e a duração da proposta.

Os métodos de intervenção na escrita dos estudantes foram se modificando a partir do momento em que Laura deixou de ver a escrita somente como produto – o texto escrito – e passou a enxergá-la num contexto de atividades, diálogos e desdobramentos. “Essa atividade está tomando uma dimensão que eu não esperava” (Diário de campo, 18 set. 2019), ela vai me confidenciar. A tendência é que essa dilatação nas ideias sobre a escrita – modificando a natureza do próprio objeto – encontre apoio na reescrita, nos rascunhos, nas rasuras, na socialização do próprio texto, entre outros movimentos possíveis por meio dessa prática.

O papel do mediador é fundamental no processo da escrita e começa pela desconstrução mítica e romântica do professor que tudo sabe, semelhante ao escritor. Se a escrita na escola carrega o estigma de ser realizada para um avaliador, em primeiro lugar, há dois pontos de abordagem que minimizam essa carga: o reconhecimento, por parte do professor (e do estudante), de um interlocutor capaz de dialogar sobre o texto, antes de avaliá-lo; e a ampliação do raio de recepção desse texto, ou seja, a leitura desprivilegia o professor e democratiza seu compartilhamento com a própria turma e até mesmo na escola e fora dela.

Com um gesto profissional que conjuga uma personalidade reflexiva e pró-ativa, esses dois pontos foram se constituindo no percurso docente delineado nesta tese, mais direcionado, entendendo que admitir uma postura pedagógica móvel, com plasticidade suficiente para se adaptar às variações de um corpo orgânico, que é a sala de aula, também diz respeito aos mecanismos avaliativos da escola. Para avaliar, é preciso conhecer a natureza do objeto de ensino e, no caso da escrita literária, uma avaliação que prioriza a estrutura gramatical não constitui o ensino e a aprendizagem dessa escrita. Assim, à medida que fazia o *acompanhamento das escritas dos estudantes* e selecionava *elementos de motivação* para suas aulas, a professora também repensava os *dispositivos de avaliação*, num tear de investidas, estudos e experimentações não-lineares, ampliando a duração temporal das escritas.

Como não existe nada fora da relação, do estar com, estar em relação a, não se pode pensar o indivíduo sem o seu meio. O trabalho docente, como qualquer outro, se insere

numa cultura profissional, com rotinas, saberes teóricos, práticas, situações, valores, convicções, normas, atitudes etc. No âmbito escolar, há horários, programas, tarefas, responsabilidades destinadas ao educador, que deve ministrar aulas, preparar, planejar, corrigir, ler, pensar etc. Tantas enumerações não são postas aqui por acaso: acompanhar Laura por um ano exigiu fôlego.

6.2 O tempo da reflexão, o fôlego do trabalho e a saúde docente

Há, pelo menos, três elementos da organização do trabalho na sala de aula que são essenciais a este estudo: as relações sociais escolares, as formas de avaliação e de exercício e a demarcação do tempo escolar. A esse último, entendemos como preocupação intrínseca ao trabalho de Laura. Ao longo do ano de nossa pesquisa, ela precisou se afastar por três momentos: em abril, por uma semana; em julho, por duas; e em agosto, por uma. O principal motivo foi a exaustão causada pelo volume de trabalho, sendo que, em julho, ela foi acometida com Chikungunya, durante um surto da doença na região, e um dos co-fatores atribuídos à propensão de desenvolver sintomas graves da doença, segundo o Ministério da Saúde (2017), é a baixa imunidade do corpo combinada à falta de repouso e descanso necessários à saúde humana. A doença chama atenção, principalmente, por provocar dores intensas nas articulações dos pés e das mãos, além de dedos, tornozelos e pulsos, manifestações crônicas que podem acontecer na forma de recidivas, ou seja, retornar algumas semanas depois (BRASIL, 2017) – fato que aconteceu com Laura.

Muitos são os problemas que afetam a saúde dos professores no país, como a baixa remuneração, cuja consequência é a busca por mais de uma instituição escolar para completar a carga horária ou por empregos e serviços paralelos. Dada a crescente do adoecimento docente, é urgente evidenciar e dar visibilidade a esse processo. Uma pesquisa realizada em 1996, pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), entidade dos trabalhadores de escolas públicas do país, em parceria com o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB), avaliou as condições de trabalho e saúde mental de professores brasileiros, destacando a síndrome de Burnout – distúrbio psíquico causado pela exaustão extrema sempre relacionada ao trabalho do indivíduo (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019). Os resultados mostraram que, àquela época, 26% dos professores e professoras apresentavam “exaustão emocional,

associada à desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho” (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

A partir do ano 2000, as pesquisas nesse assunto se expandiram devido aos “agravos de saúde no pessoal da educação, especialmente docentes, (...) com o aumento expressivo de licenças médicas e afastamentos do trabalho” (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019). Essa situação causa mudança na rotina das escolas e nos convoca a pensar sobre o mundo do trabalho docente no contexto neoliberal, relacionado ao processo de precarização social do trabalho e precarização econômica. Assim, sob tutela dos princípios e demandas do mercado, “são definidas políticas curriculares, práticas de gestão e identidade do professorado” e “funções docentes são ampliadas substancialmente, envolvendo diversas esferas da vida escolar: o/a professor/a ‘polivalente’ torna-se o/a responsável pelo sucesso ou fracasso da educação” (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019). Essa organização do trabalho docente parece forjar novas formas de estruturação que mais desvalorizam suas atividades, padronizando procedimentos, avaliações e controles quantitativos de produtividade. Quanto ao aspecto da produtividade, o tempo é fator de destaque:

O aumento do controle interno da atividade merece destaque, especialmente controle do tempo/tarefa, implantado por uma agenda rígida de prazos, datas, atividades a cumprir, em tempos cada vez mais escassos. A reflexão sobre o fazer é substituída pela urgência dos prazos e cumprimento da agenda, promovendo-se a substituição da lógica de conhecimento pela lógica das competências. Ao finalizar uma demanda, outra já se impõe, predominando o tempo sem tempo (para a acomodação ou reflexão). Exigências de elevados níveis de aprovação, a despeito dos processos concretos de aprendizagem, pressionam o docente, empurrando-o na direção da escassez crescente de tempo, maior padronização de condutas, e obtenção de resultados quantitativos, monitorados por indicadores de aprovação. (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

Essas condições sociais de trabalho estabelecem o mal-estar docente como realidade atual da função, ainda que as questões referentes à saúde do profissional da educação continuem periféricas nesse setor, uma vez que esgotamento, fadiga e exaustão são sintomas negados ou minimizados e terminam por constituir um processo individual, desenvolvido para sofrimento psíquico, transtornos mentais e comportamentais, distúrbios musculoesqueléticos e vocais (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019). A essas condições, soma-se o determinante de relações de gênero, tendo em vista que as mulheres são marcadas pelo desempenho de trabalho profissional e trabalho doméstico. Para mantermos apenas a dicotomia entre mulheres e homens – pois a professora de nossa

pesquisa se reconhece mulher, mas essa discussão pode e deve ser ampliada para outras categorias de gênero –, há que se levar em conta as diferenças sociais, delineadas pela valorização e reconhecimento social, que estruturam a divisão sexual do trabalho, o que tem impacto na saúde das profissionais da educação. Um exemplo está na segregação sexual das ocupações por nível de ensino, em que homens ocupam setores de maior nível, mais valorizados e melhor remunerados. Na educação básica, “os homens têm maior participação no Ensino Médio quando comparados com os demais níveis de ensino, e, na educação infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, as mulheres largamente predominam” (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019). Juntam-se a isso as diferenças na participação no trabalho doméstico e um cenário de pressões termina o contorno dessa realidade que ainda invisibiliza os tempos do lado de fora da escola e o impacto que tal acúmulo pode implicar. Na voz de Laura, quando questionada sobre a prática de sua escrita:

Hoje eu quase nunca escrevo, mas só escrevo para pessoas que eu gosto, como bilhetes, cartas, mas eu não escrevo mais como escrevia. Eu acho que eu não escrevo mais hoje, mas eu busco gente que escreve hoje mais do que nunca. Eu procuro aquilo que me identifica, e eu acho que não tenho mais tempo para escrever, nem para planejar. Eu sempre acho que eu devia ter mais tempo pra preparar minhas aulas, eu sempre acho que falta alguma coisa, por conta da minha carga horária, eu chego em casa e ainda tenho muita coisa pra fazer, eu tenho muitas aulas pra dar. Eu não consigo ser do jeito que eu gostaria, eu queria ser melhor, tanto para as aulas como para leitura e escrita. (Apêndice E).

O tempo é um elemento determinante para Laura no que diz respeito ao trabalho com a escrita em sala. Também por isso, ampliamos nossa permanência na escola, fazendo um ciclo completo (com princípio, meio e fim), definido no próprio campo de investigação, entendendo que a pesquisa de campo necessita de longa duração porque só assim se compreende estar em contato com as situações humanas e as realidades diversas. Portanto, por sua natureza, esta pesquisa não foi realizada sem levar em conta as subjetividades dos participantes. Trata-se de uma prática nas – e sobre – relações humanas. São essas relações que permitem distinguir sentidos e significações.

Tempos distintos

Nas duas entrevistas concedidas, Laura mantém sua visão sobre a necessidade de disponibilizar mais tempo para planejar atividades de escrita e colocá-las em prática. No trecho citado anteriormente, seu tom de culpa recai sobre os afazeres de casa e as 40 horas dentro de sala, não havendo tempo expressivo para planejar, refletir, elaborar. A impressão anotada em diário de campo é da sua atividade contínua, “sem parar. Seus estudos e suas leituras nem sempre reverberam nas aulas porque não há tempo, não há fôlego” (Diário de campo, 10 mai. 2019). Por fim, toda essa sobrecarga torna-se injusta e incompatível com uma proposta de humanização do ensino de literatura na escola, gerando consequências ao sistema escolar:

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. Sem contar que a circunscrição da leitura literária como disciplina nesses horários exíguos permite aos professores de outras disciplinas (inclusive os de língua portuguesa) se eximirem da responsabilidade de lidar com esse conteúdo. (REZENDE, 2013a, p. 11).

Conforme aponta Rezende (2013a), o ritmo destinado às aulas de leitura e escrita literárias deveria ser superior ao que se dispõe na realidade atual. A questão central parece ser a disparidade temporal: o tempo da escrita literária não é o tempo da escola, assim como não é o tempo da realidade bruta. A organização do tempo na escola faz, em muitos casos, com que o ensino de escrita seja abordado de maneira segmentada. Nisso inclui-se também a necessária disposição temporal para planejar essas aulas e avaliar seus resultados. Acrescenta-se outro problema:

Você ainda acredita que o problema da proposição de atividades sobre leitura e escrita é o tempo?

Eu ainda continuo achando que o tempo é preocupante sim. Nós tivemos alguma sorte de que eu consegui contornar uns problemas, porque... nós somos cobrados com a gramática pelo programa e os próprios alunos acabam cobrando também. Mas a gente deu sorte que esse ano isso não aconteceu. Eu iria conversar com eles, ia tentar explicar, mas acredito que isso ainda seria um problema. Porque se a gente estudasse as questões gramaticais de cada texto que eles produzissem, não ia dar tempo, porque você tem que corrigir, devolver, levar as questões pra sala e falar daquelas dificuldades recorrentes, fora os outros tópicos que são da grade curricular mesmo que tem que ser feito. (Apêndice E).

Podemos dizer que há uma macroestrutura escolar a ser transformada se o intuito for desenvolver leitura e escrita literárias em sala. Tendo em vista todos esses fatores, os esforços para investir no aprendizado da escrita literária precisam também estar somados aos esforços por melhores condições de trabalho, de salário e de saúde dos profissionais da educação. Como assinalamos anteriormente, Laura é sensível às realidades de seus alunos, sempre se colocando em coerência com a ética docente e, para além disso, humaniza seu trabalho também por via da linguagem:

O que você acha dos textos que seus alunos escrevem?

Eu gosto muito dos textos deles, e eu noto claramente que eles querem falar alguma coisa comigo. Por mais que o destinatário seja outro, às vezes eles querem falar algo comigo, eles conversam comigo através dos textos, porque não conseguem falar diretamente, nunca falam. E eu às vezes peço textos e eles até me assustam, como as meninas quando falam de sexualidade, por exemplo. Teve uma atividade que eu dei no meu ensino fundamental que eles se preocuparam em dizer que a história não é verdadeira, e falava de sexualidade. Eu vi claramente que tem um autor ali que está perturbado com algumas questões, e isso me preocupa. Eles querem me contar, falam sobre jogos, por exemplo. Eu passei uma proposta pra eles que era de tema livre, sobre o que eles gostam de escrever, e eles ficaram me perguntando “mas, tia, sobre o quê?”, “tipo sobre que esporte você gosta, é vôlei? Então escreve sobre vôlei”, “mas, tia...”, eles ficaram me perguntando e eu deixei claro que podem falar sobre maquiagem, “crush”, e eu me aproximo deles através da linguagem também, mostrando que eles podem escrever como eles sabem escrever, porque se eu me distancio eu percebo que eles não fazem, entendeu? Porque aí eles acham que eu vou censurá-los. É uma forma até mesmo de eu conhecê-los e saber o que está se passando. (Apêndice E).

Saber o que está se passando com os estudantes não deve anular o saber sobre o que se passa com os professores. A preocupação humana necessita seguir em todos os sentidos para que a educação transformadora seja possível. Acessar a escrita dos estudantes por meio dos tópicos que eles próprios criam parece ser o primeiro passo, como demonstra Laura, principalmente para os jovens, que carregam questões pessoais inquietantes. Os estudantes de nossa pesquisa, quando se sentiram livres e autorizados a escrever, apresentaram nuances de realidades diversas e a isso também atribuímos a necessidade do tempo: fazê-los escrever sobre o que realmente querem e gostam compreende um percurso de construção da relação de confiança entre quem escreve e quem vai ler.

É preciso entender, ainda, que um projeto de escrita literária realizado de modo mais concentrado num período de tempo pode oferecer melhores resultados de aprendizagem. Conhecer os estudantes e suas escritas, planejar a produção, realizar a análise de um

primeiro texto ou esboço, fazer autoavaliações e reflexões ao longo do processo, efetuar revisões e reescritas, consiste num projeto estruturado segundo uma linha do tempo com especificidades:

[...] o ensino que o aluno recebe e, conseqüentemente, as aprendizagens que realiza são mais eficazes, duráveis e profundos se o trabalho se dá de maneira intensiva, concentrado num período breve, de não mais do que duas ou três semanas. O ensino intensivo justifica-se por várias razões. **Em primeiro lugar**, quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo sucedem-se cotidianamente, há menos perda por esquecimento e pode-se assegurar melhor a continuidade na aprendizagem. Ao contrário, a interrupção de uma semana entre duas sessões de trabalho consagradas a uma mesma noção costuma produzir efeito contrário. **Em segundo lugar**, e esta é a razão principal, porque toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige. Esta consciência não pode ser mantida indefinidamente. Acima de uma, duas ou três semanas (conforme a idade), observamos que os alunos não só perdem o interesse, mas também já não sabem muito bem por que razões estão fazendo as atividades e os exercícios que lhes propomos. O vocabulário escolar dispõe de toda uma série de termos para designar esta atitude dos alunos: cansaço, desatenção, desinteresse etc. (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 35, *grifos dos autores*).

Assim, caso as aulas dedicadas à escrita sejam muito curtas e com grandes espaços de tempo, o percurso tende a ser quebrado. Isso pode ser resolvido por meio de outras formas de comunicação, como é o caso dos aplicativos de celular destinados à produção escrita, funcionando como uma rede social de colaboração entre os estudantes ao longo dos dias em que não estão juntos presencialmente escrevendo. Ainda, pode ser que os projetos de escrita paralelos às aulas também deem bons frutos, combinados com outros professores, numa ocasião de maior durabilidade permitida nos limites do calendário letivo.

Reinvenções do “eu” professora

Podemos dizer que as atitudes e posturas de Laura, além, é claro, de suas falas, transmitiam a ideia de que, em sua profissão, ensinar é aprender continuamente. Isso porque, se compararmos as atividades de escrita propostas, veremos um acréscimo de procedimentos a partir das reflexões realizadas a cada etapa, culminando em proposições mais seguras e direcionadas, o que também levou a escritas mais consistentes e trocas significativas no plano das relações estudantes-professora-escritas.

O fator tempo fez diferença na hora de determinar os prazos de realização das atividades e isso modificou a natureza da avaliação inicialmente pensada por Laura, ainda que seu tempo de aula tenha se mantido o mesmo. Ou seja, seu planejamento para as etapas de escrita e as modificações realizadas em curso readaptaram um projeto de escrita literária condizente com as turmas. Assim, quando diz compreender que a escrita literária na escola depende da disposição do estudante para a escrita, a professora acrescenta: “Mas a gente tem que fazer uma ressalva: apesar disso, não dá pra parar. Alguém ali vai escrever e encontrar caminhos. A gente tem que aprender a respeitar o tempo do aluno e que não vai ser uma turma inteira que vai fazer tudo. É respeitar essa dinâmica” (Apêndice E).

Há, de alguma maneira, uma resistência em forma de desejo para que as escritas dos estudantes reverberem futuramente, que “seja algo que continue nos próximos anos também. Mas é uma visão nova, inclusive mais pensada para o Ensino Fundamental. Existe um divisor de águas que se chama Enem, então isso muda, e eu não quero ficar voltada só pra isso” (Apêndice E), afirma. E, mesmo havendo momentos que nos suspendem do mundo, como aconteceu a Laura na urgência em cuidar da saúde, ela reestabelecia prazos e metas possíveis. A relação de aliança com os estudantes manifestava-se, também, na preocupação deles com a saúde da professora, podendo a Educação ser vista como cuidado, cultivo da afetividade, encontro com a transformação pela via da experiência literária.

A professora Silvia Rocha (2006) utiliza o título da obra de Nietzsche, *Ecce homo: como tornar-se aquele que se é*, de 1888, para discorrer sobre a educação numa perspectiva que se afasta da ideia metafísica de formação – pela qual o sujeito está em busca de uma identidade e essência – para chegar à uma lógica imanente da transformação. Não é possível empreender uma busca desse substrato imutável que parece ser o sujeito, pois “o eu está em constante transformação, ele não é nada além de uma sucessão de afetos e impressões, nada senão uma configuração instável de instintos que predominam em determinado momento” (p. 270). Rocha (2006) vai dizer que a água é a metáfora da transformação porque ela assume infinitas formas e não se cristaliza em nenhuma delas. Assim prossegue:

Assim, a fórmula do *tornar-se quem se é* não pode ser compreendida como o percurso que conduz à atualização de uma essência. Ela não é da ordem de um imperativo ou de um projeto, que deveria guiar a vida como um princípio transcendente, mas é antes a descrição de um processo inteiramente imanente: a vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é. E inversamente: um eu não é a rigor outra coisa senão o efeito sempre mutante e sempre provisório que

resulta da configuração de forças e efeitos. O encontro fortuito com as circunstâncias de uma vida vão instituindo um eu — reinvenção que tem um caráter sempre aberto, provisório, contingente. (ROCHA, 2006, p. 270).

Nada resta de permanente e, nesse devir, o “eu” vai se tornando e se desfazendo. Não se trata, portanto, de conduzir a uma identidade, mas a uma diferenciação, a uma invenção de si. E, ainda, não é uma busca interior, ao contrário, é uma fuga de si mesmo, uma abertura ao exterior que permite entrar em contato com as alteridades e experiências. “Concebida como formação, a educação pressupõe o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe. Do ponto de vista de uma lógica da transformação, ao contrário, ‘o que se sabe’ é precisamente o que deve ser superado, problematizado” (ROCHA, 2006, p. 273). Semelhante a essa ideia é a atitude de Laura perante sua perspectiva teórica em sala de aula, que vai se conectando a sua prática conforme elas vão ocorrendo e sua aprendizagem é indissociável do que vivencia, das experiências que atravessa.

Devido a esse aspecto transformador da aprendizagem, Rocha (2006) defende que não se pode falar de um “sujeito da educação”, mas de processos de dissolução da própria noção de sujeito ou um sujeito provisório, em transformação. É nesse sentido que colocamos os sujeitos de nossa pesquisa no centro das observações e percepções que, além da professora, são os estudantes em transformação, sujeitos que dissolvem a própria noção de ser no mundo e nos espaços que ocupam.

7 A PÁGINA NUNCA ESTÁ VAZIA: OS ESTUDANTES E SUAS PRÁTICAS DE ESCRITA

A professora pede aos estudantes que se imaginem como poetas árcades: “sobre o que vocês escreveriam?”. Uma estudante responde: “eu não falaria de mim não”. Minutos depois, a professora entregou a atividade para que escrevessem com base nas temáticas do Arcadismo. A mesma aluna questiona: “professora, eu posso falar sobre mim?”. [...] A estudante termina seu texto e confessa: “acho que eu escrevi tudo pra mim, na verdade, não é pra outra pessoa, é pra mim mesma”. Eu olho interessada e isso parece motivá-la a continuar: “eu gosto de escrever pra mim”. Outra estudante retruca: “eu não gosto”, e alguém lá atrás responde: “eu acho que escrever é uma diversão” (Diário de campo, 2 set. 2019).

No primeiro capítulo, apresentamos algumas noções de literatura e de escrita presentes nos discursos dos estudantes de nossa pesquisa. Suas representações são valiosas porque descortinam questões relativas a comportamentos e atitudes e apontam caminhos para o ensino de escrita literária na escola. São jovens das regiões urbana e rural que buscamos compreender como sujeitos sociais e, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem. Ao analisar seus comportamentos e suas escritas, ao longo de um ano, percebemos uma tendência à descrição, melancolia e nostalgia quanto às suas realidades cotidianas, possibilitando uma compreensão mais próxima dos significados que constroem e das maneiras como se expressam dentro e fora da sala de aula.

O desenvolvimento da escrita dos estudantes está inscrito em sua história familiar, social e escolar. Por isso, quando eles escrevem, direcionam-se a si mesmos, aos seus pares, as suas famílias, aos seus professores. Um exemplo é a carta⁵² com o título “Desabafo” e outra destinada ao pai, que também significou um desabafo, já que o pai partiu “sem ao menos se despedir”. A estudante inicia sua carta ao pai dizendo: “Oi, pai, estou escrevendo esta carta para o senhor mesmo que você nunca receba”. Muitos desses estudantes também necessitam sair de suas casas na zona rural para estudar mais próximos da escola e isso se expressa em seus textos por meio da saudade. A escrita como espaço para se confessar, confidenciar, desafogar, torna-se recorrente porque, como vimos, as representações de literatura e de escrita literária, muitas vezes, passam pelo viés confessional e moral. Não foi raro, portanto, encontrar um estudante chorando debruçado em sua escrita.

É comum ouvirmos declarações de que os jovens não escrevem. São falas tão recorrentes, na escola e fora dela, que os próprios jovens ficam convencidos disso: ainda que eles

⁵² Atividade apresentada no capítulo 4.

escrevam, não enxergam legitimidade, não reconhecem suas escritas. A grande maioria dos estudantes de nossa pesquisa afirmava, num primeiro momento, que não escrevia e não gostava de escrever. Muitos desses estudantes começaram a abrir seus cadernos e seus blocos de nota no celular com intuito de justificar uma escrita que acreditavam não significar nada no contexto escolar e, por isso, escrevem quando não é atividade ou avaliação. Porém, a professora Laura passou a receber folhas à parte, escritas autorais paralelas, com pedidos de uma leitura atenta, sem compromisso avaliativo. Do mesmo modo, mostravam produções de outras disciplinas, como se a professora precisasse testemunhar suas escritas.

Vamos reter então, e este é um ponto importante, que os jovens têm ideias sobre a escrita, sobre sua aprendizagem e seus usos. Eles estão longe de representar um terreno virgem, um vazio a preencher de concepções, uma página livre de interferências, pronta a ser escrita. O papel nas mãos do escritor nunca está em branco, ele possui ranhuras que alojam sentidos entre textos e frestas. Esse fator é essencial e nossa pesquisa levou isso em conta. Mas será que tão-só a possibilidade de abrir espaço para a escrita já não motiva seu fazer e compartilhar? Um dos aspectos implicados e modificados no estreitamento das relações entre os estudantes e suas escritas, ao longo do ano, foi a compreensão de que suas escritas têm valor, mas para que possamos nos assentar numa ação efetiva, cumpre responder: qual escritor se quer formar na escola?

7.1 Ser jovem

O jovem ou adolescente é percebido, muitas vezes, na atualidade, como um estágio de transição entre a infância e a fase adulta, fator que interfere na maneira de compreender suas vivências, já que a transitoriedade nunca “é”, ou seja, configura-se um aspecto do “vir a ser”. Essa imagem construída socialmente recebe amparo na escola na medida em que os finalistas devem se preparar para o futuro: o vestibular, a universidade, o mercado de trabalho – negando ou adiando um presente vivido, necessário às reflexões e experiências de um tempo singular, como etapa de crescimento e desenvolvimento. Vista dessa maneira, a juventude também é um momento de “crise” para atingir a maturidade. Porém, a condição provisória do ser humano faz parte do processo de existir. O adolescente não é o único a se encontrar num lugar “em trânsito”, constitutivo das

vivências todas. Seu desafio é desenvolver uma capacidade de reflexão e significação sobre essa transitoriedade.

Corroboramos a perspectiva da BNCC (2017), em que é mais apropriado adotar o plural de juventudes quando se pretende entender as culturas juvenis em sua singularidade⁵³. Embora pareça contraditório, elimina-se a ideia de juventude como rito de passagem da infância à maturidade e admite-se que os jovens constituem comunidades diversas e dinâmicas e são participantes ativos da sociedade. Assim, defendemos uma perspectiva mais ampla da juventude, como mais uma etapa de constituição subjetiva e com especificidades que vão marcar as vidas desses sujeitos. São mudanças biológicas e emocionais, fazendo o corpo se modificar sensivelmente, e coloca em cheque questões relativas à autonomia, individualidade, sexualidade, autoestima, família, emoções etc. A juventude é um momento de construção e reconstrução de identidade, de percepção da alteridade, nessa relação que nos permite deixar de identificar nossa existência como central diante do mundo e, correlativamente, deixar de rejeitar o que existe fora de nós mesmos. Tal como a estudante que figura no trecho-epígrafe deste capítulo, que enfrenta uma ambiguidade diante da escrita: falar ou não sobre mim? Eis a questão.

Vigotski (1930 [2014]) explica que o despertar da sexualidade é um aspecto central e fundamental na ligação entre o desenvolvimento da criação literária e a adolescência. Isso porque “o instinto sexual” “destrói o equilíbrio estável dos primeiros anos escolares, sem que se tenha encontrado ainda um novo equilíbrio” (p. 64). Nessa idade, despontam as experiências íntimas e os impulsos, sendo descoberta uma vida interior mais complexa, assim como as relações com o exterior e tudo que o envolve. Além disso,

Há um traço muito óbvio no comportamento do adolescente, diretamente relacionado com a tendência para a criatividade literária desse período – é a intensificação da emocionalidade, o aumento da excitabilidade dos sentimentos nesse período de transição. Quando o comportamento humano tende para o habitual e o invariável, não se observa nada de notável nem sentimentos relevantes. Geralmente, estamos calmos e indiferentes quando realizamos atividades habituais em uma situação conhecida; mas quando o equilíbrio no comportamento é rompido, surge de imediato uma reação forte e vivaz,

⁵³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, instituída em 2017, desempenha papel fundamental tendo em vista que dispõe das aprendizagens essenciais a todos os estudantes. Segundo um princípio de escola que acolhe as juventudes, a Base propõe o protagonismo do estudante por meio de experiências e processos que lhe garantam as aprendizagens necessárias para entrar em contato com o mundo e suas demandas. É no “campo artístico-literário”, proposto pela Base, que se encontra a escrita literária (BRASIL, 2017, p. 503).

a reação emocional. As emoções e ansiedade surgem em nós sempre que o nosso equilíbrio é rompido. (VIGOTSKI, 1930 [2014, p. 65]).

Tais emoções podem ser positivas ou negativas, a depender da consequência dessa ruptura, ou seja, se esta “se traduz em nosso fortalecimento e superação de dificuldades com as quais nos confrontamos” ou se “o rompimento desse equilíbrio não nos beneficia, se as circunstâncias são mais fortes que nós, e nos sentimos, em seu poder, conscientes da nossa impotência, fraqueza, fragilidade” (VIGOTSKI, 1930 [2014, p. 65]). Essa instabilidade emocional e a complexidade dos sentimentos aproximam os jovens da linguagem verbal, o que explica o fato de possuírem experiências de escrita fora da escola⁵⁴.

7.1.1 Memória, emoção e história

Pode-se argumentar que estudantes jovens não têm a experiência de vida que os deixaria usar a imaginação para criar, já que “a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 1930 [2014, p. 31]). Isso influenciaria na antecipação da reação de um público, durante a escrita de um conto, por exemplo. No entanto, a falta de experiência não deriva tanto da idade, mas da forma como encará-la e reconhecê-la. O contato diário com os estudantes faz ver o quanto há a ser dito nos momentos de conversa sobre suas escritas e nas práticas propriamente: basta dar-lhes a palavra. Um exemplo vem de uma estudante transferida no segundo semestre para a escola de nossa pesquisa. O primeiro texto de sua autoria é um poema que fala de violência:

Minha visão

Nesse mundo, eu
 acho muita violencia
 preconceito, racismo
 acho que já ta na hora
 dessa visão muda
 um pouco, acho
 que ta na hora
 de ter um visão de paz
 pois a visão que nos

⁵⁴ Cf. SOARES, S. V. Escrever é um ato solitário? A escrita compartilhada como prática social e socializante no Wattpad. *EntreLetras*, v. 11, n. 3, p. 335-347, 6 mar. 2021.

ser humano tem
e só desmatamento na natureza
guerra. (Acervo Pessoal).

Com um histórico de vulnerabilidade social, a estudante foi encaminhada a essa escola para ficar mais próxima de sua casa. Sua situação era de defasagem e constantes ausências. Por outro lado, seu texto original apresenta problemas que demonstram dificuldades com a norma culta da língua, em diversos níveis. Antes, porém, de se dedicar às questões estruturais da linguagem, a professora pediu que os estudantes reescrevessem essa atividade pensando em desenvolver a ideia contida na primeira escrita. Tal proposta será mais bem descrita em seguida, mas o intuito neste momento é acompanhar a transição de escrita dessa estudante, que vai pensar na violência a partir de suas experiências:

Bom pensei de quando eu e meus irmão morava no orfanato. Lá existi “muita violência” tinha as moça que cuidava de nós Verônica, Rose, tinha diretor, ele colocava as criança e jovens para trabalha, até a comida lá era as meninas que fazia. Os meninos capinava, fazia vassoura, e sem conta a “agregção que as criança e jovens sofria”, criança de cinco ano que fazia xixi na cama ele colocava para dormir na ripa da cama. (Acervo Pessoal).

Dentre muitos aspectos, o que se pode deprender, de imediato, é que a escrita pode despertar um viés único, que é o da subjetividade em elaboração. Por isso, muitos jovens vão afirmar a preferência pela escrita em comparação à fala, pois há ainda aquilo que não se consegue dizer, depende de um trabalho de elaboração subjetiva maior. A estudante em questão já estava sendo amparada pela equipe pedagógica da escola devido a sua necessidade de transferência e as dificuldades de aprendizagem, mas seu relato ultrapassa tais problemáticas. O próximo passo seria reescrever o texto, buscando desenvolver a narrativa e, a partir daí, ampliar sua expressividade escrita, mas na semana seguinte fui surpreendida com a ausência da estudante, que foi novamente transferida.

O segundo texto da estudante nos remete à leitura que Vigotski (1930 [2014]) realiza de uma experiência que reúne relatos de crianças abandonadas. O que prevalece nessas escritas é um acúmulo de elementos que reclamam uma exteriorização. Com uma “seriedade autêntica”, as crianças testemunham “a necessidade real de expressar em palavras a genialidade e peculiaridade da linguagem infantil, tão diferente da linguagem literária estereotipada dos adultos” (p. 64). Vigotski destaca, ainda:

Torna-se muito evidente na produção das crianças abandonadas que elas escrevem com muito mais vontade quando há a necessidade de

escrever. As criações verbais dessas crianças, na maior parte das vezes, manifestam-se sob a forma de canções, cantadas por elas mesmas e que refletem todos os aspectos da sua vida, sendo a maioria canções profundamente tristes e melancólicas. Como Pushkin disse: “Do cocheiro até ao mais sublime e puro poeta, todos nós cantamos canções tristes”. Nas canções da criança abandonada refletem-se toda a obscuridade, toda a dificuldade de sua existência. A prisão, a morte precoce, a doença, a orfandade, o abandono, o desamparo – são esses os temas permanentes dessas canções, ainda que, por vezes, se revele também outro tema: o orgulho, ao cantar com arrogância seus atos heroicos [...]. (p. 62).

A estudante de nossa pesquisa, ao se deparar com uma proposta de escrita cujo tema era livre, decidiu escrever sobre violência e, em seguida, relatar um acontecimento violento vivido por ela e seus irmãos. Se ficarmos apenas no nível da atividade escrita, haveria um percurso a ser traçado e percorrido a partir desta, como a própria percepção da violência. “A emocionalidade sincera e a imaginação concreta” (VIGOTSKI, 1930 [2014]) na história dessa estudante expressam profundidade e autenticidade das experiências, que poderiam ser transformadas em composição literária, ressignificadas para sua própria existência enquanto sujeito humano.

Para muitos, tanto a leitura quanto a escrita transformam a própria realidade porque criam uma atmosfera para o próprio espírito, reorganizando o caos ao redor, familiar e social. Tal aproveitamento da realidade é defendido por Salles (1998 [2013]) como uma captação sensível de tudo que está em volta, pois tudo deve ser aproveitado: “Todas as coisas nos foram dadas para serem transformadas: fazer com que as circunstâncias miseráveis de nossa vida se tornem coisas eternas ou em vias de eternidade” (p. 103). Essa transformação do real é um trabalho da memória, pois “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado. Memória é ação. A imaginação não opera sobre o vazio, mas com sustentação da memória” (p. 105).

Os relatos dos estudantes podem ou não ser aproveitados pelos mundos ficcionais que constroem, mas, na medida em que esses elementos passam a fazer parte da escrita literária, ganham natureza artística. Entretanto, vale repetir, é um processo que envolve preparação, organização, elaboração, criação. Por isso, outra estudante vai afirmar “foi difícil, eu não sou boa pra essas coisas”. A professora questiona o porquê e a estudante parece desabafar: “escrever me prende!”, “é que eu não consigo dizer o que eu quero mesmo” (Apêndice F). Entre prender e libertar, a escrita literária parece um conjunto de

contradições. Sua complexidade não se encerra porque toca o cerne das subjetividades e das juventudes.

7.2 Qual paisagem (de escrita) há na sua janela?

A atividade realizada pela estudante no tópico anterior foi a terceira proposta do ano e possui, de saída, uma nova dimensão. Estudantes e professora se referiam a ela como a *Atividade da janela*, já que na folha de papel entregue inicialmente à turma havia a ilustração de uma janela e, além disso, houve um prolongamento de tempo dedicado a essa tarefa – assim, era comum escutar: “quem falta entregar a atividade da janela?”; “professora, minha janela ainda não está pronta”; “posso ver como você fez sua janela?”; “posso fazer outra janela?” etc. (Diário de campo, 2 set. 2019).

Entramos na dimensão do fazer, em que o escrever e o criar aconteciam num fluxo. A partir daí, foi possível identificar como alguns conhecimentos sobre a escrita literária podem influenciar nas práticas em sala, bem como organizar comportamentos e interpretar experiências a partir do contato com essa escrita, seja por parte dos estudantes, seja da professora. O planejamento da atividade da janela continha três etapas: 1) leitura de textos referentes ao Arcadismo; 2) escuta da canção “Paisagem da Janela” (Fernando Brant, Lô Borges – Clube da Esquina, 1972); 3) escrita de um texto individual, a partir das temáticas identificadas nas duas primeiras etapas.

Com a leitura de trechos das obras de Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa, a professora promove uma contextualização histórica, mencionando a *Inconfidência Mineira* (1789), e analisa os elementos característicos dos poemas árcades, como o bucolismo. Na aula seguinte, distribui a letra impressa da canção “Paisagem na Janela”, relacionando o ambiente bucólico da música com aquele encontrado nas leituras anteriores. Propõe também uma abordagem política sobre os textos dos inconfidentes e da canção e, por fim, destaca a utilização de pseudônimos e de metáforas como recursos de expressão necessários em contextos de repressão social, tanto em 1789, quanto em 1972. Assim, Laura questiona: “o que vocês escreveriam vivendo uma inconfidência ou uma ditadura?”; “e o que vocês escreveriam hoje, olhem a sua volta e questionem sua própria realidade” (Diário de campo, 2 set. 2019). A música toca pelo menos três vezes em cada turma, com algumas pausas para os comentários da professora sobre um e outro verso.

Em seguida, Laura distribui uma cópia com a ilustração de uma janela aberta. Dentro dessa janela, solicita que cada estudante escreva um texto curto, respondendo à pergunta: “qual paisagem você vê da sua janela?”. A instrução, na folha, dizia: “Pensando no ambiente bucólico e pastoril do Arcadismo, nas expressões *Fugere urbem*, *Carpe diem* e *Inutilia Truncat* e até mesmo nas Críticas Chilenas de Tomás Antônio Gonzaga, escreva sua ‘Paisagem na janela’, e mostre sua visão de um jovem ‘árcade’ nos dias atuais” (Acervo pessoal). A professora continua sua fala, andando pela sala, numa tentativa de provocar a imaginação, ativar ideias e até mesmo oferecer a *inspiração prática*, que é buscar meios de atingir pensamento, linguagem e criação: “vocês podem pensar na cidade onde moram, como vocês se sentem”, “essa janela tem um significado metafórico, porque é a janela da vida de vocês, então fiquem à vontade para escrever” (Diário de campo, 2 set. 2019). Há, pelo menos, três movimentos dos estudantes que chamaram a atenção durante esta escrita: a) conversas com os colegas e deslocamentos no espaço da sala de aula; b) fones nos ouvidos e pedidos para continuarem escutando música; c) o ato de colorir a janela antes ou depois de escrever.

Os temas e enfoques predominantes nas escritas são perdas, abandono, conflitos familiares e sociais, amor, crítica social, religião e futuro. As leituras e as referências utilizadas tanto na atividade da carta, quanto na atividade da janela, influenciaram as escritas dos estudantes: nas cartas predominavam os sonhos e a melancolia, como visto na canção e sentido na distância entre duas pessoas; nos textos da janela, revela-se o que a maioria dos estudantes apreendeu das características do Arcadismo, como a “paz” e a “calmaria” buscadas na “fuga para o campo”.

Escrever à maneira dos poetas árcades

Os estudantes se mostravam mais à vontade no momento desta atividade, pois escreviam, escutavam música e conversavam entre si sobre os textos. A professora propõe, desta vez, uma escrita *à maneira de*, o que significa utilizar os textos do Arcadismo como base, com um olhar para estilos e temáticas, já comentado por Houdart-Merot (2006) e Le Goff e Larrivé (2018) como um exercício das recorrências estilísticas, das características e temáticas literárias de cada época.

A maioria dos estudantes escreveu poemas, tendo em vista os gêneros textuais mais lidos nessa etapa, poemas e canção, e também porque o espaço era limitado na folha. Muitos

também permaneceram sob os temas recorrentes aos textos árcades, explorando pouco. Mas alguns ultrapassaram os “limites” da janela e escreveram textos em prosa ou híbridos, enquanto outros utilizaram o caderno como base, antes de escreverem diretamente na janela – o conhecido “passar a limpo”, que elimina as possibilidades de trabalho com os rascunhos.

Figura 8 - “Novos sentimentos aparecem”



Fonte: Acervo Pessoal.

No texto acima, abrir a janela ganhou sentidos, como o nascer do sol, o surgimento de novos sentimentos e “um novo encontro com a felicidade”. A autora do texto, quando questionada sobre qual o significado da janela para ela e no que pensou para escrever o texto, escreve: “fugir de si mesmo” e “Na situação dos jovens hoje em dia, no sentimento deles”, respectivamente. Assim, muitos textos relacionavam-se ao *fugere urbem e carpe diem*, porque se aproximam dos sentimentos e emoções juvenis.

A paisagem na janela foi se criando para cada um de uma maneira, sendo que ambas as turmas já se sentiam mais livres para solicitar a ampliação do prazo de entrega da atividade, por exemplo. As janelas iam sendo preenchidas com sensibilidade e atenção à própria vida, num esforço de comparação e metaforização da janela: “Quando olho minha / janela vejo a cidade/ que marcou minha vida/ e que me presenteou/ com pessoas que/ me fazem seguir em frente,/ quando penso em desistir,/ quando olho minha janela/ vejo minha liberdade” (Acervo pessoal). A perda de um ente familiar repete-se também nesta atividade, como no texto que segue:

Figura 9 - “Flor”



Fonte: Acervo pessoal.

A autora responde que a janela significou, para ela, “Uma diferença, me deu uma felicidade, pois lembrei da minha vizinha” e “Pensei em minha vó, sempre via ela na janela quando eu chegava da escola e a flor que eu via na janela era ela” (Acervo pessoal). À questão “o que você sentia no momento da escrita da janela?” a estudante respondeu: “uma emoção porque sinto falta da minha vó” (Acervo pessoal). Sua janela significa “a imaginação do querer/ Querer o que quisermos” e, nesse caso, o que ela demonstra querer é expressar saudade. Assim como outra estudante, que escreve: “A visão da minha janela/ é sobre uma mulher/ sentada no banco/ sozinha, mas se sentindo/ muito feliz descansando em Paz” (Acervo pessoal). Essa estudante também explica: “Janela no meu texto significa colocar as mágoas pra fora, tudo o que é triste devemos dizer” (Acervo pessoal), e ela

explica que, para escrever seu texto, pensou na própria tia, que faleceu naquele ano. Como processo contínuo, na escrita literária as conexões internas são múltiplas, sendo inevitável a presença de marcas pessoais na percepção e no modo como as relações são estabelecidas no texto.

7.2.1 Dar cor à janela da mente

Antes ou durante a escrita, os estudantes coloriam a ilustração da janela, o que surpreendeu a mim e à professora, devido ao pressuposto, que nós duas tínhamos, de que os jovens já não elaboram atividades de desenho e de pintura, tão caras à infância, a não ser quando lhes são orientados como tarefa – com exceção daqueles que possuem tal ocupação como hobby. A constatação de que os estudantes consideraram o ato de colorir como parte da atividade não só rompe com esse pressuposto, como também convida à reflexão. Na aula seguinte à atividade, a professora questiona a opinião dos estudantes:

Estudante (1): *eu gostei!*

Estudante (2): *foi diferente... a gente escreveu pintando a janela.*

Professora: *enquanto vocês pintavam a janela, vocês pensavam em quê?*

Estudante (2): *eu comecei a pintar porque eu não gosto de escrever, mas aí foi me ajudando pra escrever depois.* (Apêndice F).

Muitos estudantes não sabiam dizer exatamente como o ato de colorir pode ter colaborado para o ato de escrever, mas uma delas afirma: “quando você vai pintando, você vai imaginando mais ou menos o que você pode escrever” (Diário de campo, 18 set. 2019). Se compreendermos as sequências de desenvolvimento que geralmente ocorrem nas séries iniciais, podemos conjecturar o ato de colorir como um horizonte e um sistema de apoio para os estudantes. Calkins (1986 [1989]) vai chamar de “ensaio” a fase de escrita em que as crianças desenham e colorem. À medida que desenham, elas não antecipam a escrita, mas entram na dimensão da criação e podem começar a lidar com “a pressão para romper o bloqueio de escritor” e a “vasta extensão de tempo-espço”. Operando no presente, “no aqui-e-agora”, a criança “raramente antecipa seus amanhã. Não se preocupa se o tópico da sua escrita é ‘suficientemente bom’” e escreve “mais pelo prazer da atividade do que pela criação de um produto final” (p. 65). Os adolescentes não se diferem muito, embora busquem atalhos para finalizar suas tarefas o quanto antes, sob a lei do menor esforço. Por outro lado, porém, os estudantes de nossa pesquisa resolveram

aproveitar o tempo com prazer e a escrita se inseriu aí, em meio às conversas descontraídas, ao som de suas músicas favoritas e lápis de cores nas mãos:

Figura 10 - “As jujubas”



Fonte: Acervo pessoal.

Colorir pode significar um “despertar” para as ideias a imprimir na escrita, pensando na questão do tempo e dos desafios que esse processo desencadeia. Como no caso da janela acima, que pode ter sido pintada à medida que as lembranças surgiam e a maneira como contá-las ia se organizando na mente: em vez de escrever “avô”, a estudante optou por “pai que me criou”, por exemplo. O ato de colorir para essa estudante pode ter feito parte de sua escrita não só como recurso expressivo, mas também como um meio de executar a tarefa, “congelando” uma manhã do passado para acessar o plano da memória, na forma de um convite e de jujubas que ressurgem como demonstração afetiva. Nas palavras de Calkins (1986 [1989]):

Imagino que os desenhos também ajudem os alunos com problemas relativos à seleção. O mundo envolve um fluxo de ideias e atividades tão rápido, e a escrita é tão lenta, tão limitada, que a seleção torna-se um problema até mesmo para os escritores habilidosos. Como isto deve ser ainda mais verdadeiro para os escritores principiantes! Em seus desenhos, as crianças tomam um pedacinho do mundo e o congelam por um momento; então, com o desenho em sua frente, começam a trabalhar nas palavras que o acompanham. (p. 67).

Por esse viés, desenhar e colorir são atos constitutivos do processo de escrever e também funcionam como expressividade particular. Como disse um dos estudantes, gritando ao fundo da sala: “é para dar cor à nossa mente” (Diário de campo, 4 set. 2019). As linhas coloridas que se juntam podem ser linhas inspiradoras, porque, conforme já mencionamos, a “paisagem da escrita” (BARRÉ-DE MINIAC, 1998) vai sendo iluminada a partir de situações propostas que coloquem estudantes frente ao texto e suas questões, frente às janelas, paisagens e horizontes. Nem sempre essas situações são esperadas ou planejadas, como aconteceu com essa atividade. Mas a professora Laura reconhece que isso também fazia parte do percurso:

Quando eu vi essa atividade e os alunos pintando antes de escrever, fiquei pensando, será que a Laura pensou nisso? Porque você deixou os alunos livres, você disse “olha, vocês podem fazer o que vocês quiserem com essa janela, além da atividade de escrita proposta”. E eles pegaram o lápis de cor.

Eu não imaginei isso. Eu gosto de levar coisas “bonitinhas” para os alunos e é engraçado porque, apesar de eu ser professora de literatura, eu não priorizei naquele momento a emoção, a criatividade, não.

Parece que você, como professora, ainda estava engessada, e eles, os alunos, não.

É! Porque eu rotulei e eles não. E colorir é prazeroso. Quando eles começaram a colorir, e eu deixei também, eu percebi que eles estavam soltos já... eles já sabiam que eles poderiam falar assim: “professora, eu quero pensar melhor, eu posso entregar essa atividade depois?” e eu ia deixar, porque eu já estava mais solta. Diferente da atividade da carta, que foi mais dolorida, ela tinha um tempo, tinha regras para serem cumpridas. Quando chegamos na janela, eu vi que nós já tínhamos andado, que já estávamos percorrendo um caminho grande já... (Apêndice E).

A escrita literária pode priorizar os momentos de emoção e criatividade, conforme entendeu Laura. Isso está atrelado à ideia do conforto construído ao longo do ano, no sentido de climatizar a sala, preparar os estudantes, deixar fluir suas escritas. O “caminho grande” percorrido por Laura e os estudantes consiste num percurso de aprendizagem não

só de escrita literária, mas de compreensão das demandas desses jovens e das questões da professora.

7.3 O corpo como roteiro e as dimensões da emoção

Se para Barthes (1984 [2004]), “ler é fazer o nosso corpo trabalhar” (p. 29), qual seria a relação entre o ato de escrever e o corpo? Em um trabalho sobre a escrita, pode-se supor que toda a análise deva ser comunicada através da palavra, assim como praticamente tudo que existe ao centro das sociedades letradas. Mas também a escrita evidencia meios de comunicação corporal, cujo ponto de partida é a relação orgânica entre corpo e objeto, entre mãos e lápis, braços e caneta, dedos e pincéis. O sujeito exerce o domínio do ato, sendo os materiais de escrita extensões do próprio corpo – Barthes (1973 [2004]) fala da escrita como prolongamento do corpo, “ato muscular de escrever, traçar letras” e “gesto pelo qual a mão segura um instrumento (punção, cálamo, pena)” (p. 174). Com o crescimento do mercado de celulares, computadores e *tablets*, as máquinas também se tornaram parte dessa simbiose e modificam as relações, mas não deixam de ser a continuidade corporificada de nós mesmos. Basta ver uma sala de aula com jovens: os fones de ouvido, ainda que desligados, não saem do corpo, e os celulares causam polêmica pelo apego e os ruídos que causa em meio às aulas.

Coerente com essa constatação, um dado recolhido por meio do questionário aplicado às turmas (Apêndice I) trata das atividades nas quais os estudantes ocupam mais tempo: 90,9% responderam o celular como responsável por ocupar o dia-a-dia dos jovens, sendo que 57,6% optam pela música como principal ocupação – novamente, imagem comum dos jovens de nossa pesquisa: portando seus fones de ouvido ligados ao celular, como se ambos os objetos já fizessem parte de seus corpos. 45,5% assinalaram a televisão e 24,2% assinalaram o computador também como ocupação do tempo. Já a leitura, a dança e o artesanato aparecem com 6% de ocupação⁵⁵.

Em *A sociologia do corpo* (1992 [2012]), David Le Breton afirma que o corpo é um “vetor semântico” e seu uso depende de um conjunto de sistemas simbólicos. “Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo” (p. 7). Essa corporeidade inserida no processo de

⁵⁵ Assim, mesmo afirmando terem o hábito de ler diária e semanalmente, a maioria dos estudantes não inclui a leitura como atividade principal de ocupação. Uma categoria que também surgiu nas respostas foi cozinhar e arrumar a casa (9,1%).

socialização promove o desenvolvimento e não se limita à infância, tendo em vista as modificações sociais e culturais do sujeito ao longo da vida. Le Breton (1992 [2012]) afirma ainda que alguns domínios do corpo são formados pelos conhecimentos práticos do artesão, do artista, do escritor, em que gestos e movimentos coordenados fazem parte de uma experiência peculiar. Por outro lado, manifestamos nossos sentimentos sempre na relação com o outro:

Os sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós, estão enraizados em normas coletivas implícitas. Não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando os outros. Eles inscrevem-se no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas, etc. O amor, a amizade, o sofrimento, a humilhação, a alegria, a raiva, etc. não são realidades em si, indiferentemente transponíveis de um grupo social a outro. As condições de seu surgimento e a maneira como são simbolizados aos outros implica uma mediação significativa. (LE BRETON, 1992 [2012, p. 52]).

Só é possível experimentar o sentimento se ele pertencer ao repertório cultural do grupo e isso ocorre pela mediação artística, por exemplo. A depender do indivíduo por inteiro e dos conflitos entre crenças, visões, vivências, “É o homem quem faz a dor conforme o que ele é” (LE BRETON, 1992 [2012, p. 53]). Se esse processo de descobertas de sentimentos e expressões no significante corpo não está nunca finalizado por completo, Marcel Mauss (2003 [2017]), por sua vez, afirma que, para todos, “o momento decisivo é o da adolescência. É nesse momento que eles aprendem definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante toda a sua idade adulta” (p. 19).

Do mesmo modo, Mauss explica que o adestramento humano, aplicado voluntariamente pelos homens a si mesmos, tem o objetivo de rendimento humano, por meio do qual se adquire destreza e senso de adaptação dos movimentos bem coordenados. Nessa perspectiva, podemos inferir que é na escola que aprendemos grande parte do disciplinamento de nossos corpos, encaixados às cadeiras, encapados por uniformes, adestrados aos sinais do tempo e das autoridades escolares. Corpos docentes e discentes em adequação⁵⁶.

⁵⁶ Calkins (1986 [1989]) afirma com relação à postura corporal do professor: “A linguagem corporal, durante as interações professor-aluno, podem ajudar a transmitir respeito pelo escritor. Tento puxar minha cadeira para junto da cadeira do estudante, ou tento acocorar-me ao lado deste. Espero ser capaz de olhar menos para o texto e mais para o escritor, uma vez que é o escritor que necessita olhar para o texto. Quando consigo fazer isso do melhor modo possível, a linguagem de meu corpo parece dizer: ‘Estou ensinando o escritor, não somente o texto’” (p. 145).

Numa juventude em que dizer é sentir o corpo e suas tensões, sentir a agonia no corpo vivo é também vivê-lo. Tantas vezes, na necessidade de dizer como afirmação da vida, fazer silêncio é um esboço de metamorfose e uma resposta à ordem, regra disciplinar e estudantil, o corpo imobilizado, emudecido e, depois, domesticado, obediente. Paradoxalmente, a escrita literária proposta neste trabalho como uma expressão da liberdade do estudante encontra nesse cenário possibilidades de acontecer, pois, como afirmava com frequência o escritor João Gilberto Noll⁵⁷, é preciso preparar o corpo, pois é na linguagem e no corpo que existem as alternativas para a elaboração do texto literário. O rito da escrita envolve se abster de um corpo concreto e cheio de certezas para um corpo de uma escrita exposta a incertezas.

Por outro lado, ao se pensar em escrita literária, podemos pensar também no corpo da linguagem, em sua materialidade e invisibilidade, seus silêncios e vazios a preencher, pensar na página não-branca nas mãos do estudante, no gesto de iniciar, rabiscar, arrancar a página, ejetar a palavra, entrar no seu embate corpo a corpo, palavra e sujeito escritor. Como escreve uma estudante: “Bom, eu gosto de escrever variações de coisas que envolvem sentimento, ‘calor humano’” (Acervo pessoal). Muitas vezes, esse corpo-instrumento acostuma-se à rotina, retira os cadernos da mochila, abre na página vinte.

O corpo adolescente quer sair, levantar, mover, enquanto o escolar repreende, acalma, neutraliza. Se por um lado, o desafio da escola é educar os corpos para o convívio social, por outro, ensinar a escrita literária é dar a esses corpos planos de fuga, de gritos, pulsares, paixões. Fazer do texto um corpo que fala. Compreender a escrita literária na escola para além da tarefa, pois o que ela pode ser, de fato, é fruição. Não parece acaso que a trajetória de escrita literária dos estudantes tenha findado com uma apresentação teatral. No momento em que lhes foi dado o direito de escolha para criar, decidiram retirar a escrita de seu repouso paginado, levantaram as palavras e acrescentaram outras, aos seus modos, suas leituras, suas escritas. Foram para o palco, escreveram com as mãos seus passos e, depois, escreveram com os corpos suas histórias.

⁵⁷ Cf. NEVIANI, Marcos Rafael da Silva. *A escrita do corpo e o corpo da escritura: marcas da poética de João Gilberto Noll em A fúria do corpo*. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016. Em *A fúria do corpo* (1981 [2008]), Noll escreve: “O coração pulsava feito uma pomba na mão, batia contra o meu tato todo cheio de fantasia madura, prestes a ser mordida: eu mordía o seio que guardava o coração você me dizia vem, e em cada convite mais uma curva do labirinto se desenhava: eu enfrentava mais uma curva e me perdia mais uma vez ao teu encontro. E cada encontro nos lembrava que o único roteiro é o corpo. O corpo” (p. 23). (NOLL, 1981 [2008], p. 23)].

7.3.1 Impressões durante o processo de escrita

Durante a atividade da janela, a professora pediu aos estudantes para dizerem o que sentiam quando escreviam. A orientação me pareceu pertinente, mas como se apresentava um tanto “solta”, somente alguns estudantes respondiam: “Eu sinto raiva, odeio escrever, Deus me livre escrever”; “Decepção, não escrevo bem” (Diário de campo, 2 set. 2019). Sugeri, então, que ela anotasse no quadro o que ouvia dos estudantes, até se formar uma lista, que chamo aqui de *Dicionário de emoções da escrita literária*. Abaixo, a lista de palavras e expressões que eles diziam naquele momento:

Tabela 1 - Dicionário de emoções da escrita literária

Forte emoção	Confusa	Prazeroso	Tranquilidade	Alívio
Indecisão	Autocontrole	Felicidade	Autoestima	Paz
Superação	Diferente	Liberdade	Emoção	Decepção
Crítica	Raiva	Amor	Energia boa	Confiança
	Forte inspiração	Segurança	Esperança	

Fonte: Acervo Pessoal.

Algumas dessas palavras e expressões se repetiram e, além disso, geravam discussões entre os estudantes sobre o que gostariam de dizer sobre o processo de escrever. Mas não é fácil extrair dos estudantes suas impressões ao escrever, assim como o que sentem, o que emerge do corpo, porque tudo isso aparece de modo confuso para eles. Por isso, foi adicionada uma nova etapa à atividade da janela, cujos objetivos eram: extrair mais sensações e percepções dos estudantes ao longo do processo de escrita literária e motivar a reescrita do texto da janela. Uma estudante, à pergunta “O que você sentiu enquanto escrevia?”, responde: “Esperança, ansiedade e alívio”, como numa linha do tempo da escrita. Mas os termos relacionados às suas emoções estão sempre acompanhados de dificuldades de compreender o que realmente ocorre com eles. Assim, parece que as palavras e expressões do quadro acima são formas de expressar algo que imaginam se relacionar com o processo pessoal da escrita.

Rouxel e Brillant-Rannou (2012) propõem uma análise das emoções estéticas que emergem da leitura literária no âmbito de escolas e universidades. Buscando captar o

“surgimento das sensações, afetos e movimentos de pensamento que afloram no limiar da consciência e constituirão o solo da experiência estética” (p. 2), as autoras afirmam que os leitores devem escutar seus corpos e ler com eles. Mas também confirmam a dificuldade em investigar um *self* de leitura, compreender aquilo que é tão fugaz e difuso:

Toda a dificuldade, para os jovens leitores, consiste em fazer surgir as palavras para expressarem o que está latente neles, transbordando-os e escapando deles; ou, ainda, dificuldade de conceituar a partir de dados sensoriais ou emotivos. Nas experiências apresentadas (resultantes de uma pesquisa qualitativa com objetivos teóricos e didáticos), é um tipo de maiêutica que é solicitado para este surgimento da significação; ou, dito de outra forma, o que precisa ser construído é a competência para o questionamento não do texto ou do sujeito leitor, mas da relação que é estabelecida entre eles. Esta é uma abordagem ao mesmo tempo heurística e metacognitiva, que se mostra frutífera tanto no ensino médio quanto na universidade. (ROUXEL; BRILLANT-RANNOU, 2012, p. 2-3, *tradução nossa*)⁵⁸.

A construção dessa aprendizagem encontra-se nas dimensões éticas e estéticas despontadas na relação do texto com o sujeito leitor. Mas isso acontece no corpo, ultrapassa os limites do intelecto humano porque lida com a totalidade das apreensões. Para a escrita literária, nomear esses efeitos é uma vez mais relevante, já que sua principal fonte é a subjetividade e a postura sensível como princípio de emoções e apreensões estéticas. Experiências sensíveis, leitura e escrita literárias criam recursos latentes por meio da reflexão e interpretação e dependem de uma interiorização desses recursos. Por isso, devemos devolver à leitura e à escrita sua total influência sobre o sujeito na escola, convidando os estudantes a refletir sobre as relações que tecem entre a leitura e a escrita consigo mesmos. Propor associações, portanto, entre suas histórias pessoais, leituras, escritas, experiências e conhecimentos do mundo.

Essa implicação pessoal no trabalho com a literatura revela uma dimensão íntima, de nível simbólico, provocada por uma abordagem que visa libertar os estudantes da autocensura e da insegurança com suas próprias emoções. Assim, a “decepção”, a “crítica” e a “raiva”, que emergiram durante a atividade de escrita dos estudantes, por exemplo, podem ser objetos de reflexão pessoal, na medida em que se buscam sentidos

⁵⁸ “Toute la difficulté, pour les jeunes lecteurs consiste à faire advenir les mots pour exprimer ce qui est latent en eux, les déborde et leur échappe ; ou encore, à conceptualiser à partir de données sensorielles ou émotives. Dans les expérimentations présentées, (issues d’une recherche qualitative à visée à la fois théorique et didactique) c’est une forme de maïeutique qui est sollicitée pour cet avènement de la signification ; ou, pour le dire autrement, ce qu’il convient de construire, c’est la compétence au questionnement non du texte ou du sujet lecteur, mais de la relation qui s’établit entre eux. Démarche à la fois heuristique et métacognitive, qui se révèle féconde aussi bien en lycée qu’à l’université” (ROUXEL; BRILLANT-RANNOU, 2012, p. 2-3).

para a escrita e, a partir daí, possam ser transformados, pelo corpo e pela construção da identidade:

Enfim, é o corpo que é designado quando se trata de analisar o prazer, gozo ou descontentamento causado pela leitura do texto poético. “Prazer muscular”, “o corpo encantado do leitor”, N. Brillant-Rannou convoca o corpo “físico, fisiológico no centro da experiência de leitura”. E ela acrescenta: “A identidade do sujeito é dramatizada nesse corpo. O teste sensorial da leitura de poesia é uma forma de constituir e solicitar este corpo e, portanto, este sujeito”. Contra uma tradição ocidental que opõe emoção e cognição, prazer e cognição, N. Brillant-Rannou defende um ensino que faça da sensorialidade, da emoção, do prazer do leitor as alavancas para a leitura. (ROUXEL; BRILLANT-RANNOU, 2012, p. 7, *tradução nossa*)⁵⁹.

De maneira semelhante, o corpo na escrita se relaciona à angústia e ao prazer na procura e no encontro com a palavra, assim como no medo e desconcerto diante do público. O contato do texto autoral com seus leitores é como um contato entre corpos, que falam e se expressam.

7.3.2 Emoções inteligentes

Em *Psicologia da Arte* (1960 [1999]), Vigotski busca analisar as relações entre sentimento, emoção, fantasia e imaginação, por meio das quais é conveniente perceber a contraposição a dualismos e dicotomias, em que sentimento e fantasia, corpo e mente, intelecto e emoção, por exemplo, são indissociáveis. Com isso, o autor vai defender que o sentimento artístico e o sentimento comum ou cotidiano também não podem ser vistos separados. Quando adentra para a discussão sobre o papel social da arte, o autor explica que se trata da elaboração, superação, solução e transformação de sentimentos, é como um método social do sentimento. E, embora sejam estas as reflexões sobre seus estudos de *Hamlet* (1599-1601, de William Shakespeare) e Pavel Filonov (1883-1941), vai além

⁵⁹ “Enfin , c’est encore le corps qui est désigné lorsqu’il s’agit d’analyser le plaisir, la jouissance ou le déplaisir que provoque la lecture du texte poétique. « Plaisir musculaire », « corps ravi du lecteur », N. Brillant-Rannou convoque le corps « physique, physiologique au centre de l’expérience de lecture ». Et, elle ajoute : « L’identité du sujet se joue dans ce corps. L’épreuve sensorielle de la lecture de poésie est une façon de constituer et de solliciter ce corps et donc ce sujet ». Contre une tradition occidentale qui oppose émotion et cognition, plaisir et cognition, N. Brillant-Rannou plaide pour un enseignement qui ferait de la sensorialité, de l’émotion, du plaisir du lecteur des leviers pour la lecture” (ROUXE, BRILLANT-RANNOU, 2012, p. 7).

para empreender um princípio metodológico de seu pensamento: a busca pela análise do processo e não do produto/objeto.

Nesse processo que lida com os sentimentos e as emoções, dada a sua intensidade, diz-se que ambos são transformados e, portanto, afirma Vigotski (1960 [1999]): “as emoções da arte são emoções inteligentes” (p. 260). Um exemplo utilizado por ele é o dos efeitos sentidos pelo ator no momento de criar seu personagem, a cena, a emoção pessoal, sempre embebidos por elementos sociais, históricos, culturais, do próprio autor, do coletivo que constrói o conteúdo dramático, das histórias relacionadas a essas instâncias. O ator, com isso, consegue criar – no contato com o outro, com narrativas e memórias outras, com sentimentos também outros, além do que já lhe pertence. Na imaginação e criação de imagens, resolvemos questões relacionadas às nossas emoções, por isso são inteligentes.

Por meio de uma experientiação, no suporte da palavra – seja para sua elaboração interna e, depois externa, no momento da apresentação teatral –, essa ferramenta que é a palavra vai organizar as sensações, resignificando-as no corpo, na mente, funcionando como um instrumento de transformação, que pode ser interpretada como do sujeito, do seu grupo, da sua plateia. Mas, segundo Vigotski (1926 [2003]), essa assimilação, memorização e apreensão só ocorrem se os elementos retidos estiverem impregnados de reações emocionalmente positivas:

Nada se recorda tanto como aquilo que, em um determinado momento, esteve ligado ao prazer. Esta parece ser a expressão da tendência biológica do organismo, ou seja, reter e reproduzir vivências relacionadas ao prazer. Por isso, transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático. Além de preparar as correspondentes forças da inteligência, o professor sempre deve se preocupar com as correspondentes forças do sentimento. Não se esqueçam de estimular o sentimento do aluno sempre que quiserem que algo fique enraizado em sua mente. Dizemos com frequência: “Lembro-me disso porque surpreendeu na infância”. (p. 149).

A conjunção emocional é uma forma de ligação entre a imaginação e a realidade (VIGOTSKI, 1930 [2014]) e sua compreensão importa na medida em que aprender a escrever é aprender a usar as emoções e os sentimentos. As representações e associações, nesse sentido, não acontecem somente por semelhança, mas porque provocaram reações afetivas, porque possuem um tom afetivo em comum. O inverso também é possível, ou seja, além dos sentimentos influenciarem a imaginação, também a imaginação influencia

os sentimentos⁶⁰. O fator emocional é, portanto, imprescindível para pensar a aprendizagem da atividade criativa, assim como o fator intelectual.

O desenvolvimento da atividade criativa estética transforma a ligação entre a experiência vivida e a emoção, organizando formas de comportamento antes desconhecidas. Ao vivenciar condições novas de significação, o sujeito é movido pela própria emoção e sua dimensão semiótica, sua imbricação com as funções psicológicas na trama das relações sociais. Por meio da generalização, abstração e distanciamento, dessa relação complexa com o vivido depreende-se a possibilidade de objetivar, concretizar e materializar com a escrita. Nesse processo, representamos, interpretamos e dramatizamos. Isso abre possibilidades de transformação e reelaboração das emoções na medida em que as experiências são destacadas.

7.4 Qual o lugar do sujeito escritor?

A discussão em torno do sujeito leitor coloca em jogo a polissemia virtual dos textos literários, o que admite criar no ato da leitura. Se essa imagem projetada de leitor é do sujeito que aciona aspectos estéticos e históricos e que constrói sua própria leitura da obra, o escritor converge com essa ideia na medida em que não se encontra alheio ao mundo e à sua trajetória, também criando no ato de escrever. Do sujeito escolar que escreve, espera-se que expresse suas experiências psico-afetivas.

O contato com o texto, passando pelo processo de aquisição da escrita e o domínio do discurso, provoca no sujeito o contato com a categoria de autor, por meio do qual é capaz de se reconhecer em suas singularidades. Barthes (1984 [2004]) procura distinguir o “autor” do “escritor”, atribuindo ao primeiro uma função a cumprir e ao segundo uma atividade. O autor produz uma obra, o escritor um texto. “Escrever”, para um autor, é verbo intransitivo; para o escritor, é verbo transitivo. Assim, o autor vê a linguagem constitutiva de uma *práxis*, enquanto o escritor pode apenas reconhecer tal *práxis*. Tal

⁶⁰ Vigotski (1930 [2014]) vai dizer que “tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta” (p. 18). Daí, podemos relacionar mais um fator ao sentimento de verdade da estudante apresentada no primeiro capítulo: seu texto é verdadeiro porque a faz sentir emoções e sentimentos verdadeiros.

distinção, para nós, é útil na medida em que entendemos a escola como espaço de constituição de escritores, tal como de leitores⁶¹.

Tauveron (2007) prefere referir-se a autor quando há “intenção artística” e escritor quando há “intenção, valor ou mérito estético” reconhecidos socialmente. Buscando o mesmo objetivo da autora – construir, didaticamente, um *continuum* de escrita –, distanciamos-nos da diferenciação proposta, entendendo que o sujeito escolar pode constituir-se como sujeito escritor e autor, um sujeito da escrita. Consideramos a escrita literária como gesto específico desse sujeito. A formação sujeito-escritor encontra-se também assim no agir dos jovens. A concepção de escrita literária aqui defendida deve atingir a busca pela autoria no sentido de autoreconhecimento das singularidades, próprias de cada sujeito, inscritas no percurso de suas vivências e, portanto, não diz respeito à configuração de um estilo único. Por fim, as noções de autor e de escritor são veículos excelentes para examinar as questões relacionadas aos comportamentos dos estudantes diante do próprio texto. Porém, para compreender o que pensam os estudantes – e é isso que nos traz valor didático –, é necessário que busquemos suas práticas e experiências.

Reconhecer-se leitor e escritor

A prática da escrita literária acontece na intersubjetividade, o que significa o cruzamento do sujeito com o outro, que é o texto mas também a classe, seus leitores, num movimento recíproco e não-linear, como escreve uma estudante: “A vida só é vivida quando existem outras vidas envolvidas na vida da gente” (Acervo Pessoal). O texto é antes de tudo um discurso da outridade, um discurso para o outro. Importa ensinar acentuando essa tensão e pensar na literatura na escola como o espaço da alteridade irreduzível, onde a escola aprende a ser o outro e a observar o outro ser. Esse sujeito-outro é um escritor aprendiz

⁶¹ De outro modo, para Calil (1995), o escritor que se sente responsável pelo seu texto eleva-se à categoria de autor e, com isso, assume uma função social perante seu texto. Já Rezende (2018) se refere ao “escrevedor-leitor”, afirmando “que em todos os títulos referentes àquele que escreve, teríamos como tradução em português para *scripteur* o termo ‘escrevedor’, que, como a palavra francesa, no verbete do dicionário Aurélio, apenas designa ‘aquele que escreve’, sem mais qualificativos” (p. 98). Delcambre (2007) sugere a ideia de “sujeito didático”, defendendo ser capaz de acomodar as concepções de sujeito escritor/escrevedor/autor em uma concepção integradora da escrita produzida em um ambiente escolar.

que, se admitidos seus gestos à escrita, inscreve-se numa busca intencional, como sugere Tauveron (2007):

Para um estudante, adotar uma postura de autor significa sentir-se autorizado a dizer na sala de aula: “Sou certamente um aprendiz que ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da linguagem e do discurso, mas por mais aprendiz que eu seja, já me posiciono como autor, investido com um projeto de efeito sobre o leitor e, portanto, com uma *intenção artística*, livre em minhas escolhas enunciativas, narrativas e linguísticas, singular em minha escrita e em minha sensibilidade, e espero ser reconhecido e lido como tal”. “Sou um autor em primeiro lugar e principalmente por causa do meu livre arbítrio para escrever”, disse Jean-Paul Sartre. Também sou um autor quando tenho consciência de que tenho que encontrar minha própria “poética”. (p. 78, *tradução nossa*)⁶².

Há no autor a busca pela subjetividade, liberdade de escolha, reconhecimento, poética e autoria. Nesse sentido, o ensino da escrita literária passa pelo ensino de intenções na escrita. Para alimentar sua experiência de escrita, ao jovem escritor deve ser ensinado analisar sua experiência como leitor de literatura. É nesse sentido que, em uma aula, a professora Laura pediu aos estudantes que respondessem sobre suas experiências como leitores e escritores, para que pudessem refletir sobre a própria trajetória. Abaixo, selecionamos algumas respostas:

Escreva suas principais experiências como leitor e escritor (o que você leu e escreveu ao longo da vida?).

- 1) Nunca fui uma pessoa muito interessada pela leitura, então os livros que tinha costume de ler eram todos românticos.
- 2) Então... minha experiência como leitor não é muito boa, estou sendo sincera, e como escritora piorou, não sou muito chegada a escrever, só caso algo chame minha atenção. Exemplo: alguma leitura, história. O que eu li e escrevi foram poucas coisas, mas **foi o que me chamou atenção.**
- 3) Eu comecei a ler ano passado. As professoras passam livros para fazer fichamento, aí eu passei a ler mais. Já li “A culpa é das estrelas”, “Crepúsculo”, entre outros. Experiência como escritor eu não tenho muita, mas eu tenho mania de quando estou sozinha eu começo a escrever. Escrevo de tudo, começo a falar de mim e depois começo a escrever meu futuro.
- 4) Sou um leitor que pretende percorrer vários gêneros textuais, assim **querendo o máximo possível da vida dos livros em mim.** Já como

⁶² “Pour un élève, adopter une posture auctoriale, c’est se sentir autorisé à se dire dans l’espace de la classe: ‘je suis certes un apprenant qui a encore un long chemin à parcourir pour parvenir à maîtriser langue et discours mais tout apprenant que je suis, je me positionne déjà comme un auteur, investi d’un projet d’effet sur le lecteur donc d’une *intention artistique*, libre de mes choix énonciatifs, narratifs et linguistiques, singulier dans mon écriture et dans ma sensibilité, et j’attends qu’on me reconnaisse et qu’on me lise comme tel’. ‘Je suis auteur d’abord par mon libre projet d’écrire’, dit Jean-Paul Sartre. Je le suis aussi quand j’ai conscience d’avoir à trouver ma propre ‘poétique’”. (TAUVERON, 2007, p. 78).

escritor aposto em pequenos poemas onde expresse meu sentimento, ou pelo menos tento.

- 5) Eu já li tanta coisa nessa minha vidinha, tantos livros, tantos poemas, tantos gibis, **tudo isso me ensinou muito, palavras novas, novas maneiras de agir.**
- 6) Não escrevo, prefiro ler, sou apaixonada em livros de romance.
- 7) Gosto de ler desde que eu tinha 6 anos de idade. Ao longo da vida li vários livros, sejam eles do gênero romance, drama, mistério, aventura etc. **É difícil descrever qual foi minha melhor experiência, pois a maioria que já li me comoveu.**
- 8) Ao longo da vida li alguns livros, sendo em grande maioria por incentivo escolar. Alguns destes livros marcaram-me fortemente, foram lidos por mim durante o período da infância e até hoje me comovem com a história que lhes é contada. Já as minhas experiências escrevendo foram poucas, raramente são poemas ou histórias para trabalho de escola. (Acervo pessoal, *grifos nossos*).

É pertinente trabalhar sobre essas experiências, para que os estudantes possam elaborar mais suas lembranças, relacionar suas atitudes atuais com a postura de leitores e escritores, conhecer seus gostos. O que será o foco da atenção da leitura e da escrita do estudante? Qual o significado de “querer o máximo possível da vida dos livros em mim”? Quais novas maneiras de agir o estudante poderia identificar a partir de sua aprendizagem de leitura? O que provoca a comoção na leitura? São vários os questionamentos possíveis sobre as experiências pessoais de leitura e de escrita, mesmo porque muitos estudantes desconhecem a legitimidade de suas experiências para a própria vida: “Experiência como escritor eu não tenho muita, mas eu tenho mania de quando estou sozinha eu começo a escrever”.

Uma comunidade de leitores e de escritores estabelece na escrita literária sua natureza artesanal, porque envolve escolhas, experimentações e testes de eficácia (TAUVERON, 2007). É por isso que os alunos de Laura dialogavam durante suas escritas, trocavam seus textos espontaneamente, exteriorizavam suas angústias no ato da escrita. Uma estudante, já em sua terceira versão de texto, questiona, com o olhar para o caderno, sobre a palavra “fuga”:

A estudante queria escrever sobre a fuga de uma mulher em seu relacionamento, fazendo uma analogia à expressão fugere urbem, estudada recentemente. Para ela, uma mulher que vive em um relacionamento abusivo não quer “fugir” dele, não é essa a palavra; e sua personagem entendia esse sentimento acerca da necessidade de romper com uma relação que a fazia mal. Porém, não se tratava de fugir, era mais do que isso. Seria necessário “reconstruir” a ideia de relacionar-se amorosamente com outra pessoa, em outro momento – aí, sim, reconstruir e não fugir. (Diário de campo, 2 set. 2019).

O diálogo consigo mesma, percorrendo atalhos na mente para encontrar a palavra ideal, presenciado nessa estudante, demonstra a necessidade de compartilhar questões provocadas pela escrita literária. Mas, ao mesmo tempo que se escondia atrás de mim abraçando seu caderno, como numa proteção para que ninguém visse o que estava sendo escrito, ela também não dividia com seus colegas sua situação desconcertante. O medo da crítica é um tema de especial relevância, destacado por Calkins (1986 [1989]) quando discorre sobre adolescentes:

Necessitamos estar certos de que a aula de redação é um ambiente seguro e de apoio, de modo que os estudantes anseiem para compartilhar o trabalho que está sendo feito. Os estudantes do segundo grau frequentemente hesitam ante a ideia de lerem seus próprios textos em voz alta. “Tenho que fazer isso?”, perguntam. “Será que você pode lê-lo para mim?” Uma vez mais, é importante que reconheçamos que este comportamento não é um reflexo de uma “má atitude”, mas de medo. Às vezes, o medo está bem fundamentado. Os adolescentes podem ser brutalmente críticos, uns com os outros. Em algumas salas de aula, rirão de um aluno por este escrever “papai”, em vez de “pai” e rolarão seus olhos quando um colega impopular ler em voz alta. Mesmo nas classes de redação mais efetivas, os adolescentes são duros uns com os outros. Os estudantes que conheço adoram apontar seções ilógicas na estória de um colega. “Como ele poderia ter carregado a cesta com um braço quebrado?”, eles perguntam. “Por que ele pegaria um táxi, se era pobre?” Quando dirigimos sua atenção para as próprias estórias, tendem a avaliar os colegas por seus próprios critérios. Se Christa se orgulha de quão bem organiza uma cena, ela também é bastante rápida para observar as falhas de José naquele departamento. Se a história de Pedro é excitante, ele se queixará de que a de seu colega não possui ação. Assim, também, as respostas dos estudantes uns aos outros estão, frequentemente, baseadas menos no esboço do que no posicionamento do escritor na cena social da sala de aula. (p. 130).

Dividir a turma em pequenos grupos ou em duplas, ou realizar parcerias em configurações diversas, podem ser saídas em busca da colaboração mútua. Confiar seu texto a alguém ou ao grupo toca o cerne das inseguranças. Essa relação se constrói com o tempo, a partir de experiências que reforcem a legitimidade do texto escolar. O que se faz necessário à escrita em curso é a disposição dos leitores. A professora Laura revela uma percepção pertinente à nossa discussão, quanto às turmas analisadas permanecerem mais tempo na escola. Embora as aulas destinadas à escrita não fossem ampliadas, a convivência dos estudantes se fazia mais intensa:

[...] eu tive uma outra experiência porque eles ficam mais tempo na escola, talvez o fato de eles conviverem mais juntos tenha feito uma aproximação e uma maior confiança na hora de escrever os textos, e a proximidade comigo também. Então eu acho que outro aprendizado que eu tive que lidar com alunos que não sabiam se queriam

permanecer o dia todo na escola, porque essa modalidade de curso integral provoca também algumas angústias neles. (Apêndice E).

A modalidade integral do curso normalista parece contribuir para a maior proximidade dos estudantes e para um fator imprescindível ao processo de escrita literária em sala, que é a confiança, conforme aponta Laura. Oficinas de escrita no contraturno também potencializariam essas experiências, por promoverem maior envolvimento com a escrita, tempo destinado ao compartilhamento de textos e a percepção dos sujeitos como autores, conforme defende Calkins (1986 [1989]). Mas o trabalho com a escrita se restringia às aulas de língua portuguesa. Além disso, a angústia de que fala Laura tem relação com a necessidade de trabalhar. Muitos estudantes, quando chegam à fase adolescente, deixam a escola para buscar alguma fonte de renda, necessária para complementar a renda familiar. Em resposta ao questionário socioeconômico (Apêndice I), 54,5% dos estudantes sinalizaram que a renda familiar mensal de sua casa é de até 1 salário mínimo, enquanto 27,3% responderam de 1 a 3 salários mínimos e 18,2% de 3 a 6 salários mínimos (Anexo B).

7.4.1 Sujeito escritor, sujeito inscrito

Outro objetivo da continuação da atividade da janela consiste numa reescrita: os estudantes deveriam se apoiar no primeiro texto para realizar uma transposição escrita, do poema para um texto narrativo. A atividade revelou-se bastante complexa para eles, que precisavam de maiores instruções, tendo em vista as particularidades dos gêneros narrativos. A proposta no quadro dizia: “Amplie sua janela ou crie outras” e as orientações da professora consistiam em modificar a estrutura – do verso para a prosa – e contar uma história com base nas emoções suscitadas pela “janela”. Num primeiro momento, muitos estudantes realizaram a tarefa como sendo outra, ou seja, escreveram um texto em prosa, como no exemplo abaixo:

Afinal, por quê viver? Eu sempre me pergunto isso quando eu não estou de bem com a vida... já vivenciei tantas coisas nessa vida, umas boas, outras nem tanto. Mas as ruins há três motivos: quando eu sofria *bullying*, quando os meus pais brigaram (e brigam até hoje) e quando a minha vó morreu.

É, eu já sofri o tão “falado” *bullying*, uma das piores experiências que se pode passar na escola. Já chorei tantas vezes, que palavras não vão descrever esse sentimento horrível e doloroso.

O segundo motivo são os meus pais, que brigam sem parar. Eu não entendo até hoje o porquê que eles ainda estão casados. Pra que continuar juntos se não há amor? Eu como filha única acabo saindo machucada.

Já o último, bom... É a minha avó, ela faleceu aos meus 12 anos, sabe aquele sentimento de perda inesquecível? É o meu. Sinto tanta falta dela, sinto dor, arrependimento, pois sei que não dei tanta atenção a ela, quando a mesma merecia. Ela foi a minha segunda mãe. E por esse motivo, abro apenas uma janela. A janela da esperança, pois acredito que sou capaz de seguir em frente mesmo estando triste às vezes. Sei que Deus pode me guiar para o caminho da minha felicidade e dos meus sonhos. Assim, como também acredito que ele pode fechar a janela do passado, para que eu siga em paz. (Acervo Pessoal).

Mais uma vez, temas como a perda de familiares vêm à tona, assim como as temáticas relativas às angústias da idade escolar. O *bullying*, por exemplo, é tema previsto tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, de acordo com a BNCC (2017), numa abordagem que priorize o debate coletivo e o repúdio à discriminação dentro e fora da escola. No texto acima, vemos explicitamente os efeitos de uma prática recorrente de agressão na escola e, também, como os conflitos familiares emergem como mágoas e necessidade de expurgação.

Tanto a atividade da carta, quanto a atividade da janela, foram propostas que forneceram elementos para que os estudantes refletissem sobre os episódios de suas vidas, sendo que esta etapa de transposição e desenvolvimento do texto tinha como objetivo o enriquecimento dessas histórias, retirando a forma cristalizada do relato e provocando maiores reflexões. Bruner e Weisser (1995) afirmam que “o ato da elaboração da autobiografia constrói o relato de uma vida. A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja” (p. 149). Pela textualização, podemos conhecer a vida de alguém, “a autodescrição torna-se uma forma importante não apenas de relatar (de maneira seletiva) o passado, mas também de se libertar de modos anteriormente estabelecidos de responder e organizar respostas ao futuro” (p. 149). Daí a importância desse tipo de texto que os próprios estudantes decidem escrever, já que carregam consigo tantas questões.

Nesse sentido, estamos diante de sujeitos escritores que escolhem os caminhos da escrita conforme suas necessidades, ou seja, mesmo seguindo as orientações da professora, revelam autonomia com as decisões tomadas diante do texto. Cada vez mais, os estudantes pareciam mais engajados, inscritos à sala de aula e às atividades de escrita

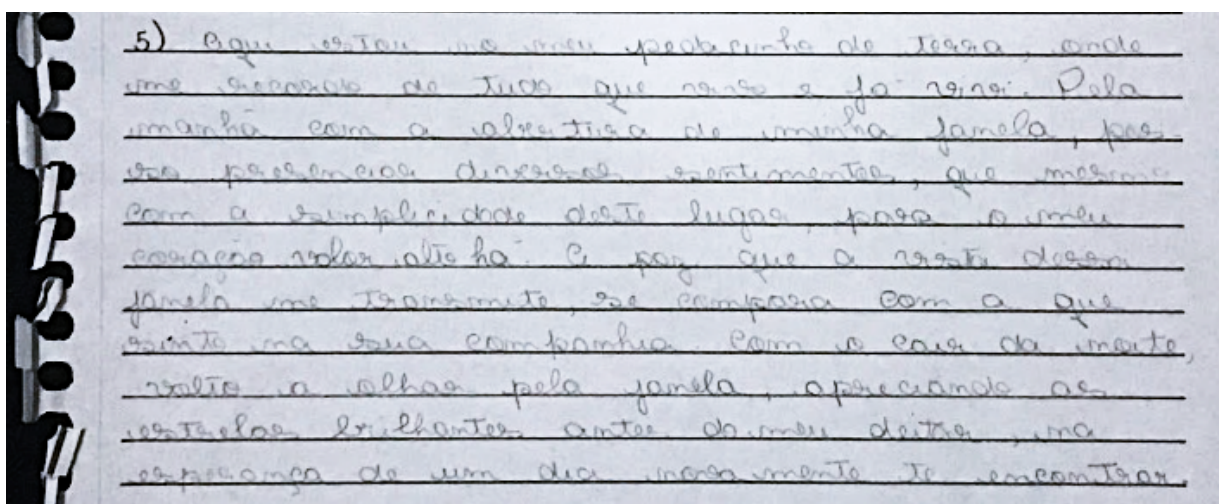
literária. Alguns deles escreveram textos pensando estar realizando a transposição do verso à prosa, mas não obtiveram êxito nesse aspecto:

Figura 11 - “Simplicidade”



Fonte: Acervo pessoal.

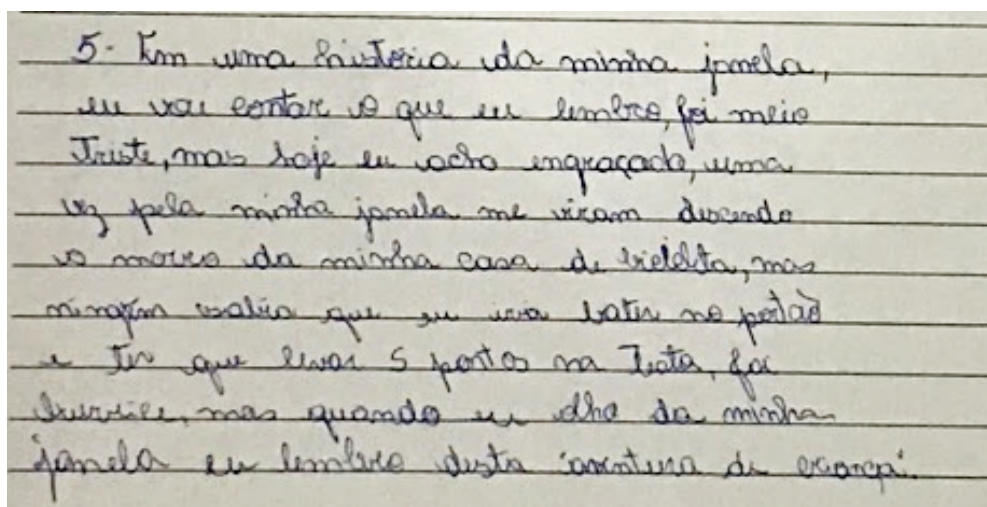
Figura 12 - Transposição: “Simplicidade”



Fonte: Acervo Pessoal.

O autor dos textos acima transforma seu poema em uma prosa poética e, de fato, “amplia” sua janela, ao acrescentar um narrador em primeira pessoa e um cenário – que embora exista “a rusticidade do cenário” no primeiro texto, somente no segundo há um espaço: “Aqui estou no meu pedacinho de terra, onde me recordo de tudo que vivo e já vivi”. É possível que um recorte desse “tudo que vivo e já vivi”, selecionando apenas um fato significativo, para trabalhar e desenvolver essa história, seja uma alternativa bastante produtiva para alcançar um reconhecimento de si pela escrita. Um exemplo de um recorte das próprias vivências está no texto abaixo:

Figura 13 - “Aventura de criança”



Fonte: Acervo pessoal.

Embora o texto esteja em versos – e isso demonstra confusão em torno da estrutura do gênero –, a estudante conta um episódio de sua vida. Suas interpretações do fato são pontos férteis para uma reescrita, baseada no desenvolvimento dessas ideias: por que foi triste? Por que hoje é engraçado? Por que considera a aventura uma burrice? Essas reflexões podem expandir certas visões acerca do próprio episódio e acrescentar novos elementos à trama. Com base nisso, a professora decidiu adicionar mais uma etapa à atividade da janela, pois compreendeu a disposição dos estudantes debruçados em seus textos, vendo a necessidade de oferecer mais ferramentas de trabalho para o desenvolvimento de suas escritas. A atitude dos estudantes passou a ser de engajamento. O sujeito escolar inserido nas práticas de escrita literária deseja inscrever sua escrita na singularidade, sem arbitrariedade ou improvisação. Nesse sentido, o sujeito escritor é um sujeito inscrito, ativo, participante e autônomo no espaço de sua escrita, com escolhas próprias e pessoais, com uma assinatura ao final do texto porque se apropria dessa escrita, tornando-se expressão de identidade.

Ampliar as possibilidades de criação

A atividade da janela reformulada nesse processo constitui, então, cinco etapas: 1) leitura de textos referentes ao Arcadismo; 2) escuta da canção “Paisagem da Janela” (Fernando Brant, Lô Borges – Clube da Esquina, 1972); 3) escrita de um texto individual, a partir das temáticas identificadas nas duas primeiras etapas; 4) uma tarefa de pergunta-resposta com desdobramento em um segundo texto; 5) roda de leitura de crônicas, cujo objetivo é aperfeiçoar o último texto, realizando ou não sua reescrita. Isso comprova a natureza processual e reflexiva da escrita literária na escola, uma vez que os próprios estudantes transmitiram, por meio de suas produções e comportamentos, o estreitamento da relação com a escrita, a possibilidade de aprofundamento no próprio texto. Porém, mais importante que conservar as etapas da escrita literária, conhecer sua metamorfose nos ajuda a descobrir um caminho. Não há como deduzir o processo criativo em fórmulas e, por isso, as etapas nos servem didaticamente, para que os mecanismos que sustentam essa construção sejam conhecidos.

Calkins (1986 [1989]) propõe “mini-lições” dentro de um projeto de escrita para “adicionar informações ao trabalho geral realizado pela classe” (p. 195), de modo que circulem e sejam compartilhadas entre os estudantes. A roda de leitura proposta por Laura

apresentou algumas informações que poderiam se aproximar de uma “mini-lição”. Ao menos três informações podem ser destacadas: a) os estudantes devem se permitir pensar sobre o que sentem e os sentidos que depreendem de suas escritas; b) suas escritas necessitam de mais tempo para serem construídas; c) reescrever não é realizar outra escrita, sem conexão com a primeira (CALKINS, 1986 [1989]).

Pedindo a minha colaboração, a professora Laura propôs a leitura de duas crônicas: “Recado ao senhor 903”, de Rubem Braga (1954) e “O lixo”, de Luis Fernando Veríssimo (1994). A ideia era, principalmente, apresentar a possibilidade de escrever as próprias histórias, mas com autorização para inventar elementos e até mesmo outras histórias a partir disso. Minha participação nesta etapa consistiu na contribuição ao debate, tendo em vista que a leitura literária aconteceu coletivamente, em círculo, na leitura em voz alta. Em seguida, os estudantes apresentavam suas impressões de leitura e dialogavam entre si. A professora chamava a atenção tanto para os elementos estruturais das narrativas, quanto para as tramas e os desfechos.

Se no texto de Rubem Braga, a relação com os vizinhos é conflituosa, no texto de Veríssimo a história termina em clima apaixonado. De ambos os textos podemos depreender críticas sociais, reflexões que preencheram o tempo da aula e influenciaram alguns estudantes a repensarem seus textos. Como no caso abaixo, em que o primeiro texto revela uma visão equivocada, mas muito comum aos estudantes, quanto à historiografia literária, em que as épocas literárias determinam o começo e o fim de certas características culturais; já o segundo texto, que deveria ser uma transposição do primeiro, apresenta uma narrativa com uma reflexão ao final:

Texto 1

Pra mim
O tempo bucólico ainda existe
pois ainda temos muitos fazendeiros,
carros de bois, trabalho no campo.
E também algumas de nossas ações
podem ser entendidas como bucólicas,
como a maneira de falar, de agir.
Então, também um lugar calmo
hoje em dia ainda existe.

Texto 2 (transposição)

Então, meu personagem está diante de uma enorme praia, muitas pessoas, um mar com barcos e boias. Ele estava brincando com seu primo, brincando com uma garrafinha de plástico, jogando entre si e então de repente, ele ouve alguém o chamar, então ele se vira e não vê ninguém o chamando, quando retorna seu olhar para a brincadeira, a

garrafa o acerta, cortando-o e ele caindo na água do mar. A vida, às vezes, é assim, muitos o chamam só para te machucar, só para te ferir. Por isso, sempre preste atenção com quem te chama, para você abrir a janela. Uma janela aberta é um mar de oportunidades e um mar de dificuldades. (Acervo Pessoal).

O caráter moral do texto também é traço comum das escritas analisadas e, ainda que as crônicas lidas na última etapa desta atividade não compreendessem essa dimensão moral, as reflexões realizadas em sala podem ter influenciado. Além disso, a dificuldade para concluir as histórias, aliada à familiaridade com as fábulas e textos religiosos também podem influenciar nesse aspecto.

Há várias possibilidades de intervenção nos textos acima, principalmente no que diz respeito à não-transposição da escrita. O primeiro texto do estudante, embora esteja em versos, pode ser lido como uma opinião, uma resposta argumentativa. Esse fator pode ter dificultado o retorno ao texto e seu desenvolvimento, a busca pelas “saídas” possíveis, os “fios” de uma narrativa a ser “costurada”. Aqui, porém, o estudante parece se “descolar” de suas experiências, pois não produz um relato. Na verdade, mais do que se distanciar do seu texto utilizando a terceira pessoa do discurso, o sujeito escritor acima utiliza um narrador que demarca um lugar, dizendo “meu personagem”, assumindo controle sobre a história. Esse foi um recurso encontrado pelo estudante para experimentar a narrativa e unir a realidade externa à obra de outros modos que não o do relato pessoal.

Podemos, ainda, chamar atenção para marcas da oralidade, como iniciar o texto com “Então, (...)”, semelhante a outro texto que se inicia assim: “Bom, minha janela (...)”; e também rever a utilização de tempos verbais distintos, como: “meu personagem está diante de uma enorme praia” e “Ele estava brincando com seu primo”. O estudante descreve, ainda, a cena como um retrato, um *flash* de segundos que poderia ser mais bem estruturado, com pausas e valorização da narrativa. O retorno ao texto é importante para repensar essa sequência e, ainda, os sentidos propostos: “uma garrafinha de plástico” é capaz de cortar alguém a ponto de derrubá-lo?

Por fim, muitos aspectos encontrados nos textos dos estudantes de nossa pesquisa revelam descuidos que podem ser reparados com o retorno ao texto e maior atenção no momento da reescrita, pensando que a reescrita não é uma etapa de correção, mas de aperfeiçoamento do texto, em que esses pequenos reparos também são realizados. Mas há, sem dúvida, a necessidade de reler o próprio texto, quantas vezes for possível. Muitos estudantes liam em voz alta para seus colegas e, durante a leitura, percebiam o que

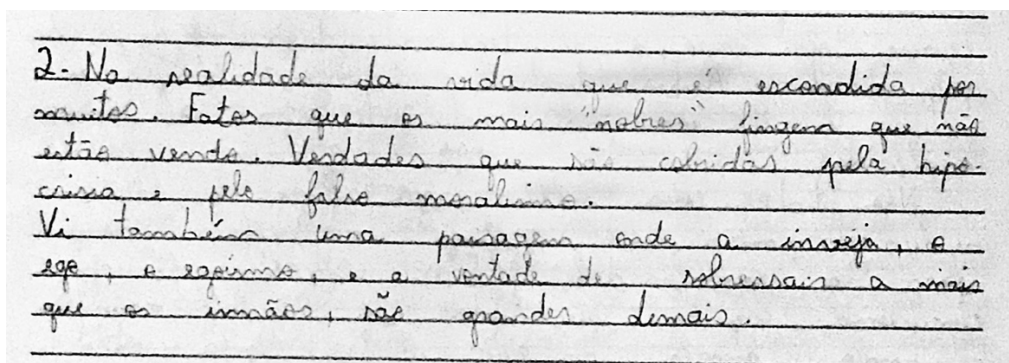
faltavam às suas escritas ou como poderiam escrever melhor aquele trecho. O trabalho da escrita literária, portanto é também o da leitura, em silêncio ou em voz alta.

Um coqueiro no meio da sala

No que diz respeito ao contato dos estudantes com suas escritas, percebi movimentos de distanciamento e aproximação e vice-versa: quanto mais as propostas iam se distanciando das práticas tradicionalmente valorizadas pela instituição escolar, mais os estudantes aderiam ao projeto de escrever – debruçar sobre o texto e envolver-se com a própria escrita deram aos estudantes maior autonomia, o que os motivou a se distanciar das práticas mecânicas de repetição e do controle dos mecanismos avaliativos. Estabeleceu-se uma relação simbólica nova em que, ao mesmo tempo que a ideia de escrever se descolava dos elementos disciplinares conhecidos (avaliação, correção, prazo de entrega), também alguns “fantasmas” deixavam de fazer sombra sobre os cadernos, já que os movimentos de ler os textos dos colegas e ser lido por eles, expressar-se em sala, repensar atividades junto com a professora, tudo isso passou a fazer parte das aulas de escrita.

Além disso, as perguntas às quais os estudantes deviam responder, junto com a tarefa de transposição do texto da janela, foram propostas com base nas emoções manifestadas pelos estudantes no momento da primeira etapa da escrita da janela. A professora Laura solicitou que os estudantes respondessem de maneira mais completa sobre as emoções e os sentidos suscitados no processo da escrita, o que gerou reflexões pertinentes para o ensino da escrita literária e para os próprios estudantes. Como na resposta à questão “No que você pensou para escrever seu texto da janela?”, abaixo:

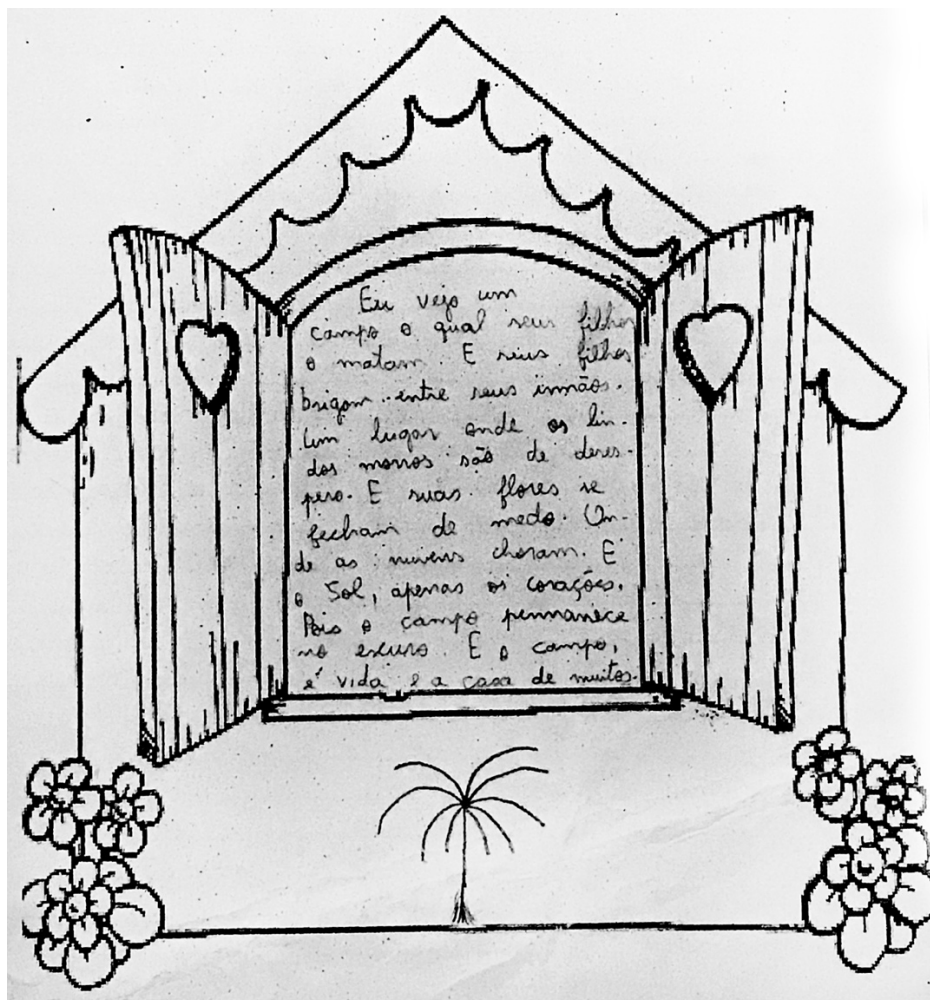
Figura 14 - “Hipocrisia”



Fonte: Acervo pessoal.

As palavras do estudante demonstram uma reflexão sobre o próprio poema, em que há uma aproximação da realidade e a construção de uma crítica, ética e moral. O texto da janela desse mesmo estudante descreve a “paisagem” criada a partir de sua postura crítica “à realidade da vida”:

Figura 15 - “Hipocrisia no campo da vida”



Fonte: Acervo pessoal.

A recriação da imagem do “campo”, para além da natureza – que começa sendo morta – , evidencia um jogo de contradições entre brigas e irmandade, “lindos morros de desespero”, “flores que se fecham de medo”, “nuvens choram”. Ao final, sabemos que “o campo é a vida”. E, em vez de colorir sua janela, como a maioria, o estudante realiza o desenho de um coqueiro, que não possui qualquer ligação com seu texto. No entanto, a imagem do coqueiro está no texto reescrito, na transposição cujo título é “Outra janela”:

Figura 16 - "Hipocrisia: mais vale um coqueiro no meio da sala"

04/09/19
 DSTXSS

5- Outra Janela.

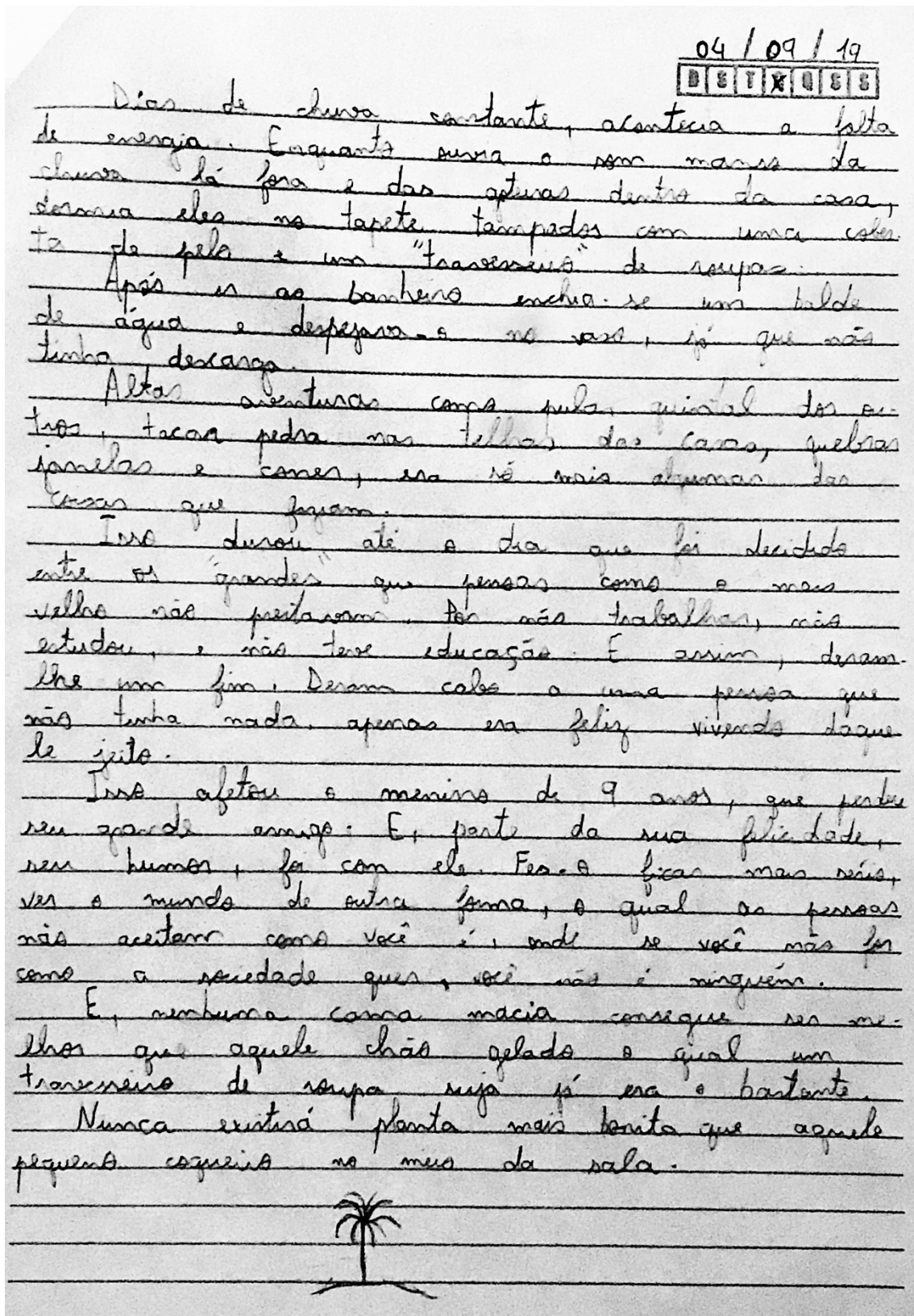
Há muito tempo, vivia dois "meninos" que só sabiam apontar, fazer bagunças e arrumar confusões. Um tinha 9 anos e o outro 25. O de 9 estava na quarta série, perto a se chamar. Enquanto o de 25, pela segunda série passou três vezes, e a terceira duas vezes, e depois desistiu. Ambos tinham o mesmo juízo, só que o de 9 era mais inteligente e o de 25 mais malandro.

Não tinha coisa melhor que fugir de casa, ajudar o mais novo a fugir da escola e ir para a casa dele. Era uma "grande" casa, com uma cozinha que tinha um fogão com uma panela de água dentro. Uma sala com uma televisão de antena que ficava em cima de uma cadeira. Um quarto com um tapete no chão. Um banheiro com um vaso sem descarga e uma pia estúpida. E, um terraço com uma casa em pé que era para tomar banho. Quando faltava água, tinha que buscar na casa ao lado. Quando faltava comida, comprava em um mercado próximo, a qual os meninos desistem mais de 1500 reais, só em pão, leite, produtos de higiene, de limpeza, ovos, caipira e outros.

Era uma vida simples, comendo pão no chão em frente à televisão que só funcionava um canal. Dormindo em cima do tapete, ou as vezes no terraço à céu aberto. Andando numa bicicleta sem freio, sem grampa, apenas o mais velho pedalando e o mais novo nas suas costas.

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17 - Continuação



Fonte: Acervo pessoal.

A transposição amplia, então, o “campo” que o sujeito escritor ressignificou, porque não se trata mais do campo bucólico, e possui enredo, personagens, delimitação temporal, descrição, sequência de acontecimentos, desfecho e finalização da história – essa última também sugere a reflexão moral, mas não se destaca da história, parece fazer parte do seu desdobramento.

Há, mais uma vez, diversos fatores de entrada no texto do estudante. Vale destacar, principalmente, o excesso de descrição da vida simples apresentada ao leitor. Quantos elementos seriam necessários neste texto para que compreendêssemos a ideia de simplicidade proposta? Em quais trechos caberia adensamento e quais mereciam ser desenvolvidos? Tais questões poderiam ser levadas à turma, num exercício coletivo de leitura e análise crítica do texto, para uma reflexão sobre os recursos criativos utilizados e possíveis de aplicação numa reescrita. Como a atividade da janela finaliza-se nessa transposição, nossas sugestões devem ser recebidas como possibilidades de trabalho em sala a partir de experiências de escrita. Salles (1998 [2013]) sublinha:

Ao falar de recursos criativos, estamos na intimidade da concretude desta relação entre forma e conteúdo, na medida em que são esses procedimentos que atam um ao outro, com as características do modo de ação de cada artista. Estamos falando, portanto, de elementos mediadores da relação forma e conteúdo. Há uma ligação entre a escolha desses recursos, a matéria-prima selecionada e, naturalmente, as tendências do processo ou buscas do artista. (p. 109).

Nesse sentido, por exemplo, o estudante poderia se ater a um acontecimento do texto, como “nos dias de chuva” ou de “altas aventuras”, inserindo diálogos, ações e ligações com o clímax e seu desfecho. As interconexões da trama podem ser repensadas segundo recursos que os próprios estudantes conhecem, como a ironia, que observaram nas crônicas lidas na aula anterior.

O autor do texto demonstra conhecer, ainda, um recurso que poderá ser mais bem explorado na reescrita e em outros momentos de criação, que é a utilização de um elemento no começo do texto, que é utilizado mais à frente, como faz o estudante com o desenho de um coqueiro. Conhecido como “a arma de Tchekov”, esse recurso reforça a ideia de que as escolhas de uma história não podem ser feitas de modo aleatório, sem utilidade. O coqueiro desenhado ao final do primeiro texto só ganha sentido ao final do segundo texto, com a frase “Nunca existirá planta mais bonita que aquele pequeno coqueiro no meio da sala”, seguido de outro e igual desenho. Não sabemos, porém, a qual

sala se faz referência, embora seja possível extrair certa simplicidade da cena, em coerência com o que o estudante pretendeu desenvolver. Então, para que esse e outros sentidos estejam unidos e criem vínculo, é preciso retornar ao texto, compreendê-lo nas suas camadas. Caso contrário, fica esquecido o coqueiro que divide a sala com a televisão mas não é visto, empobrecendo a cena, enfraquecendo a trama.

7.4.2 A ordem motriz e o guarda-chuva: caso Ana Clara

“Lhe escrevo nove anos mais tarde do que gostaria”. Assim começa a carta de Ana Clara para si mesma, na primeira atividade que analisamos. A estudante endereça seu texto ao seu “eu do futuro” e, por meio desse mecanismo de compreender seus desejos e anseios, ela procura reelaborar um trauma sofrido. Ela conta que, num mesmo dia, desfez uma grande amizade e sobreviveu a uma enchente:

Figura 18 - “A história do guarda-chuva”

Querida Ana Clara,

Lhe escrevo Nove anos mais tarde do que gostaria. Você estava tão feliz com sua nova mudança, realizando seu sonho, tudo ficou bem, você sabe, você se divertiu tanto, sorriu tanto, mas uma coisa não tão legal aconteceu, né? A sua melhor amiga, não só sua, mas de muita gente, é ela. Lhe traiu e destruiu as coisas a sua volta. Lá chovia na região Serrana naquele dia foi arrasadora, a cidade que você tanto deslumbrava pela beleza, pela pureza se transformou num cenário de caos, mas, assim como os moradores de lá, você foi forte, conseguiu se recuperar, os traumas existem e vão estar contigo até nove anos depois. Mas agora não é mais sua inimiga. Como velhas amigas, vocês fizeram as pazes, agora você não a teme mais, até hoje não sabemos o porquê de você continuar andando em dias de chuva sem guarda-chuva.

Agora, escrevo pensando em ti no futuro, como está em 2026? Espero que finalmente tenha seguido seu coração. Por favor, esteja firmada no que você ama, mesmo contra a expectativa dos outros. Você, ainda sim, vai ser o orgulho da família, e se não for ou não der, tudo bem também.

Espero que no fundo do mesmo coração você não esteja mais em Bom Jesus, você pode usar grande, você sabe disso, espero que esteja tudo bem com todos de sua família, mande um beijo a todos por mim.

Ps: Já anda com guarda-chuva na chuva?

Atenciosamente, Ana Clara

Fonte: Acervo pessoal.

A carta possui duas partes, uma de reelaboração do passado e outra de assimilação dos desejos para o futuro. De um lado, a necessidade de reafirmar a superação de um trauma, como reconhecimento de si, da força subjetiva e existencial; de outro, a possibilidade de fantasiar segundo os sonhos e as metas de vida, quase por um controle da ansiedade pela esperança. Ocorre que o encontro da estudante do passado com seu futuro se faz no presente vivo e ressignificado, cristalizado na imagem de um guarda-chuva. A carta chama atenção de outra estudante:

Estudante (1): Eu acho que eu me identifiquei com a carta da Ana Clara porque ela escreve pra ela no futuro e daí eu comecei a pensar na minha infância e no que eu sou hoje, pensei no meu avô... Ah, sei lá, acho que hoje a gente tem uma visão diferente...

Ana Clara: É que, antes de eu morar aqui, eu morava na região serrana, aí teve aquela enchente [2011, 918 mortos em Teresópolis, Petrópolis e Nova Friburgo/RJ], e quando eu vi o que estava acontecendo, eu estava no meio da chuva sem guarda-chuva e pensei, naquele momento, de que adianta, sabe? Foi horrível ver aquilo tudo passando do meu lado... Eu odeio usar guarda-chuva hoje. Eu só via barro, tudo tomado, e eu ali ilesa, pra quê me preocupar com esses detalhes...

Professora: Olha só como a gente amadurece com o que a gente vive, e começa a ver de outra forma as coisas e as pessoas... e percebam em volta de vocês como nós estamos sendo privilegiados porque podemos sentar e nos olhar, somos poucos e conseguimos nos ouvir, saber sobre o outro. Quem aqui sabia dessa experiência da Ana Clara? Ninguém. Agora eu vou fazer uma pergunta: vocês se sentiram à vontade com essa atividade de escrever a carta? (Apêndice F).

O guarda-chuva é o “detalhe” que Ana Clara usa, sempre que julga possível, em seus textos – ou palavras que correspondem a esse campo semântico, como “chuva”, “água”, “mar”, “rio”, entre outros. Por analogia, recorreremos ao poeta João Cabral de Melo Neto, que usa as palavras como abelhas ao redor do pólen, convivendo com elas. Esse universo simbólico é o que transforma as criaturas do poema em corpos vivos e permanentes, tal como no poema dedicado a Graciliano Ramos: “Falo somente com o que falo: / com as mesmas vinte palavras / girando ao redor do sol / que as limpa do que não é faca (...)” (MELO NETO, 1965 [2008, p. 165-166]). Assim, o poema é corpo e corpo também é máquina, exige um projeto técnico, especificação, sistematicidade, desenho, um fazer controlado e preconcebido vindo de palavras e assuntos aos quais se retorna, assim como Ana Clara retorna ao guarda-chuva. Gabriel, seu colega, também sugeriu uma explicação para isso:

Ana Clara, quando você percebeu a sua relação com o guarda-chuva?

Ana Clara: *No dia da tragédia. Depois disso, eu comecei a comprar livros com guarda-chuva e às vezes ele entra, assim... sem querer nos textos que eu gosto de escrever, em alguma poesia que eu escrevo, mas eu não falo dele, nunca toco nele, é só de repente assim, sabe?*

Gabriel [interrompendo]: *Ele é só um “easter egg” que aparece assim... “Easter egg”... é quando você pega uma obra original e coloca algo que repete no meio. Vocês sabem quem é o Stan Lee? Aquele da Marvel? Então, ele é um “easter egg” porque em todo filme ele aparece, sempre tá lá, de surpresa. É algo que sempre tá lá, tipo o guarda-chuva. (Apêndice A).*

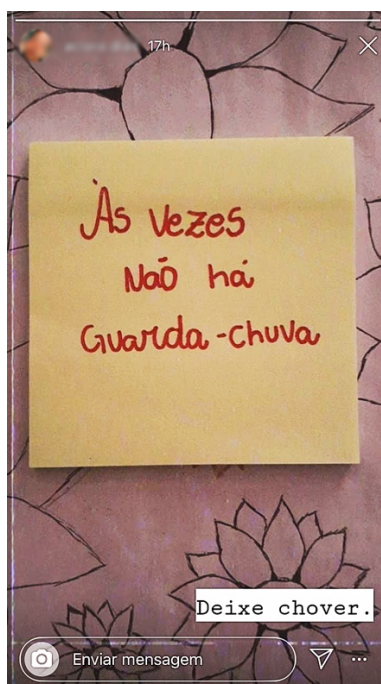
Um elemento surpresa encontrado em filmes, jogos e livros, o “easter egg” foi a forma com que Gabriel resumiu a recorrência percebida por Ana Clara, da sua expressividade para um campo semântico em que ideia, palavra e expressão constituem uma rede. O guarda-chuva “às vezes ele entra, assim... sem querer”, como um personagem que já possui vida dentro de um romance, sobre o qual o escritor não tem poder, já que criar na linguagem literária é construir forças e lógicas que conduzem o próprio trabalho. Um leitmotiv, um valor simbólico e dominante que singulariza a escrita. Se, para Ana Clara, a imagem do guarda-chuva constitui força significativa para si, então amplia-se seu campo semântico e realizam-se conexões alegóricas e metafóricas para continuar num terreno que lhe é próprio, pois é criação sua e possui ligação direta com a própria vida, portanto, faz viver.

Semelhante é o caso de outra estudante, já comentada aqui por endereçar sua carta à “Escuridão”. Em um poema produzido para a aula de Espanhol, a estudante repete a palavra escuridão e, quando questionada sobre essa recorrência, ela demonstra surpresa. Perguntei, ainda, quais os significados que ela enxergava para a palavra, quais relações poderia fazer. Ela reflete um pouco e, depois, afirma que talvez encontre alguma ligação com sua vida, uma vez que sofre de uma doença que causa despigmentação da pele em forma de manchas. Por isso, deve evitar a exposição ao sol. Sua face negra possui uma grande mancha clara, o que provoca distanciamento de muitos colegas. A estudante conclui, então, que escreve no bloco de notas do celular para tentar compreender seu “eu interior”, como ela mesma diz. A escrita, para ela, tem a ver com autoaceitação: do interior ao exterior, a própria imagem, o corpo marcado e o rosto que estampa o diferente, o contraste da escuridão.

Esses casos revelam uma conexão pessoal com a escrita, pois formam uma matriz e nela se desenvolvem capacidades de fazer conexões, de identificar, utilizar e ressignificar as palavras geradoras. À medida que os estudantes ficam mais habilidosos, as conexões tendem a se sofisticar. O primeiro passo é reconhecer a ordem motriz da própria escrita, essa singularidade pela qual o sentido é tecido, tanto dentro de si, quanto dentro da tessitura.

Ao descrever o mecanismo da imaginação criativa, Vigotski (1930 [2014]) apresenta os aspectos internos e externos desse processo, entendendo que o ciclo dessa atividade só estará completo “quando a imaginação se converter ou se cristalizar em imagens exteriores” (p. 30). O fundamento para surgir a ação criadora é a inadaptação, ou seja, a situação que gera para o ser novas necessidades, aspirações e desejos (VIGOTSKI, 1930 [2014]). A construção da imaginação relaciona-se à realidade. “Em virtude dos impulsos a ela vinculados, a imaginação tende a ser criativa, isto é, ativa e transformadora daquilo para o qual está orientada sua atividade” (VIGOTSKI, 1930 [2014, p. 47]). Assim, a imaginação criativa necessita de uma força verdadeiramente viva e real para que seja materializada e realizada e, com isso, penetrada na vida pessoal e social. A imagem abaixo é de Ana Clara, postada em rede social e autorizada sua utilização neste trabalho:

Figura 19 - “Deixe chover”



Fonte: Acervo pessoal.

Quando questionada a sua opinião sobre as atividades de escrita literária propostas ao longo do ano, Ana Clara responde: “Foram legais, com certeza. Particularmente atividades assim me deixam mais conectada comigo mesma, já que em todas, ou quase todas elas eu escrevi em primeira pessoa”. Na verdade, a utilização da primeira pessoa do discurso nos textos pode ser apenas uma consequência, e não a causa, dessa maior conexão de Ana Clara consigo mesma, pois ela efetua a construção do simbólico e isso não depende da escolha discursiva. Willemart (1993) afirma que o escritor tem a capacidade de “sair de suas estruturas para acatar o imprevisto” e “O simbólico formado pelas estruturas que situam o homem desde o seu nascer ficam flutuantes para ele” e, assim, ele “viaja através das fronteiras” “e alarga em todas as dimensões o simbólico que o sustenta” (p. 134). Para atingir o simbólico, os estudantes precisam ser orientados a fazer suas próprias conexões porque, “Testando o significado dos eventos da vida, eles podem construir sua escrita sobre uma fundação de significado” (CALKINS, 1986 [1989, p. 135]). Por outro lado, as propostas de escrita podem também “energizar” os estudantes, ligando-se a defesas de causas ideológicas, tendo em vista que a adolescência pode ser um período intenso para os movimentos sociais, culturais e juvenis.

7.4.3 Um escritor no olhar do outro: caso Gabriel

Na aula posterior ao projeto “Quem conta um conto: encontro”, a professora falava de Drummond e sobre as impressões e os sentimentos que uma leitura pode nos causar. Isso provoca um momento bastante caloroso de discussões entre os estudantes, que emitiam várias opiniões ao mesmo tempo, com falas entrecortadas, até que um grupo, eufórico, chama a atenção de toda a turma. Duas meninas e dois meninos querem explicar, todos ao mesmo tempo, que faziam um trabalho em outra disciplina em que deveriam produzir um vídeo sobre a temática da violência contra a mulher. Após algumas conversas, decidiram construir uma narrativa e, depois, um roteiro. Três dos integrantes apontam com gestos exagerados para um deles e falam empolgados: “o texto dele, professora, você precisa ver! Parece real, parece que aconteceu mesmo!”. “Ele” é Gabriel, que coletou as ideias e sugestões dos integrantes de seu grupo e fez o *esboço* da narrativa para o vídeo, mas para seus colegas, o texto estava *pronto*.

A professora Laura pede para ver, perguntando se pode ler para todos, e Gabriel entrega seu celular com o texto, autorizando a leitura. É uma história com escrita fluida, estruturada em uma linguagem de suspense. A leitura é feita para a turma concentrada e

em silêncio, ansiosa para saber o desfecho da história de Alice (Anexo B), uma menina que começa a ser observada por um “homem misterioso” e, depois, sofre abuso sexual. A professora coloca entonação, valoriza o texto de seu aluno, enfatiza trechos com boa seleção de palavras e demonstra surpresa. Quando termina, a turma está impressionada e os estudantes do grupo, orgulhosos do colega, ainda explicam sobre a naturalidade com que o texto lhes foi apresentado – como se seu colega não tivesse feito o mínimo esforço, como se fosse um “gênio” da escrita.

O autor pede para se explicar, pois “o que fez não foi nada além do que ele já está acostumado a fazer”. É a primeira vez que o vejo falar: Gabriel é tímido e gagueja muito. Trata-se de um estudante que faltou ao menos um mês de aula no começo do ano e, quando está presente, quase sempre dorme em sala. Os estudantes dizem: “ele é dorminhoco e preguiçoso ‘assim’ porque ele pensa muito pra escrever, fessora”. A professora Laura questiona uma possível contradição: “por que escreve tão bem e não gosta de vir à escola? O que está acontecendo?”. O estudante se justifica dizendo que aquilo ali é apenas um “passatempo”. A aula termina com todos cumprimentando Gabriel, como se, tão importante quanto Drummond, é ter alguém “assim”, perto.

Põem-se em relevo dimensões para nossa análise: a primeira, diz respeito à postura de Laura quando interrompe sua aula para dar voz ao texto de seu aluno. Em seguida, há no comportamento dos primeiros leitores do texto de Gabriel uma admiração pela atitude de tomar à frente e escrever uma narrativa (o que fez parecer um processo simples) e também no reconhecimento coletivo de que o texto tem qualidade para eles. Em terceiro lugar, destacamos o escritor, que paradoxalmente não se configura como um estudante cujo comportamento seja virtuoso, nos padrões escolares.

Quando Laura percebe o entusiasmo de seus alunos, em vez de repreendê-los, ela se alegra e se surpreende porque toda aquela excitação era o efeito da leitura do texto de Gabriel. Dominique Bucheton (2014) compreende que o professor, enquanto acompanhante atento, “cria espaços para o investimento subjetivo do aluno” e “ lê de forma curiosa e benevolente, não os erros e as deficiências, mas procura para onde o texto vai” (p. 24-25). Dando voz ao texto de Gabriel, Laura admitiu uma postura de leitora amiga e, também, um olhar pedagógico porque destaca os pontos altos do texto, identifica sua potencialidade e compartilha essa percepção com os demais estudantes. Podemos dizer que Laura criou uma condição propícia, ainda que espontânea, para demonstrar uma

relação legítima com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2015), tão legítima quanto aquela sobre a qual falava no começo da aula, a escrita drummondiana.

Se, para haver a obra literária, é preciso haver a leitura, o envolvimento do leitor com o texto e suas próprias elaborações acerca daquela literatura, então para que a escrita literária se torne possível, devem existir leitores em torno dela. Podemos dizer que Laura reclamou a atenção da turma enquanto comunidade leitora, numa postura observadora do texto do colega. Assim, Gabriel se tornou escritor no olhar da turma e da professora e isso parece ter acontecido de maneira sutil para quem vê de fora, mas para ele houve um percurso até conseguir criar na escrita. O estudante já foi citado, no primeiro capítulo, porque busca “englobar-se na história”:

Escrever é importante para vocês? Por quê?

Gabriel: É... bastante, muito. É uma forma de aliviar, soltar as mágoas e desabafar um pouco. Acho que também é uma forma de ler o que você tá pensando. Você às vezes pensa numa coisa e não tem muita noção, mas se você ler aquilo, você tem uma outra noção. Eu também tenho uma mania de escrever porque antes eu falava muito sozinho, eu cresci na roça e não tinha amigos morando perto, aí eu comecei a brincar e falar sozinho mesmo. Depois, eu passei a escrever essas coisas, aí eu criava algumas coisas, ia escrevendo, escrevendo, escrevendo, só que ao longo dessa história eu ia me englobando ali. Tipo, basicamente, eu inventava um reino de fadas e dragões e me colocava lá dentro. Basicamente, eu uso essas histórias pra saber quem eu sou. (Apêndice A).

Gabriel usa a escrita para ler a si mesmo e repete esse ato por vezes, criando, recriando. Na ausência de amigos, a palavra, fadas e dragões. Por isso, não podemos inferir que o texto de Gabriel nasceu de repente, mas é uma camada desses outros textos que se formaram, e suas habilidades foram se desenvolvendo e sendo aperfeiçoadas ao longo do tempo. Por outro lado, embora Gabriel expresse sua trajetória de escritor, ele não reconhece tal caminho porque ele se faz, paulatinamente, como atividade constitutiva do sujeito. Mas, ainda assim, vai dizer: “escrevo no bloco de notas. Escrevo e apago. Eu só escrevo basicamente quando tenho um pequeno surto, aí me dá vontade de escrever e quando vou ver já foram vinte, trinta páginas. Eu não paro...” (Apêndice A).

Quase um escritor compulsivo, Gabriel forja uma espontaneidade para lidar com sua escrita, o que conduz a uma visão geral da turma de que isto o torna um escritor. Ao ser questionado de onde surge ou o que desperta o “pequeno surto”, ele tenta dizer: “Não sei... eu não sei descrever o que é. Eu fico numa mescla de sentimentos bons e negativos. Eu não sei identificar direito. Dizendo da forma mais básica, no auge da minha tristeza,

tipo... coisas existenciais mesmo” (Apêndice A). Então, temos aqui também uma relação originada por uma ordem motriz, do desarranjo, da inadaptação. Das tristezas que surgem no correr da vida, a escrita parece ser também um lugar que acolhe.

Sujeito que pratica e experimenta

Os estudantes parecem acreditar que seus textos estão bons na medida em que possuem frases de efeito, finais surpreendentes, ação. Frequentemente, usam estes critérios para avaliar o próprio texto ou do colega, “convencidos”, como afirma Calkins (1986 [1989]), “de que uma história somente será interessante se contiver pelo menos dois assassinatos, um suicídio e uma viagem ao redor do mundo” (p. 201). Porém, o exercício direcionado ao processo de escrita pode desenvolver um senso mais flexível sobre o que é escrever bem, já que nem todos os textos precisam ter desfechos inesperados ou seguirem uma narrativa de suspense, como o texto de Gabriel.

De certa forma, Gabriel demonstra ter maior habilidade com a escrita literária porque a pratica, assim como Ana Clara. As narrativas de Gabriel e os poemas de Ana Clara são experimentações de ordem pessoal, momentos que despontam para a escrita e não estão na linha do tempo escolar. No caso de Gabriel, sua própria temporalidade e seu ritmo, incompatíveis com a escola, parecem ser compatíveis com a prática da escrita literária, já que a escola não dispõe desse tempo de maturação necessário à invenção, ao ócio, permitindo cada sujeito habitar seu próprio espaço-tempo de inspiração (e de respiração e expiração). Assim, Gabriel é mais conhecido pelas ausências na sala dos professores, mas para seus colegas, essa ausência não é mais evidente que sua capacidade de criar.

7.3.4 Saber escrever é saber ler o outro e o mundo

Ana Clara e Gabriel são os nossos fios condutores para a última atividade de escrita do ano: a reescrita coletiva de uma peça teatral. Os dois estudantes conduziram ambas as turmas para que essa escrita fosse possível, sob orientação da professora Laura. A dupla não deve ser vista aqui como modelo, mas como sujeitos concretos, com experiências singulares. Entrevistados juntos, eles contam que a ideia de fazer uma peça teatral foi surgindo e sendo compartilhada com a turma. A professora incentivou o desenvolvimento

da ideia, mas deixou que os próprios estudantes conduzissem tanto a reescrita da peça, quanto a encenação. Eles buscam explicar o que aprenderam nesse processo:

O que vocês acham que aprenderam escrevendo o roteiro e trabalhando o teatro?

Ana Clara: *É uma coisa... por exemplo, quando você vai adaptar um texto, você tem que entender o texto pra só depois começar pensar naquilo de outra forma. Então, é um entendimento seu da leitura também. Você tem que saber ler.*

E o que é saber ler?

Gabriel: *Basicamente... é melhorar a compreensão geral. Eu não sei se sei explicar, mas é como se você conseguisse se ver ali, vivenciar... ou ver aquilo acontecendo.*

Ana Clara: *É tipo ver a realidade no olhar do outro, sabe? Quando a gente lê, você vê histórias que às vezes não estão no seu cotidiano. Você lê um livro, sei lá... de uma menina... “A menina que roubava livros”! É uma coisa... não é “aqui”. Mas quando você entende a história, você vê que existe na realidade, que não tá perto de você, mas mesmo assim ela existe ainda, em algum lugar... (Apêndice A).*

“Compreender o texto por meio da leitura” e “vivenciar a realidade no olhar do outro” foram aprendizagens detectadas pelos dois estudantes durante o processo de transposição de um conto para o texto teatral. Isso é também comparado às leituras literárias em geral, como destaca Ana Clara. Chamo atenção, porém, para o verbo utilizado por Gabriel: *vivenciar*. Vivenciar é sentir ou viver uma experiência com intensidade. Continuamos, portanto, no plano da emoção e, se acrescentarmos que a última atividade de escrita literária de nossa pesquisa teve seu processo construído pelas mãos dos estudantes, que escolheram realizar uma peça teatral, podemos compreender que os estudantes não desconhecem e nem se esquivam de suas emoções. Na sequência da entrevista, os estudantes respondem se esse processo de vivenciar uma história se aprende na escola:

E isso se aprende na escola?

Gabriel: *Olha... [risos]. Eu comecei a entender isso mais com o tempo. Antigamente, eu era uma pessoa bem “seca”, tipo, eu basicamente via filmes por ver, lia livros por ler, ouvia músicas por ouvir. Tipo, eu não me preocupava com a história de nada, falava “tanto faz”, eu só quero ler. Eu não me via no próprio personagem, nada assim, simplesmente queria terminar. E com o tempo, eu fui de certa forma crescendo e acabei querendo algo que eu gostava, sabe... então procurei um filme, procurei, procurei... aí achei Zootopia. Pensei... vou ver esse filme! Aí eu comecei e me senti vendo o filme, como se eu estivesse ali... aí eu pensei “mano, tem alguma coisa diferente”. Quando o filme terminou, eu basicamente me senti como se eu tivesse revivido toda a minha vida, só que de uma forma um pouco diferente, já que tinha trechos ali de certa forma combinados com a minha vida. Aí eu comecei a ver filmes*

e filmes e filmes, e cada vez mais eu fui me sensibilizando e entrando cada vez mais no personagem, tipo vivendo, como se eu estivesse do lado do personagem. Aí eu comecei a fazer isso com livro também.

Ana Clara: *A escola me incentivou. Por exemplo, quando tem aula de português e pedem pra gente escrever um texto. É um incentivo pra mim, mas a minha escrita... eu vou escrevendo independente disso, sabe? É um hobby. (Apêndice A).*

Gabriel descreve seu processo de amadurecimento intelectual e emocional diante de suas experiências com filmes, livros e músicas, sem mencionar a escola, mas mostrando que esse crescimento se fez num processo de experimentação e percepção. Quanto dessa trajetória foi ou teria sido possível dentro da escola? Ana Clara, por sua vez, escreve independente da escola. Ambos parecem dizer, sem afirmar, que não aprenderam a “vivenciar” as histórias presentes nas ficções na escola, e nos apontam caminhos para isso se tornar possível: as propostas de escrita como motivação e o trabalho com a sensibilização a partir da literatura, da música e do cinema.

Podemos dizer que o teatro escrito e encenado pelos estudantes – última atividade que observamos – abrange essas três artes, incorporadas por meio de etapas: leitura e transposição de um conto para um texto teatral; montagem da peça, do cenário, figurino, iluminação e sonoplastia; e apresentação final. O processo de criação desse trabalho se deu em forma de redes, orientadas pela professora, com autonomia dos estudantes de ambas as turmas. Formaram-se grupos de interesse para desempenhar papéis e funções específicas, escolhidos pelos próprios sujeitos, os quais, além de escritores, passam também a atores, agentes no processo de aprendizagem.

8 O QUE É POSSÍVEL COM A ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA?

Escrever contos, crônicas e poemas na escola é importante para você? Por quê?

Sim, porque aprendemos a maneira certa de escrever, muitas vezes escrever é a única maneira das pessoas falarem o que sentem, mas eu não gosto muito de escrever na escola quando o tema não me interessa, porque gosto de escrever sozinha. Porém, é importante para que o aluno talvez se interesse pela escrita. Eu escrevia quando era menor, mas parei e não lembro o porque, esse ano comecei a ler e escrever, só que antes era mais forte a minha vontade, porém estou desanimada e sinto falta. Quando eu tinha vontade de ler, era uma experiência tão boa, ao escrever eu pensava nas pessoas, no que estava acontecendo na sociedade e sobre o que muitos falam (o amor), sempre gostei de falar do amor-próprio. (Acervo Pessoal).

O trabalho da escrita literária é mais importante para o estudante do que propriamente para a literatura. As escritas dos jovens não podem ser comparadas às dos adultos e nem por isso devem ser estimuladas apenas a partir dos impulsos e espontaneidades. Tanto as teorias e representações de escrita aqui apresentadas, quanto as práticas de escrita dos estudantes, nos ajudam a pensar que suas formas expressivas, sejam elas escritas, sejam pelas vias de outras linguagens, lançam a urgência da inserção, na escola, de assuntos caros à realidade sociocultural, que fazem os estudantes querer dizer e querer escrever, como vai sugerir a estudante no trecho da epígrafe deste capítulo. Por isso, garantir uma educação literária que faça sentido para eles, para que possam se dedicar ao trabalho com a linguagem, toca o cerne da representatividade:

Os compromissos políticos específicos que se encontram na base da construção de sentidos e significados afetam a produção e o consumo da obra de arte literária, determinando quem são os autores maiores e os menores, quem faz parte do cânone – e quem não entra nele –, que leituras serão feitas. Considerando os poderes compartilhados pela escola e pela decisão sociopolítica de determinar quem escreve, quem publica, quem lê, quem interpreta, quem ensina, bem como os modos de ler, interpretar e ensinar, podemos preservar ou transformar a estrutura das relações sociais. *Voz e representação* nas aulas de educação literária no Brasil exigem uma revisão do cânone, dos programas, conteúdos e métodos didáticos, imbricados e tecidos na política do país. (LEAHY-DIOS, 2000 [2004, p. 167, *grifos da autora*]).

Com um conjunto de possibilidades criativas, o processo da escrita literária contribui para essa inserção de vozes e representações em sala, tendo em vista a educação literária como um “processo de educar através da literatura, que representa simbolicamente os espaços sociais de cidadania” (LEAHY-DIOS, 2000 [2004, p. XV]). Para tanto, a leitura e a escrita literárias são eixos nas práticas e no desenvolvimento da capacidade de imaginação e invenção. Num investimento com as facetas da linguagem, o estudante deve

se acostumar a falar sem dizer na escrita e aos poucos perder o sentimento simplista que tem com a língua, além de conjugar atenção e observação das palavras, a ordem na página, os sonhos descritos e reimaginados, a fantasia, o efeito da ênfase e do exagero, entre outros.

8.1 O observável: construir janelas, cenas e redes

Fato comum aos trabalhos escolares, as escritas realizadas pelos estudantes ficavam, quase sempre, no limiar do relato. Eles eram os próprios personagens ou acrescentavam pouco com relação à criação e invenção nos textos. Pode-se afirmar que se trata ainda de uma representação romântica da escrita enquanto efusão, desenvolvida com espontaneidade e pouca estratégia. Como foi dito, no intuito de fazê-los avançar para um texto mais próximo da ficção, a professora solicitou uma reescrita da atividade da janela, em que a ficcionalização da experiência seria o foco. A maior dificuldade encontrada foi a de transformação da experiência pessoal em experiência de um outro. Quanto a isso, concordamos com Tauveron (2007):

Temos denunciado com frequência a crença de que histórias de vida são mais fáceis de escrever do que ficção porque não há nada para inventar, ou mesmo nada para planejar e que por natureza os estudantes estão inclinados a contar suas próprias histórias e, portanto, são facilmente engajados na tarefa de escrever por esse viés: construir um “eu” ficcionalizado, “semiotizar a experiência pessoal” é uma operação necessária, mas cognitiva e emocionalmente mais formidável do que construir as aventuras de personagens ficcionais. No entanto, o princípio que consiste favorecer nas salas de aula a adoção de um ethos discursivo fundado sobre “uma semiotização da experiência pessoal” nos parece essencial e pode ganhar potência se estivermos dispostos a ir além do quadro restrito da história de vida, a considerar o caso da escrita narrativa como um todo (o caso da história da imaginação, em particular) e a ampliar o espectro da “experiência pessoal”. (p. 76, *tradução nossa*)⁶³.

⁶³ “Nous avons dénoncé maintes fois la croyance qui voudrait que le récit de vie soit plus facile à écrire que le récit de fiction parce qu’il n’y aurait rien à inventer, voire rien à planifier et que par nature l’élève soit porté à se dire et soit donc facilement enrôlable dans la tâche d’écriture par ce biais : construire un ‘moi’ fictionnalisé, ‘sémiotiser son expérience personnelle’ est une opération nécessaire mais cognitivement et affectivement plus redoutable que de construire les aventures de personnages fictifs. Pour autant, le principe qui consiste à favoriser dans les classes l’adoption d’un ethos discursif fondé sur « une sémiotisation de l’expérience personnelle » nous paraît essentiel et pouvoir gagner en puissance si l’on veut bien dépasser le cadre restreint du récit de vie, considérer le cas de l’écriture narrative dans son ensemble (le cas du récit d’imagination, en particulier) et élargir le spectre de ‘l’expérience personnelle’”. (TAUVERON, 2007, p. 76).

A construção desse “ethos discursivo fundado sobre ‘uma semiotização da experiência pessoal’” não torna a escrita menos subjetiva, tendo em vista que o sujeito escritor deverá investir na sua singularidade para direcionar seu olhar e sua sensibilidade com o mundo real, realizando e assimilando escolhas linguísticas, valores distintos, imaginação organizada, estratégias narrativas, referências de leitura, preferências de linguagem, experiências universais e humanas.

Vimos que a professora Laura concebe o que está em jogo na suspensão parcial e temporária das regras da norma culta em favor de uma interação dinâmica e afetiva com a linguagem. Esse foi um fator primordial para que os textos dos estudantes tivessem uma mudança de *status*, ao serem apreciados pelos colegas, tornando-se, assim, objeto perceptível para além da avaliação. A partir daí, muitos estudantes desenvolveram mais técnica, mudança de atitude que mostra a importância dada ao processo de escrita e também uma consciência estética por parte dos leitores da sala, resultando em atitude nova durante as duas últimas atividades do ano, quando os estudantes já não questionavam suas notas, como era habitual antes entre eles. Dedicar-se à escrita transforma a relação com a palavra e com a realidade que precisamos conhecer um dia, como escreve uma estudante:

Querida Janela,

Entendo Sra. Janela que és um espelho,
Representa coisas que a senhora mesma não queria
Me apresenta uma realidade que precisava conhecer um dia.
Mas mesmo assim ainda quero lhe fechar,
Hipócrita eu, que, de fininho, dias e dias irei novamente lhe olhar.

As cortinas de muitas janelas foram arrancadas,
Digo que, pela desigualdade, muitas sequer foram compradas.

Essa é a realidade, Janela, então um dia - por favor - decida não ver.
Acorde e me faça enxergar algo que me faça acreditar.
Não precisam ser só rosas, me mostre outro ângulo da realidade
O ângulo da verdade e acima de tudo olhar da honestidade.

Sou humana e admito que muitos adjetivos me faltam,
Lhe fecho, pois é difícil ver o que me impõem,
Mas um dia lhe abrirei sem medo de ver o sol raiar
E nesse dia irei de ti as cortinas arrancar. (Acervo pessoal).

A exploração semântica da “janela” chegou mais longe do que a professora Laura imaginava. O engajamento dos estudantes provocou transformações visíveis no interior das aulas, incentivando uma maior participação durante as leituras. Não há dúvidas de que a atividade da janela poderia ter previsto outras reescritas, de forma que o crescimento

nos textos pudesse ser ainda testemunhado. De todo modo, tais modificações pareceram encorajar uma resposta ativa à escrita até culminar num trabalho de abordagem autônomo, que foi o do teatro. Houve um investimento nessa atividade que “desativou” a professora, se assim podemos dizer, uma vez que os estudantes se tornaram os sujeitos ativos do trabalho.

Das janelas, com intervalo de algumas semanas – para avaliações e conteúdos de gramática –, os estudantes propuseram à professora um trabalho final de apresentação teatral. Como *autores trabalhando* (LE GOFF, 2020), partiu dos estudantes o gesto e a disposição para pensar e executar o projeto de teatro, tendo a escrita literária como fio condutor.

8.1.1 Uma escritora infiltrada e outras motivações

Fazendo parte desse mundo que estudei, antes como investigadora, pesquisadora, observadora e depois, acrescentando também as “vestes” de escritora, fui capaz de refletir sobre minhas próprias ações nos momentos vividos com os estudantes e Laura. Se num primeiro momento, minha função de investigadora fazia-se explícita quando chegava à turma e sentava-me no fundo da sala, em silêncio, apenas anotando minhas impressões no diário de campo; num segundo momento, a participação prolongada foi sobressaindo à medida que os estudantes e a professora Laura estavam mais próximos a mim e mais à vontade com minha presença.

A aproximação aconteceu, uma vez mais, com a “descoberta” dos estudantes, os quais também foram “investigadores” nesse caso: numa pesquisa na internet, eles encontraram informações sobre os livros de ficção de minha autoria e, portanto, me veem também como escritora de literatura a partir de então. Inicialmente, não me apresentei assim para evitar que os estudantes se sentissem intimidados a escreverem e apresentarem seus textos. Porém, no momento em que nos encontrávamos, já havia confiança e acolhimento suficientes para que essa característica pudesse favorecer e não prejudicar esse contato. Sabendo disso, Laura sugeriu que os estudantes lessem algum texto de minha autoria. Concordei com sua sugestão, observando nos olhares e nas reações dos estudantes uma certa animação – e recebi dali por diante o *status de escritora*.

A auto-observação é, de uma certa maneira, um ganho de consciência primordial para esta pesquisa, que Sarmiento (2011) explica como “princípio da reflexividade” (p. 14),

pois, baseando-se no paradigma interpretativo, o investigador se torna o próprio instrumento de análise. Longe de um espontaneísmo, tal reflexividade encontra-se nas dimensões epistemológicas do estudo de caso etnográfico, reconhecendo as condições ideológicas das quais se parte. Assim,

O conceito de reflexividade metodológica tem, ademais, o interesse de lembrar que todo o trabalho investigativo é uma construção com implicação do investigador (Atkinson, 1990:7). Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador. (SARMENTO, 2011, p. 15).

Minha busca por esse “olhar-outro” encontra lugar principalmente nas ações e atuações docentes que, num esforço para encontrar frestas de diálogo com seus estudantes, tentam receitas as mais diversas para atrair mais atenção, ter mais adesão, encerrar uma aula de literatura “bem sucedida”. Considero minha comunicação e integração em campo como “parte explícita da produção de conhecimento”, em consonância com o pensamento de Uwe Flick (1998 [2009]), “em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (p. 25). Por isso, ser incluída no planejamento da professora não mudou os rumos da pesquisa, mas acrescentou novas questões.

Embora eu continuasse não interferindo diretamente nas aulas e mantivesse a postura observadora, a leitura e a prática de escrita dos estudantes a partir de um conto de minha autoria apresentou à nossa pesquisa novas relações estabelecidas tanto com o texto quanto com a própria prática de escrita. Por essa dimensão, minha presença pode ter ajudado a ativar a via da curiosidade, da motivação, e com isso colaborar para uma visão do texto literário num patamar de cotidianidade, não-canônico, atingível, possível. Vale ressaltar que meu envolvimento nesses momentos foi se orientando com a postura crítica exigida a um pesquisador em campo, conforme explica Sarmiento (2011):

[...] o envolvimento efectivo - pessoal, intelectual e emotivo - com as problemáticas e situações estudadas na investigação, se afasta a ilusão da distância, não obnubila necessariamente o sentido crítico: este é mesmo uma das componentes necessária àquele envolvimento. Do mesmo modo, não há antagonismo entre a criatividade e o rigor: no trabalho etnográfico, o rigor é indissociavelmente criativo [...] (p. 22).

É compreensível que um dos principais desafios enfrentados na pesquisa diga respeito à possível contaminação dos seus resultados em função interferência do pesquisador. A melhor maneira de controlar isso, no meu caso, foi tendo consciência de como minha presença afetava o grupo e até que ponto esse fato podia ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa. O teor etnográfico da pesquisa exigia uma consciência permanente do meu lugar de investigadora, de estar fora, mesmo estando dentro⁶⁴, porque tal distanciamento crítico permite não penetrar nas redes de significação a ponto de naturalizar os contextos de vida dos estudantes e suas relações com os objetos e os sujeitos.

8.2 Da encenação que a escrita literária implica aos afetos evidentes nesse processo

A dinâmica construída ao longo do ano transformou, ao final, a sala de aula nas atividades do teatro. Houve uma inversão da autoridade: ainda que a professora estivesse presente, foram os estudantes que conduziram o trabalho. A professora construiu rigorosamente um grupo de teatro que buscou ler e escrever, além de colocar discursos em tensão. Após a leitura individual do conto “Contanto que eu não chore” (SOARES, 2013, p. 35-40), os estudantes de ambas as turmas tiveram pequenos encontros para as primeiras decisões. Realizar a reescrita para adequação ao roteiro e às intervenções dos leitores é uma das formas de autonomizar os estudantes enquanto sujeitos, leitores, escritores, autores e até diretores.

O fato de Laura ter dado poder de escolha aos estudantes fez com que eles se sentissem liberados a pensar e agir como desejassem, não só atuando, mas também decidindo sobre a história que interpretaram. Ana Clara e Gabriel ficaram responsáveis por conduzir a transposição do gênero conto para o drama, de maneira que iam acatando sugestões dos grupos. A finalização da reescrita foi feita pela dupla:

Como foi o processo de reescrita de vocês?

Gabriel: *Basicamente, durante uma aula de Português, você não estava, a gente conversou sobre você e ficamos sabendo que não era*

⁶⁴ Sarmiento (2011) destaca, ainda, a possibilidade de familiarizar-se com o ambiente escolar, entendendo que esse distanciamento pode acontecer por meio de uma “habituação mútua a uma presença desejavelmente não interferente”, ou seja, o pesquisador pode contribuir para ações diversas que ocorrem na instituição sem seu olhar avaliativo, de modo que se torne “mais um”, e “de confirmar o acto de observação não como um ‘voyeurismo’ aviltante, mas como a oportunidade de ajudar modestamente a construir, ao mesmo tempo que a interpretar, os mundos de vida de alunos(as) e professores(as) nas escolas” (p. 25).

sua intenção se apresentar como escritora, mas a gente descobriu que você era conhecida, tinha dois livros publicados e tal... então a Laura propôs a leitura do seu conto de novo porque nem todo mundo tinha lido e a ideia de fazer um teatro foi surgindo. Aí eu e Ana Clara lemos o texto e resolvemos ajudar, mas a gente demorou, né?

Ana Clara: *É, demoramos... durou uma semana, né?*

Gabriel: *Isso, por aí. A gente foi planejando em grupos e a Laura deu o texto, se ofereceu, mas a gente foi fazendo nós dois com o restante dessa e da outra turma.*

Como vocês planejaram?

Ana Clara: *A gente leu e sublinhou tudo que a gente queria incluir na peça, fizemos tipo uma base. E a gente foi escrevendo... tentando te entender e entender a história. (Entrevista, 25 nov 2019).*

O ato de sublinhar, tentar entender o autor, a linguagem e a história, ou seja, interpretar, é um processo de leitura engajada, fundamental para o sujeito leitor na escola. A “base” criada com elementos que eles consideraram indispensáveis para o teatro é, por sua vez, o conjunto consistente da escrita, aqueles fatores que não podem faltar ao todo, porque fazem sentido tanto no plano textual, quanto para os novos escritores. O movimento de ler, reler e reescrever evoca questões para dentro e para fora do texto:

Gabriel: *Aí a gente começou a fazer cada um na sua casa, conversando pelo celular, e aí eu lembro que de dez em dez minutos eu perguntava: “Ana Clara, qual é o nome da avó da Sarah?”. “Qual é o nome daquela outra pessoa?” “Quantos anos ela tem?”*

Ana Clara: *É... [risos] a gente tentou adivinhar as idades...*

Gabriel: *Eu devo ter reescrito umas 3, 4 vezes... porque eu escrevia com uma certa idade, mas não fazia sentido, então a gente conversava e mudava tudo. Aí vinha eu reescrever tudo...*

Pensar nas idades dos personagens é importante?

Gabriel: *Pra mim, depende muito da história. Como a história basicamente conta sobre a vida de uma família, eu achei que era importante identificar os personagens da família. (Apêndice A).*

Embora, no conto, as personagens não possuam idades, para a escrita de Gabriel fluir, foi necessário pensar nelas. Tais idades também não aparecem no texto teatral, mas fizeram parte do raciocínio desenvolvido nessa criação, que contou com reescritas em busca de um texto com sentido. Os estudantes comentam que trabalharam até mesmo durante a madrugada, ou seja, se empenharam dentro e fora da escola, escrevendo e fazendo escolhas também por mensagem de celular: “A gente foi conversando e cada um escreveu uma história, depois compartilhamos lá pra juntar. A gente conseguiu encaixar bem, acrescentando uma coisa, tirando, e saiu aquilo”, afirma Ana Clara (Apêndice A).

Pensando e agindo por si mesmos, os estudantes criaram. Podemos dizer que o teatro foi um resumo do ano escolar, pois os estudantes o transformaram num evento, cuja abertura foi realizada por uma estudante lendo uma carta – “Carta para a morte”, de Allan Dias Castro (s/ref.) –, numa alusão à primeira atividade do ano; assim como no cenário da peça teatral havia uma janela, em alusão à atividade da janela; e, ao final da peça, os estudantes compunham um coral de canções, entre outras, propostas pela professora em suas aulas. Assim, os estudantes transformaram um ano escolar em uma narrativa composta das mais variadas linguagens, gêneros e intertextualidades, como eles enxergam as possibilidades no âmbito escolar e na própria vida.

8.2.1 Palco e plateia

Paul Zumthor encerra o prefácio de *Performance, recepção e leitura* (1990 [2007]) questionando: “Toda ‘literatura’ não é fundamentalmente teatro?” (p. 18), no sentido de uma percepção sensorial e um engajamento do corpo dedicados à recepção da obra. Mas se também com a escrita somos capazes de dramatizar, de teatralizar a própria história, porque recriamos e somos levados a vivê-la como se a escrita e a vida fossem medidas de uma só escala, escrever um teatro e encená-lo, no contexto escolar e no reconhecimento de um espaço de ficção, pode ser ainda mais potente.

O teatro pode contribuir para a mudança do olhar de quem é escritor, leitor, ator ou espectador. Isso porque a peça, que abordava o cotidiano, é ficção e semiotiza o espaço – nesse caso específico, o auditório da escola – para que os espectadores compreendam essa relação deslocada de signos. É o contrato da ficção, tal como realizado na leitura, com o sujeito em cena, procedente da escrita, transmitido pela voz, gesto e cenário, e recebido pela visão, escuta e identificação.

Tanto os estudantes que encenavam, vivenciando o texto corporalmente, quanto aqueles que assistiam, após realizar a transposição do texto e planejar coletivamente, passaram por experiências artísticas singulares, pois, para além das fronteiras habituais do teatro, como afirma Augusto Boal (1973 [2013]), o que importa é “a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro, centralizando esse processo na *palavra* (todos devem escrever poemas e narrativas); no *som* (invenção de novos instrumentos e de novos sons); na *imagem* (pintura, escultura e fotografia)” (p. 15).

Então podemos pensar o teatro em analogia à própria escola, onde há regras necessárias, “mas necessitam de liberdade criativa para que o *jogo*, ou a vida, não se transforme em servil obediência” (BOAL, 1973 [2013, p. 16]). No palco, os estudantes pareciam livres porque fizeram o espetáculo conforme suas escolhas e decisões, dentro daquilo que era possível para que o teatro acontecesse: construção do roteiro, montagem, ensaios, preparação, atuação. Não buscaram, portanto, ser fiéis ao texto original, sentindo-se livres para recriar segundo seus horizontes e repertórios de leitura, autorizados à utilização e interpretação, sua apropriação enquanto leitores, escritores e atores. Parece que a identificação com a história foi imediata porque destaca um núcleo familiar composto de avós, filhos e netos – a temática da família, relacionada à perda, como vimos, é recorrente nos textos que analisamos. Assim, afirma uma estudante:

Eu nem sei a palavra que eu posso usar, mas eu me coloquei no lugar dos personagens. Mostrar essa relação de família assim... eu gosto bastante. Eu perdi minha avó também faz pouco tempo, meus pais estavam passando por uma situação difícil de separação, aí minha mãe tinha se mudado e eu fiquei alguns dias com ela, só que eu não me adaptei. Fui pra casa da minha avó e nesse meio tempo minha avó descobriu uma doença e eu aprendi muito com ela. [fala emocionada] Então, alguns livros podem ajudar a gente a entender coisas que a gente vive, e mesmo a gente não vivendo todas as coisas, tem outras pessoas que estão numa situação completamente diferente e isso ajuda a se colocar no lugar do outro. Acho que a literatura pode ajudar a mudar o mundo... [pausa] ... ah, quer dizer, acho meio termo. Eu acho que a literatura tem um poder, mas nem todo mundo passa por ela, né? (Apêndice D).

O “eu” na história

Vimos que Gabriel e Ana Clara faziam inferências sobre o texto, durante a reescrita, que consistiam numa aproximação entre personagens e autora, rompendo os limites que o próprio texto impõe. Embora, no conto, haja a predominância da 3ª pessoa do discurso, há uma passagem que inclui um “eu” não mencionado antes, a não ser no título. Assim, o narrador é onisciente durante toda história e, no último parágrafo, inclui um “eu” que pode gerar dúvida: revelar-se um narrador-personagem ou manter-se afastado, realizando apenas uma intromissão na narrativa. A presença de um “eu” pareceu suficiente para os estudantes desejarem e decidirem inserir uma personagem que me representasse no teatro:

Ana Clara: A gente leu pra turma, entregou um roteiro pra cada um. A única certeza que a gente tinha era de que a Letícia ia fazer a Sarah, porque vocês têm a mesma delicadeza, nos gestos, na fala...

E por que vocês me incluíram na história?

Ana Clara: *Porque era sobre você e pra você.*

Gabriel: *Tinha que ter você, porque você tá na história.*

E assim vocês foram criando com a turma...

Ana Clara: *Aí a gente começou a pensar nos personagens, quem ia ser quem... quem era mais alto e parecia mais velho, depois os filhos...*

Vocês querem comentar sobre essa capacidade que vocês tiveram em desmembrar o texto e recriar em cima dele para dar vida e palco? Na minha visão, isso é muito interessante e o texto deixou de ser meu para ser de vocês.

Ana Clara: *Agora é nosso* [risos]. (Apêndice A).

Vários elementos podem ter contribuído para realizar o efeito de ligação direta entre autoria e personagens e podemos acrescentar mais um: a presença autoral, após um ano de permanência e convivência com os estudantes, pode ter colaborado para que a apresentação teatral também tivesse se tornado “para mim”. Isso recupera a ideia de buscar mecanismos tanto na leitura, quanto na escrita, para sentir-se como parte da história, englobar-se, inserindo uma experiência que se aproxima, o quanto pode, do sujeito que lê, assiste, escreve, interpreta:

Por que vocês quiseram fazer um teatro?

Ana Clara: *Porque a gente deu sentido pra cada coisa do texto, desde a roupa que a personagem principal usou até o texto que dava início, tudo ali tinha contexto para ser mais vivo, passar emoção.*

Gabriel: *É, tipo... a Ana Clara leu seu texto inteiro pra mim, e escutar é muito bom porque a gente vai criando as imagens na cabeça.*

Ana Clara: *É, eu gosto de escrever e transformar em áudio os meus textos, sei lá, e eu quis fazer isso com seu conto também. Eu tenho muito essa mania, porque eu gosto de escutar.*

Gabriel: *A gente queria que as pessoas revivessem a história, e você também, como se você estivesse ali de novo.*

Isso me lembrou a Laura, ela oraliza bastante os textos para vocês. Ela não lê, né?

Ana Clara: *Não, ela já tá dentro da história... ela carrega uma emoção na leitura dela que vai de acordo com cada linha do texto.* (Apêndice A).

Tornar o texto “mais vivo” para “passar emoção”, a ponto de criar “as imagens na cabeça”, vislumbrando o espectador a “reviver a história” e estar “já lá dentro da história” são objetivos importantes para quem cria. Compreender que isso não depende necessariamente da pessoa do discurso é um outro passo a ser dado, que exigiria mais etapas desse trabalho. Um dos procedimentos pedagógicos é incluir a preocupação em solucionar a primeira relação estabelecida diante dos textos autorais, por parte dos

estudantes, de que os textos que escrevem têm o objetivo de revelar sobre seus segredos, suas ideias mais íntimas, sentimentos e opiniões pessoais. Nesse caso, o “eu” que conta a história, não é o autor, por isso não se inclui na história, embora ofereça sua escrita ao outro. Daí a invenção dos personagens no conto escolhido pelos estudantes para a transposição textual: Gabriel e Ana Clara buscavam na imaginação detalhes como os nomes e idades dos personagens porque essas informações não constavam no texto original. Eles sabiam que só os dados disponíveis no texto valiam para sua interpretação – inclusive porque não me interpelaram sobre a história em nenhum momento –, mas talvez quisessem reescrever o texto porque desejavam recriar a história com essas e outras informações novas.

Mas Gabriel pontua: “Mas aí tem uma outra história. Muito tempo passou porque nunca dava pra fazer na sala, a gente teve prova, feira cultural, um monte de coisa... a gente conseguiu dividir as tarefas na sala, os papéis de quem faria quem... mas nada desse teatro sair!” (Apêndice A). Então, entre planejar o teatro e encená-lo, houve um intervalo que, além de dificultar o andamento de um trabalho, toca nas subjetividades, conforme conclui Gabriel: “Aí eu fui ficando impaciente porque a gente fez o texto, né?” (Apêndice A), daí a mobilização ainda mais engajada dos estudantes para fazer com que o teatro fosse possível ainda naquele ano.

8.2.2 Da afetividade às tensões encontradas no trabalho com o texto teatral

A escolha dos atores para representar os personagens foi mais uma etapa do trabalho de preparação do teatro. Como disse Ana Clara, os estudantes pensaram sobre os corpos e os gestos deles próprios para determinar cada personagem. Disso também surgiu a ideia de convidar a pedagoga Cidinha e o professor de Artes para fazerem parte do teatro, os quais aceitaram e seguiram as orientações dos estudantes quanto aos dias de ensaio, às falas, ao figurino etc. O comentário da professora abaixo demonstra que, nesses momentos de escolha dos personagens, houve muita reflexão:

Quando a Bianca decidiu ser o entregador de gás, alguém disse assim “É só prender o cabelo, né Laura?”. Eu concordei, mas aí veio o Cristóvão e disse “Não. Não precisa. Porque a gente não vai ficar com esse estereótipo. Por que uma mulher não pode ser entregadora de gás? Por que um entregador não pode ter cabelo grande? Tantos por quês...”. Verdade! Então, a gente vê que, de coisas simples, eles foram crescendo, se posicionando, porque foi muito DELES [ênfase]. (Apêndice E).

A apropriação do trabalho permitiu uma abertura para outras questões que, inicialmente, não estavam previstas. O mesmo ocorre quando uma estudante se dá conta de que as personagens que cria em seus textos são sempre mulheres negras, porque “Quando você é mulher negra, você sente tudo. Você pisa fora de casa e tem que pensar se vai voltar sozinha, sabe?” (Apêndice D) – e escolhe o pseudônimo “Chica”, em referência a Chica da Silva (1732-1796). Zumthor (1990 [2007]) explica, nesse sentido, que o conhecimento se constrói, em princípio, por meio do corpo, por uma “acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que, por motivos quaisquer, não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o qual o resto se constrói” (p. 78). Os estudantes “tomaram” o trabalho para si, desde a reescrita até a encenação, construindo outros saberes entrelaçados. Para Laura, houve um fator primordial neste processo:

Sim... menina, eles pensaram em tudo. Tinha o tempo inteiro uma preocupação estética, conteúdo, texto, visual, e ao mesmo tempo uma parceria... todo mundo ligado na mesma coisa. Tinha toda uma dedicação no trabalho e foi justamente algo que partiu de um conto, de uma escrita. Agora... é claro que a carga afetiva é muito grande. Se eles não gostassem de você, eles não iriam fazer. Isso aí é fato. Ou eles fariam só pra nota e daí não ia ter tanta dedicação. (Apêndice E).

O aspecto afetivo, mais uma vez, parece preencher um lugar de importância ao processo de escrita e criação. Conforme buscamos refletir no capítulo seis, a postura da professora diante da escrita de seus alunos provocou maior adesão às atividades, uma vez que os estudantes compreenderam a relação de respeito e valor estabelecida com suas histórias e escritas. O mesmo podemos inferir sobre nossa pesquisa, que não se colocou, em momento algum, no lugar de julgar os comportamentos e as produções em curso. À medida que a pesquisa ia avançando, percebia a aproximação dos estudantes de maneira espontânea, o que pode ter contribuído para a construção desta última fase do ano, como afirmou Laura.

A relação entre a escrita e a afetividade do sujeito está na base da experiência da escrita literária e, por isso, trata-se de uma prática que não se reduz à transcrição de ideias, transposição criativa, apreensão de signos. Como dissemos no capítulo anterior, para João Gilberto Noll, a preparação para a escrita pressupõe a preparação do corpo. Não há como decompor tal processo de maneira linear ou apreender o que pulsa organicamente quanto às sensações do corpo, mas podemos compreender que a sensibilização realizada desde o começo do ano, tanto por Laura, quanto por Cidinha, por meio da literatura, estabeleceu

uma dimensão afetiva. A pedagoga Cidinha comenta em sua entrevista: “Os alunos me surpreenderam, porque eles foram muito comprometidos, amorosos” (Apêndice G). A nossa hipótese é de que os momentos de escrita literária contribuíram para intensificar essas relações, já que os estudantes trocavam os próprios textos e impressões sobre eles, deixando evidente que a escrita possível na escola é feita pelo encontro, pela relação entre os sujeitos.

O compartilhamento de escritas, opiniões, percepções, dentro de sala, muitas vezes aconteceram de maneira espontânea, como são as relações pessoais. Porém, são momentos que devem fazer parte do planejamento, como estratégia de aula. A escrita literária na escola parece dar alguma grafia aos afetos que pedem passagem, porque mergulha no entrelugar da linguagem, retira seus nomes comuns e veste-na de nomes poéticos, teatrais, narrativos, nomes que cada um cria por seus olhos e, assim criando na escrita, os estudantes nos ensinam a ver por suas imagens. A representação teatral tem ligação com a brincadeira infantil, é a raiz da criatividade da criança, possuindo várias modalidades da expressão artística (VIGOTSKI, 1930 [2014]).

Em termos vigotskianos, percebemos que é a experiência das sensações e imagens, das emoções em suas complexidades, e a articulação com a palavra do outro (ator, diretor, público etc.) na trama do processo de elaboração da peça, que dão condições para o sujeito organizar esses conteúdos em seu corpo, dando abertura para um redimensionamento de suas emoções. Magiolino destaca, com base em Bakhtin, que a transformação só acontece por meio da palavra, ou seja, do acontecimento do signo, da “palavra do outro”. “A dramatização na escola (tendo em vista a arte e o teatro com uma técnica social do sentimento) possibilita (trans)formar, (re)significar redimensionar a experiência e o conhecimento e, para além disso, elaborar o que se sente” (MAGIOLINO, 2001, p. 55). As emoções estão “profundamente imbricadas em nosso modo de perceber e conhecer o mundo” (p. 56) e, dessa maneira, pode-se dizer que trabalhar no teatro e na escola essas formas de representar, interpretar e dramatizar é uma possibilidade de transformação e reelaboração de si. E, assim, finaliza:

Deparamo-nos com o sentido, o vivido, o experienciado em sua pluralidade de sentidos. E aqui o sentir é compreendido em suas (im)possibilidades de elaboração, transformação, desenvolvimento e significação – que não está apenas em cada um de nós, não está no outro, mas na relação significativa e significada histórica e culturalmente constituída – que não podemos simplesmente prever e controlar no acontecimento que é a vida. (MAGIOLINO, 2001, p. 56).

O grupo teatral e o grupo social mais amplo são locais de partilha dessas emoções. No processo de trabalho de construção de uma cena, a emoção pessoal, subjetiva, vai sendo embebida, impregnada de elementos sociais, históricos e culturais, do grupo, do conteúdo dramático da peça, das histórias, narradas e vividas pelo sujeito. O ator e o espectador têm, então, condições de trabalhar criativamente o interno e o externo em cena.

Concordamos com Camps (2005) quanto a dois tipos principais de atividade, nos quais ocorrem as situações de aprendizagem escolar da composição escrita:

a) a que dá sentido ao texto que se escreve na medida em que tem em si mesma um objectivo e um contexto (escrever um livro de poemas, um relatório de investigação, um trabalho de ciências naturais, um texto de opinião para uma revista escolar, etc.); b) uma actividade de aprendizagem, implicando objectivos e conteúdos próprios, especificados para cada uma das actividades de escrita (a linguagem metafórica, o uso das formas impessoais na linguagem científica, os conectores argumentativos, etc.). (p. 12).

A atividade de teatro dos estudantes é um exemplo de ambas as situações porque os estudantes levaram a cabo uma ideia contextualizada, com objetivos traçados – transpor o conto em drama e encenar – e conteúdos próprios. Com maior planejamento e tempo, as reescritas devem ser transformadas em etapas do processo, para que esses conteúdos possam ser mais bem previstos e apreendidos.

Mas, se a escrita literária não é tão explorada e reconhecida no Ensino Médio, menos ainda é a escrita de um texto teatral, tendo em vista que esse gênero pressupõe ao final a prática no palco, sendo pouco lido e pouco escrito na sala de aula, como se, sem a encenação, o texto teatral perdesse sua função. Se ficássemos, porém, apenas na etapa de transposição do conto para o drama, a atividade de reescrita já poderia alcançar resultados satisfatórios, uma vez que as escritas da variação promovem reflexões em torno de tópicos já mencionados (LE GOFF; LARRIVÉ; 2018). Por outro lado, a escolha dos estudantes em encenar a história também é significativa porque ilumina a importância das relações humanas, da sociabilidade e afetividade, no interior da escola e das aprendizagens:

Quando nós retomamos os trabalhos, eu recebi a cobrança da outra turma que estava mais distante do trabalho, porque eles queriam participar ativamente, então eu ajudei nessa parte sugerindo alguns pontos, planejando com eles. Depois disso eles começaram a se comunicar com os alunos da outra turma, sentavam pra combinar os ajustes, enfim, o trabalho simplesmente proporcionou o encontro de duas turmas que nem conversavam. As turmas são completamente diferentes, eles não se falam, a dificuldade de relacionamento ali é muito séria e esse trabalho fez essa junção. Eu fiquei o tempo todo

dando suporte, mas eles fizeram tudo porque eu disse assim “eu quero que vocês façam algo que vocês gostem, que sintam prazer”. (Apêndice E).

A fala da professora mostra como as duas turmas, mesmo com dificuldades visíveis de convivência social, se aproximaram e desenvolveram o trabalho teatral. Nesse sentido, o trabalho com o gênero drama tornou-se possível desde a sua escrita, culminando na apresentação no palco. Mas, fazendo uso da questão de Johannes Landis (2014), ampliamos nossa análise: “Quais são, então, os caminhos que podemos propor para desenvolver as possibilidades da escrita de invenção teatral no Ensino Médio, ou seja, para torná-las possíveis e para produzir novas possibilidades?” (p. 83).

A reescrita é, sem dúvida, um desses caminhos, levando em conta a intertextualidade e as múltiplas vozes que podem surgir nesse processo, pois a criação pode prever elementos da atualidade, outros gêneros envolvidos, novas mídias, entre outros. A prática da leitura em grupo⁶⁵, em voz alta e visando às características da performance também são pertinentes, assim como a subversão da linguagem literária com exercícios teatrais, como sugere Landis (2014). O autor também destaca a possibilidade de reflexão sobre o lugar do palco no teatro contemporâneo e alerta: o trabalho com o texto teatral em sala pode levar a uma apresentação dos estudantes no palco, mas nem sempre isso é necessário, pois há a possibilidade, ainda, da apreciação de artistas em cena. Uma estudante, ao falar sobre o trabalho que realizaram, afirma: “Eu gostei porque eu entendo melhor, a interpretação flui mais. Porque a gente meio que sente, sabe? Eu nunca fui a teatro não... mas foi legal os alunos se colocando mesmo [*com ênfase*]” (Apêndice D). O mesmo vale para a produção de textos em sala: nem sempre o texto precisa ser escrito, já que o diálogo em sala e a produção de textos orais também são formas de expressão.

O estudante Gabriel, que realizou a atividade de reescrita com seus colegas, ficou na plateia e, quando questionado sobre a sensação de ver uma história de sua autoria ganhando o palco, responde: “Eu achei legal, eu ficava comentando o tempo todo com ela [Ana Clara]. Achei incrível, tipo: ‘como é que a gente fez isso?’ [*risos*]” (Apêndice A). O trabalho com o texto teatral encontra muitas saídas em sala, sugeridas pelos próprios estudantes, mas reconhecidas também em outras práticas escolares, as quais

⁶⁵ Indicamos a leitura da tese *Práticas de leitura no teatro de grupo: aproximações com a escola* (2014), de Mei Hua Soares, que defende as práticas teatrais de leitura desenvolvidas em grupos teatrais como meios de iluminar as práticas escolares de leitura.

revelam a recriação de histórias como possibilidades de abertura para a imaginação, a expressão e a invenção desses sujeitos, que podem, por vezes, se surpreender com o que são capazes de realizar e criar.

8.3 O prisma do gesto e do trabalho: a preparação para a escrita

Uma estudante de nossa pesquisa afirma que, embora faça uma pesquisa do tema proposto pela professora, não se prepara para escrever: “Aí eu escrevo o que vem na mente, não tem uma ‘preparação’ [*com ênfase*] pra tudo que eu escrevo. Eu não penso muito, não tem coisas que eu imagino que eu possa melhorar no texto, não. Eu simplesmente escrevo” (Apêndice D).

A preparação é uma etapa que exige valorização porque os estudantes, como no exemplo acima, tendem a operar no aqui-e-agora, sem antecipar e/ou planejar suas produções escolares. Manter a atenção nas sequências e acontecimentos dentro e fora do texto, durante um período de tempo, exige concentração e preparação para as demandas do texto. É um momento de conhecer os estudantes e suas habilidades:

Quando o aluno chega ao ensino médio, ele já encontrou e praticou numerosas formas textuais; ele é assim capaz de produzir uma breve narrativa, uma descrição, um diálogo. Os gêneros literários da carta, do retrato ou ainda da fábula também não são estranhos a ele. O aluno dispõe de um capital de formas mais ou menos estabilizadas, mais ou menos operatórias, remetendo claramente aos estereótipos de gênero. Vantagem e entrave; vantagem porque o que foi aprendido pode constituir pontos de ancoragem dinâmicos para um maior domínio de uma categoria genérica; entrave se o apoio didático não intervir para questionar estes andaimes nocionais iniciais. O retorno ao texto só faz sentido se o aluno perceber sua necessidade e entender que isso contribui para avançar na compreensão do discurso literário. (LE GOFF, 2005, p. 193, *tradução nossa*)⁶⁶.

⁶⁶ “Quand l’élève arrive au lycée, il a déjà rencontré et pratiqué de nombreuses formes textuelles ; il est ainsi capable de produire un bref récit, une description, un dialogue. Les genres littéraires de la lettre, du portrait ou encore de la fable ne lui sont pas non plus étrangers. L’élève dispose d’un capital de formes plus ou moins stabilisées, plus ou moins opératoires, relevant notamment de la stéréotypie de genre. Atout et entrave ; atout car les acquis peuvent constituer des points d’ancrage dynamisants pour poursuivre plus avant la maîtrise d’une catégorie générique ; entrave si un étayage didactique n’intervient pas pour remettre en question ces premiers échafaudages notionnels. Car le retour sur le texte n’a de sens que si l’élève perçoit sa nécessité et comprend qu’il contribue à une avancée dans la compréhension en actes d’une composante du discours littéraire”. (LE GOFF, 2005, p. 193).

O próprio estudante precisa estar consciente de que o projeto de escrita literária depende desse autoconhecimento, da preparação pessoal para fundar ou continuar uma relação com a escrita. A propósito de uma sequência de aprendizagem de escrita descritiva, François Le Goff (2003) indica a leitura como etapa preparatória da escrita, porque “mantém os paradigmas gerais que constituem uma espécie de contrato de escrita que, no entanto, deixa espaço para a inventividade de cada aluno” (p. 29). Por meio da leitura, podemos *nos preparar quanto ao nível de linguagem a ser usado e a maneira de construir o texto (narrando, descrevendo, criando rimas etc.)*.

8.3.1 Disposição e individualidades

O “Querer-Escriver” é “a própria matéria da escritura”, afirma Barthes (1978 [2005, p. 17]). O autor aponta a metalinguagem como recurso relevante ao início de uma escrita, mas alerta: “*escrever* só é plenamente escrever quando há renúncia à metalinguagem” (p. 17, *grifo do autor*). Com isso, querer escrever é buscar na própria escrita uma forma de justificá-la – pela vida ou morte, não pela própria linguagem. É um recurso, uma prática, uma partida: 1) encontrar o desejo para que a escrita funcione; 2) situá-la numa prática; 3) permitir que o Sutil e o Inédito sejam alcançados, abandonando a “rigidez da Fantasia” – “A Fantasia como uma energia, um motor que põe em marcha, mas aquilo que ela produz *em seguida, realmente*, não depende mais do Código” (BARTHES, 1978 [2005, p. 22]).

A “fantasia” de que fala Barthes é, então, querer escrever, um guia que leva a escrever, uma busca do “querer saber como é feito para refazê-lo, para fazer algo da mesma ordem (= Técnica)”, segundo um “sentimento de *necessidade*” (BARTHES, 1978 [2005, p. 25-26, *grifo do autor*]). Esses elementos inauguram a disposição para a escrita, aquele desejo que tanto precisamos despertar nos estudantes para que alarguem, ultrapassem e sublimem essa fantasia. Ainda na esteira de Barthes (1978 [2005]), encontramos uma pista de como realizar o encontro com essa disposição: em diálogo com Sade, para quem “o romance consiste em pintar aqueles que amamos”, “e não dizer-lhes que os amo” (p. 28), podemos conjecturar que desenvolver a escrita literária – aqui em destaque a narrativa – é transcender o ego, mas continuar falando daqueles e por aqueles que conhecemos e amamos. Nesse sentido, partir das experiências dos estudantes, trabalhando

com suas expressividades, como vimos acontecer em ambas as turmas, pode trilhar o caminho para o despertar do gesto e do trabalho com a escrita.

Em *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais* (2002 [2004]), Bernard Lahire pontua que não podemos compreender a disposição a uma atividade sem interpretar múltiplos traços, pois os sujeitos observados não possuem “consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu...”, ou seja, não podemos pressupor quais “as chaves (disposicionais e contextuais)” (p. 22-23) do engajamento dos estudantes, presenciado principalmente a partir da atividade da janela. Nossas hipóteses, no entanto, já foram destacadas ao longo do trabalho, segundo os comportamentos, as práticas e as opiniões dos próprios sujeitos da pesquisa.

Um indicador para o encontro com essa disposição para a escrita literária é o reconhecimento das individualidades, quanto ao nível da escrita de cada um – variando conforme as dificuldades – e quanto às próprias singularidades nas suas histórias e desejos concernentes ao próprio ato de escrever. Há realidades e situações diferentes que não podem ser reduzidas à presença ou ausência de disposição por parte do sujeito escritor. Competências e habilidades se distinguem das disposições (LAHIRE, 2002 [2004, p. 30]) e indicam um gesto, uma atitude, conforme também diferencia Barré-De Miniac (2015):

É que produzir um texto, seja qual for a situação de produção e a natureza do texto a ser produzido, mobiliza não somente as competências, mas também as atitudes: as competências em matéria de língua escrita, é claro, mas também uma decisão, a de, escrevendo esse texto, a aceitação para mobilizar, para “tomar tempo”, a aceitação também de assumir o risco que representa toda escrita, que anda de mãos dadas com a capacidade de analisar situações de produção, e questões pessoais, sociais, profissionais ou institucionais ligadas a ele. A situação é problemática? Está escrito? Mas os dois não são inseparáveis? A escrita é, de fato, uma prática pela qual o sujeito deixa vestígios do que ele inscreve, inscrevendo-se assim em uma situação ou em um contexto institucional (p. 15, *tradução nossa*)⁶⁷.

⁶⁷ “C’est est que produire un texte, quelles que soit la situation de production et la nature du texte à produire, mobilise non seulement des compétences mais aussi des attitudes : des compétences en matière de langue écrite bien évidemment, mais aussi une décision, celle d’écrire ce texte, l’acceptation donc de se mobiliser, de « prendre le temps », l’acceptation aussi de la prise de risque que représente tout écrit, qui va de pair avec la capacité d’analyse des situations de production, et des enjeux, personnels, sociaux, professionnels ou institutionnels qui y sont associés. Est-ce la situation qui pose problème ? Est-ce l’écrit ? Mais les deux ne sont-ils pas indissociables ? L’écriture est en effet une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu’il inscrit, s’inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte institutionnel”. (BARRÉ-DE MINIAC, 2015, p. 15).

Escrever depende de uma decisão pessoal, portanto, que é assumir um risco relacionado às condições e situações pessoais, porque elas vêm à tona, recriadas na memória ou emergentes de um fundo desconhecido. Assim, uma outra etapa preparatória da escrita literária consiste nessa decisão e se desdobra num aspecto já mencionado, que é *para quem o texto será escrito*. Sabendo sobre o destinatário, podemos realizar escolhas relativas ao conteúdo do texto, por exemplo.

A lógica interna que governa a construção artística é feita de elementos da realidade e de suas combinações criativas. Assim, Macabéa “surgiu” para Clarice Lispector ao atravessar a rua, como conta a escritora. Mas no processo longo e interno pelo qual passou, através de percepções da experiência e da elaboração desses materiais, encontra-se um todo complexo onde Clarice cria sua personagem, separando as partes individuais, comparando, guardando na memória alguns traços, esquecendo outros. Voltar a atenção para essas percepções e efetuar a elaboração na escrita também é um grande e complexo passo a ser dado. A aprendizagem da escrita literária é também uma aprendizagem de intenções na escrita.

Criar exige a formação de uma matriz de significado, que tende a ser processado por meio de um olhar pessoal para o mundo. Diz-se em “criar uma nova realidade” mas podemos dizer também “construir uma realidade para si”. São estímulos internos e externos provocados pelo exercício da percepção, ou seja, uma vivência de perspectiva. O sujeito que cria explora tal vivência, ou melhor, aprende a explorar formas, cores, palavras, imagens, sensações, realizando conexões e interpretando os elementos do mundo. Para Salles (1998 [2013]), “O objeto que está sendo criado carrega um modo sensível de mediação da realidade que lhe é externa. É a percepção artística que age nessa escuta por meio de todos os sentidos” (p. 96).

A autora faz uma ressalva no que tange à limitação da experiência visual, pois o que se destaca aqui é pensar o “instante de estabelecimento de relações” (SALLES, 1998 [2013, p. 97]) pelos sentidos. Não conseguimos deduzir o processo criativo em fórmulas, mas conseguimos dar estímulos para que a sensibilidade dos estudantes o torne possível. Os acontecimentos são chaves de ativação para esse movimento, pois são eles que transfiguram os objetos a partir do olhar único.

O papel dos agentes institucionais, ou mais especificamente da escola, é mediar e transformar tais acontecimentos – fato que ocorre continuamente na vida em sociedade, mas a sala de aula é um local por excelência para potencializar essa transformação. Se

estamos falando da criação de sentidos da realidade própria e do mundo a nossa volta, compreendemos que o ensino – e, mais especificamente, o ensino de leitura e escrita literárias – tem importante influência no estabelecimento de elos, de conexões entre elementos apreendidos e a realidade em construção. “É a excitação causada pela sensibilidade da percepção que permite a continuidade do processo. Esses efeitos têm o poder gerativo: são sensações que tendem para o futuro” (SALLES, 1998 [2013, p. 101]).

Entendendo que o “organismo literário em sala de aula” parte do diálogo com os estudantes e com suas escritas literárias, não é possível então realizar avaliações e leituras genéricas dos textos dos estudantes. Do “bom”, “ruim”, “interessante”, “desorganizado”, podemos passar às impressões que os próprios estudantes possuem de seus processos, como fez a professora Laura ao propor conversas em círculo ao final de cada etapa da atividade da janela, por exemplo.

A noção da existência de um grupo de leitores, uma comunidade de leitores dentro de sala, conduz para a construção de uma consciência coletiva dos destinatários do texto produzido – mesmo que esse raio se amplie para outras turmas na escola e outros leitores na internet, por exemplo. É o desenho do destinatário que se faz necessário nesse processo, a partir do qual a atenção artística e a intenção estética (TAUVERON, 2014) se estruturam.

Provocações de escrita

A tarefa de escrita contém um elemento importante cuja formulação pode ser decisiva sobre o processo de escrita dos estudantes: as instruções. Vimos que a professora Laura foi modificando e ampliando seus indutores, buscando maneiras de atrair os estudantes e transmitir, por meio de suas propostas, o redirecionamento para seus processos. Assim, passou de coordenadas de gênero para “disparadores” temáticos, utilizando as leituras realizadas como “gatilhos” para a criação. Mas em que medida os textos atenderam essas instruções?

Uma provocação de escrita literária visa a despertar uma escrita pessoal e singular. Isso pode significar o desvio das normas preestabelecidas, numa tentativa de criar a partir do que foi dado. De alguma maneira, então, a escrita literária oscila entre o atendimento às regras e sua subversão, num “jogo” de restrições e libertações. No caso das práticas aqui analisadas, o que se viu foi um gradual diálogo entre o permitido, o obrigatório, o

aceitável. Na verdade, toda instrução de escrita deve ser “decodificada” e isso significa interpretar, ou seja, “aceitar” um contrato, *assumir um problema que deve ser resolvido por meio da criação na linguagem*. É compreensível, portanto, que alguns estudantes se recusassem a realizar essa tarefa. Para violar regras, necessita-se conhecê-las.

A orientação para uma prática de escrita literária contém, geralmente, ideias como “estimular a imaginação”, “libertar os pensamentos”, “criar na linguagem” etc. Mas há outros elementos que podem funcionar como “disparadores”, como é o caso das canções apresentadas por Laura, com sua contextualização e intertextualidades. Além disso, pinturas, desenhos, quadrinhos, vídeos, objetos e situações podem ser bastante eficazes. A sugestão do cenário *arcade* para uma transposição à realidade dos estudantes⁶⁸, numa tentativa de deixá-los livres para as escolhas quanto à própria escrita, mostra-se também relevante no sentido de oferecer elementos para que possam criar – nesse caso, a relação com a natureza, a crítica à sociedade individualista e consumista, entre outros.

Barthes (1969 [2004]) afirma que uma das razões para escrever é “produzir sentidos novos, ou seja, forças novas, apoderar-me das coisas de um modo novo, abalar e modificar a subjugação dos sentidos” (p. 102). Para que haja essa relação com novos sentidos, é necessário que a atividade de escrita esteja próxima da realidade dos estudantes, conforme sugere uma estudante de nossa pesquisa:

Dê sugestões do que pode acontecer em sala para que você escreva mais e melhor.

Eu realmente não sei, porque como já disse, não gosto de escrever em sala de aula mas acho que se mudarem um pouco a temática, eu sei que tem que seguir o planejamento, mas acho que seria legal falar sobre depressão, amor próprio, mulheres na sociedade e até homens, bullying e etc. assuntos da atualidade. (Acervo pessoal).

A provocação de escrita pode ser acompanhada, por parte do professor, das orientações para uma reescrita, de maneira clara e focada no texto do estudante. Uma provocação é a proposta de desenvolvimento de um tema que tenha fecundidade, ou seja, possa ser

⁶⁸ Magali Bleuse, no artigo “*Écrire, oui, mais quoi? Difficile de tout inventer, difficile de tout imaginer*” [Escrever, sim, mas o quê? Difícil de tudo inventar, difícil de tudo imaginar] (2003), apresenta uma sequência de aprendizagem de escrita de invenção na qual a escrita é o ponto de partida, para depois a leitura de textos relativos à Idade Média ser realizada. Há, nessa atividade, um propósito cultural de responder problemas específicos na criação escrita, tendo em vista que os estudantes deveriam escrever como um autor medieval – o que se distingue da proposta de Laura, já que a exigência de “escrever à maneira de um poeta *arcade*” restringia-se às temáticas trabalhadas e não à linguagem e ao contexto histórico-cultural. A constatação de Bleuse é de que a escrita que antecipa a leitura permite aos estudantes uma entrada mais fácil na literatura, já que se criam expectativas de comparação com o próprio texto.

problematizado e atinja o sujeito escritor para sua própria percepção de mundo e o reconhecimento do problema. Desde um fato curioso em que o desfecho possa ser inesperado até a expansão de um tópico de lembrança da infância, o que importa é que o estudante seja convidado ao engajamento.

A escrita no contexto de um projeto

A leitura, a preparação, a motivação, a escolha temática, tudo isso contribui para chegar à vivência prática da escrita literária. Disponibilizar a maior diversidade textual possível, ensinar a utilizar e interpretar esses textos e prever as etapas de reescrita podem trilhar um caminho de escrita literária na sala de aula.

Camps (2005) propõe que a composição escrita aconteça por meio de um projeto “partilhado por um grupo que tem objectivos próprios; ao mesmo tempo, propõem-se objectivos de aprendizagem referentes a algum aspecto do género implicado, objectivos esses que têm de ser explicitados e de servir de guia para a produção textual” (p. 12). Essa dupla articulação concretiza-se em sequências didáticas dos conteúdos linguístico-discursivos do gênero sobre o qual se trabalha.

Quer dizer, o objectivo do ensino dos usos da linguagem oral e escrita é saber de que forma as actividades de ensino e aprendizagem permitem aos aprendentes construir o seu conhecimento linguístico-comunicativo, entendido como a capacidade de levar a cabo actividades linguístico-comunicativas significativas e, por sua vez, conhecer de que modo as actividades comunicativas dão sentido aos conhecimentos explícitos que são necessários para progredir no seu domínio. Nesta formulação, colocam-se em relação dois tipos de actividades: as actividades de ensinar e aprender e as actividades discursivas relacionadas com a diversidade de contextos em que o aluno pode participar. (CAMPS, 2005, p. 13, grifos da autora).

O projeto de escrita contribui para uma maior visualização das etapas e, assim, o professor pode experimentar medir o tempo de construção dessa escrita, conforme o contexto em que se encontra. O professor também pode trabalhar a escrita em outros momentos além da aula de Português, por exemplo, assim como há turmas que se adaptam à escrita por meio de aplicativos de celular. Um empecilho para a escrita literária estaria na fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática, literatura e produção de textos, pois os saberes dessa prática atravessam essas e outras instâncias. Levando todos

esses fatores em conta, o professor pode dividir as atividades, amenizando a sensação de “pressão” percebida pelos estudantes, como expressam abaixo:

E vocês acham que as atividades que a professora propôs colaborou para vocês aprenderem mais?

Marília: *Ah, eu comecei a escrever mais cartas depois daquela primeira atividade.*

Maísa: *Eu não gostei muito de escrever essa carta, porque escrever na escola é chato, as pessoas ficam me apressando pra terminar. Me dá qualquer tema que eu tento escrever, mas se falar que tem tempo... entendeu?*

Chica: *Sim, eu acho até que deveria ser um dia de 7h da manhã até à noite “só pra redação” [com ênfase].*

Maísa: *Sim, aí que eu ia me dar bem mesmo.*

Marília: *Meu sonho!*

Chica: *Eu acho que estipular tempo, igual quando tem duas aulas pra fazer isso... às vezes, eu nem me inspiro, fico lá pensando “ah, não quero fazer”... Quando eu faço em casa, eu tenho mais inspiração. Ou então, em qualquer outro lugar. Só não tem que ter o tempo de fazer.*

Maísa: *Quando você tem prazo, você fica tão apressado com a hora que você se perde no contexto da história. Quando você não tem um prazo determinado pra poder entregar aquilo, a sua imaginação flui mais e você pode deixar o texto, voltar com mais imaginação. (Apêndice D).*

A sugestão da estudante de reservar um dia inteiro “só pra redação” evidencia a vontade de escrever, mas com o escasso tempo como obstáculo. Por isso, pensar no processo dessas atividades consiste em valorizar a aprendizagem do estudante durante a continuidade dessa escrita e não apenas em sua materialidade.

A pedagoga Cidinha, em entrevista, afirma que gosta “da dinâmica do projeto, é movimento, é enriquecedor demais” porque “o aluno tem que experimentar mesmo, pensar no que pode ter dado certo, errado... porque o projeto em sala é um aprendizado para o professor, para o aluno, então ela [*a professora Laura*] pode até pensar nisso como campo de pesquisa” (Apêndice G). O olhar interessado do professor para a escrita de seus estudantes permite que ele busque alternativas de resposta e diálogo com esses sujeitos, e foi o que aconteceu com Laura. À medida que as escritas iam se desenvolvendo, as demandas também mudavam, pois a professora compreendeu estar diante de um processo de desenvolvimento de subjetividades.

8.3.2 Quando a professora também escreve

Naquilo que me foi possível apreender durante a observação em campo, um fator fundamental para o processo de escrita literária na escola encontra-se no nível interacional da professora com seus alunos, destes com suas escritas e, ainda, da professora com essas escritas. Cada dimensão dessa equivale a um nível de construção que não se faz em um dia, pois depende da confiança no outro que vai ler meu próprio texto, seja o professor, seja o colega da turma; faz-se num contrato de atitudes e comportamentos éticos e estéticos; e, por fim, liga-se ao afetivo, emocional e sensível, já que na escrita literária podem estar circunscritas formas de expressar o íntimo, o pessoal, o particular.

Como vimos, o gesto docente incide diretamente nas práticas de escrita e pode influenciar positiva ou negativamente, refletindo no gesto dos estudantes. (BUCHETON, 2014, p. 210). Calkins (1986 [1989]) afirma que ensinar escrita é “um ato de auto-exposição e coragem” (p. 132) porque os professores devem assumir riscos necessários. Foi o que fez Laura ao escrever *com* os estudantes. Nem sempre é necessário expor as próprias escritas a eles, mas é fundamental que os professores escrevam junto deles e por eles, buscando compreender suas dificuldades em todo processo de escrita. Isso porque o desenvolvimento da escrita necessita de assistência e experiência.

Percebendo que muitos estudantes ainda não haviam compreendido o processo de transposição do texto da janela para o desenvolvimento de uma narrativa, Laura abriu um diálogo comigo para que pudéssemos refletir sobre as saídas possíveis, objetivando esclarecer a atividade para os estudantes, ou seja, impulsionar suas escritas. Por isso, realizamos a continuidade da atividade da janela, como já descrevemos, por meio de uma roda de leitura de duas crônicas. Além disso, sugeri que a professora fizesse a atividade proposta aos estudantes, como forma de demonstrar e ilustrar o que foi orientado. Após a leitura das crônicas, a professora leu para ambas as turmas *a sua escrita da janela* (Apêndice H)⁶⁹, tecendo, antes, o comentário:

Tinha muito tempo que eu não escrevia... e daí eu percebi que meu texto hoje se assemelha muito com aquela menina adolescente que eu fui, na idade de vocês. Mas quando eu fui escrever a prosa, eu senti que mudou. Eu pensei num texto sobre o cotidiano, refleti mais, que era uma coisa que eu não fazia quando era mais nova. Minha ideia era fazer a transposição do texto da janela, mas não fazer assim, cem por cento igualzinho, né? Porque a crônica dessa atividade não precisa ser tão fiel, é mais uma inspiração no texto anterior, uma reescrita diferente. Eu acho que a crônica é um dos textos mais prazerosos que a gente tem hoje, por se tratar de uma narrativa que pode se aproximar

⁶⁹ Também realizei a tarefa junto com a professora e os estudantes. O texto encontra-se no Apêndice H.

do nosso cotidiano. Então, vou ler pra vocês a minha narrativa. (Diário de campo, 18 set. 2019).

Ao final da aula, alguns estudantes pediram para refazer seus textos, segundo o que foi dito naquele dia. Pareciam tanto mais focados na reescrita, quanto menos confusos. Nessa perspectiva, o professor de escrita literária tem o desafio de despertar nos estudantes formas de expressar sua experiência pessoal e seu enfoque do mundo e, junto com eles, inventar, construir, compor, inspirá-los e oferecer-lhes temas, canalizando o processo da atividade criativa. Os temas que eles conhecem e pelos quais têm interesse.

Comentamos que a maneira como Laura medeia suas propostas de leituras e escritas em sala repousa no afetivo, emocional e passional. Essa é uma característica pessoal que não condiciona o trabalho com a escrita, mas está em coerência com a natureza da educação escolar, construída por meio de interações cotidianas entre professores e estudantes. Na educação, implicam-se elementos da ordem do social, psíquico, cognitivo, que tendem a se potencializar nas aulas de ciências humanas, artes e linguagens. Laura mostrou-se uma professora dedicada à literatura dentro e fora de sala, nos suspiros poéticos por Vinicius de Moraes, e afetada pelos seus alunos porque tal relação *professora-literatura-estudantes* faz repercutir sobre si mesma a humanidade de seu objeto de ensino.

8.3.3 Não escrever

Sabemos que, embora os adolescentes deixassem explícita a transparência em suas escritas e falas – por exemplo, uma estudante deixa no pé da página: “beijos, fui muito sincera” –, muitos podem ter tentado adivinhar as respostas que a professora esperava deles, num gesto comum a qualquer relação, tanto nas atividades quanto nas rodas de conversa. Isso porque um gesto não tem significado para o estudante como um sinal isolado. Não é um simples franzir a testa que indica as expectativas do professor. Um gesto é parte de um sistema de sinais, um tipo de gramática que também é muito implícito. Com o tempo, porém, isso deixou de ser uma preocupação porque eles falavam por conta própria, emitiam opiniões opostas à da professora e, além disso, alguns resistiam e se recusavam a realizar tarefas.

Apresentamos, até aqui, questões desses jovens que irrompiam de toda e qualquer ação no interior da escola, como a relação estabelecida com a verdade e a literatura nos textos. Ao longo da pesquisa, muitos comentários que antecediam a escrita demonstravam a

resistência e a dificuldade para se colocar diante da escrita, por exemplo: “se eu for escrever essa história, eu acho que vai sair uma história muito boba”; “pensar muito me dá dor de cabeça”; “melhor não fazer do que fazer mal feito, eu quero fazer quando aprender a fazer bem feito”. A esse último, a professora responde: “mas o que é o ‘bem feito’? Isso aí é muito subjetivo...”. A estudante, empenhada em defender-se, justificando sua não realização da atividade de escrita, responde: “sim, fessora, mas assim... é muito subjetivo pra vocês que já sabem... agora, pra mim...”. (Apêndice F).

A resistência dos estudantes para a escrita atravessou todo o ano com argumentos quase sempre no sentido da incompetência. A professora, por mais que insistisse: “de tudo isso que vocês estão falando, a única coisa que eu não entendo é quando vocês dizem ‘eu não tenho o que escrever’. Eu entendo que vocês sentem preguiça, que fazem por causa da nota, mas todo mundo tem algo dentro de você” (Apêndice F), alguns estudantes se negavam a realizar essas atividades, considerando a recusa, de fato, uma opção. Outros, ainda, buscavam meios alternativos de escapar das atividades, negando o trabalho necessário a ela. Assim, esses estudantes cumpriam a tarefa conforme indicava as instruções, não se permitindo aprofundar o aprendizado. Quais elementos intimidam esses estudantes no momento da escrita escolar?

Em 1979, Barthes responde a uma entrevista sobre a atitude preguiçosa dos estudantes como um meio para lidar com o constrangimento no espaço escolar. Intitulada “Ousemos ser preguiçosos”, a transcrição da entrevista revela uma visão sobre a resistência diante das lições de casa, tendo em vista que a escola impõe e pressupõe limites, precisos e imprecisos, conscientes e inconscientes:

A aula comporta fatalmente uma força de repressão, ainda que fosse só porque aí se ensinam coisas de que o adolescente não tem forçosamente desejo. A preguiça pode ser uma resposta a essa repressão, uma tática subjetiva para assumir-lhe o tédio, minimizar-lhe a consciência e, de certo modo, assim, a dialetizar. Esta resposta não é direta, não é uma contestação aberta, pois o aluno não tem os meios de responder de frente a constrangimentos: é uma resposta desviada, que evita a crise. Noutras palavras, a preguiça escolar tem um valor semântico, faz parte do código da aula, da língua natural do aluno. (BARTHES, 1979 [2004, p. 472-473]).

O “valor semântico” da escrita escolar liga-se a isso, e também pode ser que a escrita literária carregue mazelas como consequência de uma concepção de escrita construída social e historicamente pelas elites, amparada por uma gramática repositária das regras de uma língua escrita culta. Subverter a linguagem, portanto, passa a ser autorizado

apenas àqueles que dominam a gramática normativa da língua escrita e possui uma herança cultural vasta (BOURDIEU, 1998 [2007]). Como já pontuamos, então, nega-se a língua escrita em função de seus usos e usuários. O escritor é uma figura de prestígio social e o que é escrito por estudantes não é bom, não é digno de ser lido, apenas avaliado. Mas se escrever é uma atividade de tipo social e cultural, inserida em um contexto com sentido, podemos dizer que os sujeitos de escrita se sentem mais estimulados quando essa atividade tem algum valor, quando é considerada interessante. Por outro lado, muitos estudantes alegavam não compreender a instrução da atividade e isso pode estar relacionado ao fato de que a escrita literária não é esperada no contexto do Ensino Médio, além da necessidade de rever e readaptar as consignas de escrita. Não querer dedicar-se a essa escrita também pode ser uma resposta ao que se considera relevante: alguns estudantes questionavam se não seria melhor escrever um texto dissertativo-argumentativo ou, como no recado no final de uma atividade: “Laurinha, ajuda a gente a treinar redação por favor” (Acervo pessoal). Podemos dizer, ainda, que a insegurança dos estudantes diante da atividade de escrita literária está ligada a dificuldades diversas, além da falsa premissa do que é a “escrita correta”, levando a uma espécie de disfarce com escritas um tanto vazias e constrangidas.

Salles (1998 [2013]) aponta o desprazer do ato criador como consequência da necessidade de resolução de conflitos sem fim, o que torna a atividade, a bem da verdade, um conjunto de preocupações e dificuldades que levam ao desconforto. É penoso buscar o “tom adequado” (p. 88). Ademais, todo esse trabalho de resolver problemas está atrelado à ideia da possibilidade de errar. Nesse sentido, o medo de errar também pode ou submeter as escritas a moldes para diminuir os “danos” da tarefa ou levar à desistência. São várias as implicações desse não-escrever adolescente, como pontua Calkins (1986 [1989]):

A adolescência é um tempo de extremos e de grandes variações de humor. Um dia, o escritor rasgará um esboço, em vez de trabalhar novamente no texto e, no outro, este mesmo escritor colocará uma energia incansável em uma revisão. Em um dia, o escritor desejará mostrar ao mundo o que fez e, no próximo, será muito tímido e reservado. Em um dia, a oficina de escrita será “aborrecida”, e no próximo, “fantástica”. Este é o melhor dos tempos. Este é o pior dos tempos. (CALKINS, 1986 [1989, p. 137]).

Aprender a escrever é conviver com hesitações e impasses, o “tormento da palavra ou da criação”, como diz Vigotski (1930 [2014]), embora os jovens tenham consigo “o desejo de transmitir, por meio da palavra, os sentimentos ou pensamentos que nos dominam” (p.

45). Essas atividades de escrita literária podem gerar, ainda, uma forma de escape que já destacamos aqui: aqueles textos que fogem da solicitação feita. Foi o caso do estudante que ignorou a estrutura da carta e escreveu um “desabafo”, mas construiu um texto com elaboração, ou seja, não fugiu propriamente da tarefa.

A natureza das atividades de escrita literária consiste na flexibilidade das formas, já que o estudante pode aceitar o jogo de manifestar-se e expressar-se conforme considera possível para si mesmo. Vigotski (1930 [2014]) explica que o adolescente passa a ter desinteresse pelos jogos infantis e contos de fadas devido a uma nova forma de imaginação, mais complexa e próxima da criação literária. Quanto a essa criação, destaca:

Ela é estimulada pelo forte aumento das vivências subjetivas, pelo alargamento e aprofundamento da vida íntima do adolescente que, desse modo e nessa fase, está criando o próprio mundo interior. No entanto, essa fase subjetiva tende a personificar-se em formas objetivas: nos versos, nos contos e nas formas criativas que o adolescente capta a partir da literatura adulta que o rodeia. O desenvolvimento dessa imaginação contraditória se expressa por uma curva descendente das qualidades subjetivas e por uma curva ascendente das qualidades objetivas. Em geral, a maioria dos adolescentes perde o interesse pela sua própria criatividade literária. (VIGOTSKI, 1930 [2014, p. 40-41]).

Essa perda de interesse revela-se, como vimos, de várias maneiras. Mas isso não significa que os estudantes não queiram se expressar. Não escrever faz parte da possibilidade de expressar-se e de manifestar-se, e um exemplo evidente é a alternativa encontrada com a atividade teatral. Há, de fato, um descompasso entre a quantidade das escritas na atividade da carta e da janela em comparação com o teatro. No entanto, a qualidade do trabalho teatral, somando as leituras e escritas realizadas, revela uma relação com a atividade criativa que impingiu maior dedicação e menos “fugas”. Os estudantes demonstraram, com isso, que a escrita literária está também na não-escrita ou, ainda, na expressão corporal, nas outras linguagens, livres dos limites que podem ameaçar a própria vontade de expressar-se.

8.4 A escola como local das percepções artísticas

Segundo Barthes (1977 [2007]), “a literatura faz girar os saberes” (p. 18) e, com isso, a defesa para uma educação literária está feita, não há o que acrescentar, a não ser agir por um ensino de literatura nos espaços e tempos escolares. Nas escritas dos estudantes que analisamos, percebemos fortes paradigmas para expressar a complexidade humana e à

medida que se aprofundavam nessas questões pessoais, os estudantes demonstravam que aprendiam a crescer na escrita e na expressão de si. O valor estético dado aos textos, por meio da atenção dos colegas e da professora, pode ser visto como uma expressão de valor ético ao ensino e à aprendizagem da escrita literária. É dizer que o que o estudante escreve, se faz sentido a ele, precisa encontrar sentidos também na escola.

A escrita literária na escola deve preocupar-se não só com o desenvolvimento de habilidades de escrita, mas com o conhecimento que desencadeia a partir do aprender a compreender, a ter capacidade e competência de problematizar dialeticamente a teoria e a práxis de diferentes áreas do conhecimento. Engajar-se em novos tipos de questionamentos, de formulação de problemas apropriados para a transformação social, e encontrar as respostas no processo mesmo de escrever.

Assim, os processos de escrita literária observados e analisados nesta pesquisa revelaram diversas nuances e particularidades: muitos estudantes demonstram facilidade e relação mais estreita com a escrita fora da escola; os significados atribuídos por eles da escrita literária possuem valores expressivos para orientar suas aprendizagens; o processo contínuo de escrita literária demonstra maior fecundidade em comparação com atividades espaçadas; a relação com a escrita acontece pelo viés da identificação. A escrita literária vista numa perspectiva do processo realizado no engajamento subjetivo revela outras particularidades:

É possível aprender alguma coisa escrevendo?

Taís: *Sim, porque a gente tem outra visão pra várias coisas, entendeu? Por exemplo, se eu escrevo uma coisa sobre o mesmo tema e você também, e eu leio o que você escreve, eu acho que eu vou ter uma outra forma de olhar para as coisas, entendeu? Não só a minha.*

E isso não é a mesma coisa que qualquer atividade escolar?

Taís: *Escrever? Não. Eu acho que eu não vou saber explicar... porque qualquer exercício a gente faz e tá bom. Agora, escrever envolve o sentimento você querendo ou não. Porque por mais que eu fale, ninguém vai me entender, então escrever ajuda nisso também.* (Apêndice C).

Como disse a estudante, escrever inaugura outras visões do mundo, do outro e das próprias vivências, assim como engendra o autoconhecimento afetivo e emocional. Para isso, o sujeito deve adotar uma postura e experimentar gestos que entram em contato com uma comunidade, o que faz da escrita literária um percurso a ser traçado. Caso o conjunto de exercícios e projetos relacionados à escrita literária seja compartilhado com a

comunidade escolar, outras percepções podem surgir, como conclui Laura no final do ano letivo:

O que você achou dos textos dos alunos?

Eu gostei muito e eu acho que se todo professor tivesse a oportunidade de trabalhar com esses textos, não só o de Português, eu acho que nós iríamos dar um grande passo, que é você conhecer o seu aluno. E isso é necessário a qualquer professor. Porque quando você conhece seu aluno é completamente diferente... eu acho que a gente sempre tá buscando uma teoria que vai dizer “você tem que conhecer o seu aluno”, mas o que é isso? Num texto ele te mostra tanta coisa, mesmo quando ele não quer, né? Nós descobrimos tanta coisa, então eu acho que eu gostei, acho não, tenho certeza de que eu gostei e acho que, se os outros professores tivessem oportunidade, nós estaríamos andando melhor. Até mesmo pra você tomar uma decisão difícil, lá no final do ano, quando todo mundo se junta pra chegar à conclusão de que você precisa reprovar o aluno. Você ter que ouvir que um ano inteiro não deu certo pra ele, eu sei que em alguns casos é complicado, mas se houvesse esse conhecimento do aluno mesmo, talvez a gente tomasse essa decisão de uma forma mais segura, mais coerente, porque nós saberíamos o que está acontecendo com aquele indivíduo. (Apêndice E).

Conectar as realidades dos estudantes à realidade da escola parece urgente. Isso pode ser feito de diversas maneiras, mas buscamos, neste estudo, mostrar que o trabalho com a escrita literária permite abrir as possibilidades de diálogo com os estudantes. A escola deve ajudar os jovens a se envolverem profunda e pessoalmente com suas escritas e entendemos que ela pode ser esse local das percepções artísticas, pois como afirma Boal (1973 [2013]): “Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida” (p. 16, *grifo do autor*). Assim, “É necessário derrubar muros!” (p. 121), fronteiras entre as disciplinas, conteúdos e objetivos de ensino e de aprendizagem, para que os estudantes sejam realmente conhecidos por suas histórias de vida e suas experiências, seus desejos e seus sonhos. Sejam conhecidos pelo que realmente são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou uma investigação das práticas de escrita literária em contextos reais de sala de aula. Nosso objeto principal de reflexão foram essas práticas, as quais nos levaram a caminhos de análises, à luz dos estudos teóricos que favorecem a sua compreensão. Esperamos colaborar para o aprofundamento dos trabalhos sobre a escrita literária na escola e possibilitar novas relações no processo de escrever, além de revelar pistas para futuros estudos.

Há uma perda muito grande quando o trabalho de escrita literária não se encontra no Ensino Médio. Os saberes gerados pela escrita literária não são um objeto dado, mas o resultado de um processo, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a prática de escrita. Essas condições compreendem não apenas as concepções e disposições do professor e do estudante, mas também a organização que orienta todo esse processo: tempo, espaço, relações sociais e estéticas, formas de abordagem e avaliação, entre outros.

Entendemos que as representações de escrita e de literatura dos estudantes e da professora foram importantes para as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita literária. Embora nosso foco tenha sido nas práticas dos estudantes, a relação destes com a professora demonstrou que a disposição para a escrita está ligada à capacidade de escutar os estudantes e promover modificações conforme as experiências escolares vão acontecendo. Trata-se de um exercício de um sujeito-escritor em formação, um autor trabalhando e desenvolvendo atitudes, gestos e comportamentos relativos à criação artística da linguagem. O ponto inicial para o trabalho com a escrita literária na sala de aula é compreender o que e como funciona com os estudantes. Isso significa, portanto, buscar neles suas ideias, concepções e noções sobre o próprio ato de ler e de escrever.

É pertinente que o trabalho com a escrita literária na escola priorize um aprendizado da escrita que combina o domínio linguístico de uma forma literária com seus efeitos sobre o significado. Além disso, a leitura literária é um elemento essencial do modo operatório dessa escrita, com a importância da presença do texto para estabelecer um diálogo criativo e a formação de um sujeito leitor que questiona o texto literário a partir de sua prática da escrita.

Sendo o Ensino Médio uma etapa escolar de continuidade à produção de subjetividades, a dinâmica de memorização dos conteúdos e a reprodução mecânica de elementos textuais

contribuem pouco para isso. Os textos dissertativos-argumentativos são parte desse processo, na direção do reconhecimento de semelhanças e diferenças a outros gêneros e tipos textuais, sem desprezar sua relevância para o último ano da educação básica. Esses textos autorais devem possuir, durante as etapas, a ideia de construção e não de velocidade, de princípio, meio e fim. Para além dessa estrutura em blocos, o ensino de escrita pressupõe o texto orgânico, cujas ideias são aprofundadas e discutidas coletivamente e, assim, não só a redação dissertativa-argumentativa adquire sentidos, mas também as demais escritas.

Por isso, acreditamos poder contribuir para uma abertura no campo de observação das escritas escolares, a fim de que novas práticas possam se desenvolver nesse espaço. O contato com os jovens fez enxergar corpos possíveis de faíscas e força bastante para não aceitar a condição, para não fazer o imperativo da ordem e dizer outras linguagens de sentido, nas escritas avulsas, clandestinas, nas portas dos banheiros, nas paredes, nos corredores, nos bilhetinhos escondidos, nos celulares proibidos. A circulação da linguagem. Entregues às interrogações, os corpos rebeldes são ativos também para as escritas, não param, em paixão, carne e agonia. Levantar e produzir: é preciso produzir efeito sobre os corpos mais jovens, atores, sujeitos que agem, transmitem, trabalham, arriscam, tentam a insubordinação a todo custo e – por que não – pelas próprias escritas.

REFERÊNCIAS⁷⁰

- ABREU, Caio Fernando. [1979]. Uma carta de Caio Fernando Abreu conta o processo de criação de *Morangos mofados*. In: ABREU, Caio Fernando. [1982]. **Morangos mofados**. 12 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015, p. 214-223.
- ABREU, Caio Fernando. [1982]. **Morangos Mofados**. 12 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- ADAM, J-M; HEIDMANN, U. [2009]. **O texto literário: por uma Abordagem Interdisciplinar**. Trad. Maria das Graças Soares. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALENCAR, Ana Maria de; MORAES, Ana Lúcia. Apresentação. **Terceira Margem: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, n. 13, p. 7-8, Ano IX, 2005.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. [1930]. Procura da Poesia. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Carlos Drummond de Andrade: Poesia 1930-62: de Alguma poesia a Lição de coisas**. São Paulo: Cosac Naify, 2012, p. 306.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Debaixo da ponte. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967, p. 896-897.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazó Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. Saúde Pública**, n° 35, (Suppl 1). 27 Maio 2019. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/article/csp/2019.v35suppl1>>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- ARISTÓTELES. [Séc. IV a.C.]. **Poética**. Trad. Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Les jeunes et l'écriture: quelle perception des exigences scolaires? Quelles attentes? In : LECLERCQ, Véronique ; VOGLER, Jean (Coord.). **Maîtrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?** [Actes de l'Université d'Été sur l'illettrisme; Lille, Juillet 1998]. n. 90-91, Revue Contradictions coédité par L'Harmattan, s/d. [Com trecho traduzido por Neide Luzia de Rezende].
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**. Aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq – France, 2015.
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. **Éduquer** [En ligne] 2, 3e trimestre 2002. Disponível em: <<http://rechercheseducations.revues.org/283>>. Acesso em: 27 dez. 2016.
- BARTHES, R. [1953]. **O grau zero da escrita**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

⁷⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

- BARTHES, R. [1969]. Dez razões para escrever. In: BARTHES, R. **Inéditos, I**: teoria. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 101-103.
- BARTHES, R. [1973]. Variações sobre a escrita. In: BARTHES, R. **Inéditos, I**: teoria. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 174-255.
- BARTHES, R. [1973]. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. [1977]. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. [1984]. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, R. [1978]. **A preparação do romance I**: da vida à obra. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, R. [1981]. Introdução à análise estrutural da narrativa. In.: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 19-62.
- BARTHES, R. [1979]. Ousemos ser preguiçosos. In: BARTHES, R. O grão da voz: entrevistas. Trad. Mario Laranjeira. Rev. e Trad. Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 472-489.
- BOAL, Augusto. [1973]. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo, Cosac Naify, 2013.
- BORÉ, Catherine. L'invention dans l'écriture scolaire: un éclairage à partir d'une comparaison France/Brésil. JACQUES, Martine; RAULET-MARCEL, Caroline (Orgs.). **Inventions de l'écriture**. Dijon: Éd. Universitaires de Dijon, 2014, p. 61-72.
- BORGES, Jorge Luis. [1968]. **Esse ofício do verso**. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. [1998]. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 39-64.
- BRASIL. [2000]. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- BRASIL. [2017]. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção Básica Chikungunya: Manejo Clínico. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. [2018]. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio** – Documento orientador. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRASIL. **Microdados do Enem 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. [2015]. **Oficina literária 30 anos**. Disponível em: <<http://www.laab.com.br/oficina.html>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **Escrever ficção: um manual de criação literária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRUNER, Jérôme; WEISSER, Susan. La invención del yo: la autobiografía y sus formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura escrita y oralidad**. Trad. Gloria Vitale. Editorial Gedisa, S. A. Barcelona, España, 1998, p. 177-202.

BUCHETON, Dominique. **Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée**. Paris: Éditions Retz, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 471-501, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 03 de out. 2019.

CALAME-GIPPET, Fabienne. Découvrir l'activité métalinguistique avec l'écriture d'invention : quelles tâches? quels dispositifs? **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, n. 127-128, p. 97-112, 2005.

CALIL, Eduardo. **Autoria: (e)feitos de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola)**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (Tese de Doutorado), 1995.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2008.

CALKINS, Lucy McCormick. [1986]. **A arte de ensinar a escrever**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMPS, Anna. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C. e PIMENTA, J. (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 2005, p. 11-26.

CAMPS, Anna. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDIDO, Antonio. [1972]. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção: seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002, p. 77-92.

COLELLO, Silvia M. G. [2007]. **A escola que (não) ensina a escrever**. Editora: Summus Editorial, 2012.

COLOMER, Teresa. [2005]. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONVERSAS com o poeta João Cabral de Melo Neto. **Sibila Revista de poesia e cultura**. Número especial em pdf. Ano 9, n. 13, agosto de 2009. Disponível em: <<http://sibila.com.br/wordpress/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, 2007, n. 9, 201-211.

- CRINON, Jacques. L'écriture littéraire et les genres. **Le français aujourd'hui**, vol. 153, n. 2, 2006, p. 17-24.
- CULLER, Jonathan. Literatura e estudos culturais. In: CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Ltda, 1999, p. 48-58.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. [1986]. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. Universidade Federal do Paraná (Tese de Doutorado), 2012.
- DELCAMBRE, Isabelle. Du sujet scripteur au sujet didactique. Armand Colin. **Le français aujourd'hui**, 2007, n. 157, p. 33-41.
- ECO, Umberto. [1990]. A Poética e Nós. In: ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 219-234.
- ECO, Umberto. [1962]. **Obra aberta**. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ELIOT, T.S. [1919]. Tradição e talento individual. In: ELIOT, T.S. **Ensaio**. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989, p. 37-47.
- FAHRAT, Faïka. Pour une didactique de l'invention: de la lecture à l'écriture, un *modus ludendi*. In: JACQUES, Martine; RAULET-MARCEL, Caroline (Orgs.). **Inventions de l'écriture**. Dijon: Éd. Universitaires de Dijon, 2014, p. 49-59.
- FALARDEAU, Éricke; Fiset, Lili-Marion Gauvin. Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques: analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. In: DUFAYS, Jean-Louis; PLANE, Sylvie. **L'écriture de fiction: en classe de français**. Collection "Recherches en didactique du français", 2009, p. 29-46.
- FLICK, Uwe. [1998]. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. [1996]. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GEERTZ, Clifford. [1983]. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. Vera Joscelyne. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. [1991]. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. [1984]. Escrita, uso da escrita e avaliação. GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 127-135.
- GROMER, Bernadette. Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire. In: **Repères**, recherches en didactique du français langue maternelle. Lecture et écriture littéraires à l'école. n. 13, p. 147-163, 1996.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.
- GUISAN, Isabelle. A oficina de escrita, lugar maiêutico e solidário. Trad. Ana Maria de Alencar e Ana Lúcia Moraes. In: ALENCAR, Ana Maria de; MORAES, Ana Lúcia

(Orgs.). **Terceira Margem:** Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, n° 13, p. 96-100, Ano IX, 2005.

GUSSO, Angela Mari; DALLA-BONA, Elisa Maria. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 69-84, Editora UFPR, abr./jun. 2014.

HERKENHOFF, Joana d'Arc Batista. **A escrita literária e a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro:** memórias de uma professora. Universidade Federal do Espírito Santo (Tese de Doutorado), 2017.

HOUDART-MEROT, Violaine. L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. **Le Français Aujourd'hui**, vol. 153, n. 2, p. 25-32, 2006.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura 'scriptível'. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 103-115.

ISER, Wolfgang. [1976]. **Ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades:** Bom Jesus do Itabapoana. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/bom-jesus-do-itabapoana>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

JACQUES, Martine; RAULET-MARCEL, Caroline (Orgs.). **Inventions de l'écriture**. Dijon: Éd. Universitaires de Dijon, 2014.

JAUSS, Hans Robert. [1967]. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. [2010]. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 54-65.

LAHIRE, Bernard. [2002]. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martins, Porto Alegre, Artmed, 2004.

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

LAPLANTINE, François. [1988]. **Aprender antropologia**. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo, Brasiliense, 2000.

LANDIS, Johannes. Possibilités de l'écriture d'invention théâtrale. In: JACQUES, Martine; RAULET-MARCEL, Caroline. **Inventions de l'écriture**. Dijon: Éd. Universitaires de Dijon, 2014, p. 79-87.

LARROSA, Jorge. [1998]. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEAHY-DIOS, Cyana. [2000]. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LE BRETON, David. [1992]. **A sociologia do corpo**. Trad. Sonia Fuhrmann. 6 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

LE GOFF, François. Écrire un portrait d'écrivain en seconde: questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invention. **Recherches**, n. 39, Lille, p. 21-36, 2003.

LE GOFF, François. Réécriture et écriture d'invention: l'exemple de la fable. **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, n.127-128, 2005.

LE GOFF, François. Écriture littéraire. In: RANNOU, Nathalie Brillant; LE GOFF, François; FOURTANIER, Marie-José; MASSOL, Jean-François (Dir.). **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Honoré Champion, collection "Didactique des lettres et des cultures", Paris, 2020, p. 60-63.

LE GOFF, François. Écriture d'invention. In: RANNOU, Nathalie Brillant; LE GOFF, François; FOURTANIER, Marie-José; MASSOL, Jean-François (dir.). **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Honoré Champion, collection "Didactique des lettres et des cultures", Paris, 2020, p. 296-298.

LE GOFF, François; LARRIVÉ, Véronique. **Le temps de l'écriture: écritures de la variation, écritures de la réception**. Grenoble: UGA Éditions, 2018.

LISPECTOR, Clarice. [1977]. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.

MAGIOLINO, L. L. S. Emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est)éticas. In: SMOLKA, A. L. B. & NOGUEIRA, A. L. H. **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 36-56.

MAUSS, Marcel. [2003]. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 1-89.

MENDES, Murilo. [1970]. Explosões. In: MENDES, Murilo. **Convergência: Murilo Mendes**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 140.

MELO NETO, João Cabral de. [1965]. Graciliano Ramos. In: **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 165-166.

MENDES, Murilo. Murilograma a Nanni Balestrini. In: MENDES, Murilo. **Convergência: Murilo Mendes**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 128.

MORAES, Ana. Les ateliers d'écriture au Brésil: l'histoire d'une adaptation linguistique et culturelle. In: Daniel BILOUS, Daniel; ORIOL-BOYER, Claudette (Orgs.). **Ateliers d'écriture littéraire**. Collection Colloque de Cerisy. Paris: Hermann Éditeurs, 2013, p. 193-202.

MOSCOVICI, Serge. [2000]. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNITA, Felipe. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n., 2, p. 379-392, abr./jun., 2017.

NEVIANI, Marcos Rafael da Silva. **A escrita do corpo e o corpo da escritura: marcas da poética de João Gilberto Noll em *A fúria do corpo***. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2016.

NOLL, João Gilberto. [1981]. **A fúria do corpo**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino.** Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências.** Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado), 2013.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. [2015]. **Espaços e tempos de práticas de leitura de jovens leitores na cidade de São Paulo.** 2021. (no prelo).

OSTROWER, Fayga. [1977]. **Criatividade e processos de criação.** 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**, n. 2, Madrid: Infancia y Aprendizaje. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo, p. 31-41, 1996.

PERRIN, Dominique. Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. **Repères [En ligne]**, 40, p. 8-36, 2009. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/reperes/323>>. Acesso em : 21 abr. 2020.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** São Paulo: Editora 34, 2013.

PETITJEAN, André. Théorie et pratique de la littérature : l'écriture d'invention. **Acta Fabula**, vol. 6, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.fabula.org/revue/document1134.php>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PINO, Claudia Amigo ; ZULAR, Roberto. **Escrever sobre escrever: uma introdução crítica à crítica genética.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

POE, Edgar Allan. [1846]. A filosofia da composição. Trad. Milton Amado. In: POE, Edgar Allan. **O corvo e suas traduções.** Organização de Ivo Barroso. 3 ed. São Paulo: Leya, 2012, p. 47-62.

REIS, Carlos. **Dicionário de Estudos Narrativos.** Coimbra: Almedina, 2018.

ROCHA, Silvia P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: MARTINS, A.M.M. *et alli*. **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006, p. 267-278.

REUTER, Yves. [1996]. **Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture.** Paris: ESF, 2002.

REUTER, Yves; BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines.** Lyon: INRP, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. **Anais do SILEL.** Vol. 1. Uberlândia: EDUFU, p. 1-8, 2009.

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

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

- REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situações e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 93-105, 2018. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/328276694>>. Acesso em: 26 mai. 2020.
- REZENDE, N. L.; SOUZA, M. C. Do ensino escolar da escrita de textos narrativos. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 143-158, maio-ago. 2018.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo** – Curso Normal – Formação de Professores. Língua Portuguesa e Literatura. 2013.
- RIOLFI, Claudia Rosa; IGREJA, Suelen Gregatti da. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324, jan./abr. 2010.
- RIOLFI, Claudia Rosa; OLIVEIRA, Kelly Gomes de. **Memórias de uma professora: a intimidade da escrita**. Horizontes, v. 26, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 2008.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. [1983]. **A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 2, p. 131-147, Jul/Dez 2007.
- ROSA, J.G. [1946]. Carta de Guimarães Rosa a João Condé, revelando segredos de Sagarana. In: **Sagarana**. Record: Rio de Janeiro, 1984.
- ROSA, J. G. [1956]. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- ROUXEL, Annie; BRILLANT-RANNOU, Nathalie. Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant. In: **Publications numériques du CÉRÉDI**, “Actes de colloques et journées d'étude”, n. 6, 2012.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013a, p. 17-33.
- ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 67-87.
- ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar e interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013c, p. 151-164.
- ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013d, p. 191-208.
- SABINO, Fernando. [1968/1969] Entrevista. In: LISPECTOR, Clarice. **Entrevistas**. Org. de Claire Williams; preparação de originais e notas biográficas de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p. 32-37.
- SALLES, Cecília Almeida. [1998]. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2013.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. [2005]. Porta de colégio. In: MACEDO, Adriano (Org.). **Retratos da escola**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 37-39.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas**

Qualitativas em Sociologia da Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SCLIAR, Moacyr. [2007]. **Uma autobiografia literária: o texto, ou: a vida**. Porto Alegre/RS: L&PM, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Minuta do Plano Municipal de Educação de Bom Jesus do Itabapoana-RJ 2015/2025**. Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana, Secretaria Municipal de Educação.

SOARES, Mei Hua. **Práticas de leitura no teatro de grupo: aproximações com a escola**. Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado), 2014.

SOARES, Sarah Vervloet. Contato que eu não chore. In: SOARES, Sarah Vervloet. **Contos e microcontos**. Vitória: Secult, 2013, p. 35-40.

SOARES, Sarah Vervloet. A escrita literária a partir de experiências no ensino médio. In: **Anais do V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil**. UNESP- Presidente Prudente/SP, 2017, p. 32-43. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SOARES, Sarah Vervloet. “Escrever é um ato solitário? A escrita compartilhada como prática social e socializante no Wattpad”. **EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 335-347, 6 mar. 2021.

SOARES, Sarah Vervloet; REZENDE, Neide Luzia de. A leitura literária de *A hora da estrela*: um percurso de encontros e descobertas. **Revista Graphos**, vol. 21, n. 1, 2019 | UFPB/PPGL, p. 116-134.

SOUZA, Maria Celeste de. **Escrita de narrativas: fundamentos teóricos para a (re)significação de seu ensino**. Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2017.

TAUVERON, Catherine. Des “pratiques d'évaluation” aux “pratiques de révision”: quelle place pour l'écriture littéraire? **Repères**. Recherches en didactique du français langue maternelle. N° 13, p. 191-210, 1996.

TAUVERON, Catherine. Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. Armand Colin. **Le français aujourd'hui**. 2007, n. 157, p. 75-82.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-131.

TAUVERON, C.; SÈVE, P. **Vers une écriture littéraire**. Paris, Hatier, 2005.

TODOROV, Tzvetan. [2007]. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro : DIFEL, 2009.

TOURIGNY, Francis. Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège. **Le français aujourd'hui**, vol. 153, n. 2, 2006, p. 9-16.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Liber Livro Editora Ltda. Brasília, DF, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [1960]. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. [1926]. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [1934]. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. [1930]. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. Joao Pedro Frois. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WILLEMART, Philippe. **Universo da Criação Literária: Crítica Genética, Crítica Pós-Moderna?** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

ZUMTHOR, Paul. [1990]. **Performance, Recepção, Leitura**. 2 ed. Cosac Naify, 2007.

APÊNDICES

No que tange às entrevistas, não houve a transcrição literal, como se realiza com fidelidade aos fatores linguísticos, por exemplo. Aqui, o que se destaca são as respostas às questões, os aspectos emocionais envolvidos no processo e há, ainda, alguns cortes de falas julgadas desnecessárias, pois se tratava de informações pessoais e/ou sobre a outra escola na qual a professora também atua, mas não faz parte de nossa pesquisa (o último caso válido apenas para as entrevistas com a professora).

Eventuais falas que aparecem na gravação, mas que não fazem parte da entrevista, foram excluídas. Um ou outro trecho da gravação estava inaudível, não sendo possível aí a transcrição. No entanto, procurou-se evitar a marcação dessas poucas lacunas com reticências entre colchetes, utilizando esses sinais só quando a mudança de assunto era brusca.

APÊNDICE A

Entrevista concedida por Gabriel e Ana Clara. **Entrevista A.** [nov. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019. (47 min.).

Entrevista A

Procurei uma sala vazia para convidar os alunos. Havia muito barulho no corredor, a última entrevista tinha ainda mais barulho porque era intervalo e havia uma obra ao lado. (25 de novembro 2019). Ana Clara e Gabriel foram responsáveis por liderar a transposição do conto para o texto teatral. Ana Clara é tímida e delicada, deixa Gabriel falar sem parar e fica observando. Já Gabriel, parecia tímido em sala, mas se revelou falando bastante. Tem dificuldade na fala, mas se soltou, se sentiu bastante à vontade.

1) Como foi o processo de reescrita de vocês?

Gabriel: Basicamente, durante uma aula de Português, você não estava, a gente conversou sobre você e ficamos sabendo que não era sua intenção se apresentar como escritora, mas a gente descobriu que você era conhecida, tinha dois livros publicados e tal... então a Laura propôs a leitura do seu conto de novo porque nem todo mundo tinha lido e a ideia de fazer um teatro foi surgindo. Aí eu e Ana Clara lemos o texto e resolvemos ajudar, mas a gente demorou, né?

Ana Clara: É, demoramos... durou uma semana, né?

Gabriel: Isso, por aí. A gente foi planejando em grupos e a Laura deu o texto, se ofereceu, mas a gente foi fazendo nós dois e com o restante dessa e da outra turma.

2) Como vocês planejaram?

Ana Clara: A gente leu e sublinhou tudo que a gente queria incluir na peça, fizemos tipo uma base. E a gente foi escrevendo... tentando te entender e entender a história.

Gabriel: Aí a gente começou a fazer cada um na sua casa, conversando pelo celular, e aí eu lembro que de dez em dez minutos eu perguntava: “Ana Clara, qual é o nome da avó da Sarah?”. “Qual é o nome daquela outra pessoa?” “Quantos anos ela tem?”

Ana Clara: É... (risos) a gente tentou adivinhar as idades...

Gabriel: Eu devo ter reescrito umas 3, 4 vezes... porque eu escrevia com uma certa idade, mas não fazia sentido, então a gente conversava e mudava tudo. Aí vinha eu reescrever tudo...

3) Pensar nas idades dos personagens é importante?

Gabriel: Pra mim, depende muito da história. Como a história basicamente conta sobre a vida de uma família, eu achei que era importante identificar os personagens da família.

4) E como é escrever conversando por mensagem de celular?

Ana Clara: A gente foi conversando e cada um escreveu uma história, depois compartilhamos lá pra juntar. A gente conseguiu encaixar bem, acrescentando uma coisa, tirando, e saiu aquilo.

Gabriel: Mas aí tem uma outra história. Muito tempo passou porque nunca dava pra fazer na sala, a gente teve prova, feira cultural, um monte de coisa... a gente conseguiu dividir as tarefas na sala, os papéis de quem faria quem... mas nada desse teatro sair! Aí eu fui ficando impaciente porque a gente fez o texto, né?

5) Qual é a sensação de ver uma peça que vocês escreveram ganhando o palco?

Gabriel: Eu achei legal, eu ficava comentando o tempo todo com ela. Achei incrível, tipo: “como é que a gente fez isso?” (risos).

Ana Clara: E a gente fez a maior parte do tempo ensaiando separados, então juntar e ver dando certo é legal.

Gabriel: É, nos dias anteriores, os grupos ensaiavam cada um num canto. E o equipamento a gente improvisava, tipo o som da galinha, era uma pessoa que fazia “có, có, có, có, có”... (risos)

6) E como foi a relação com a turma?

Ana Clara: A gente leu pra turma, entregou um roteiro pra cada um. A única certeza que a gente tinha era de que a Letícia ia fazer a Sarah, porque vocês têm a mesma delicadeza, nos gestos, na fala...

7) E por que vocês me incluíram na história?

Ana Clara: Porque era sobre você e pra você.

Gabriel: Tinha que ter você, porque você tá na história.

8) E assim vocês foram criando com a turma...

Ana Clara: Aí a gente começou a pensar nos personagens, quem ia ser quem... quem era mais alto e parecia mais velho, depois os filhos...

9) Vocês querem comentar sobre essa capacidade que vocês tiveram em desmembrar o texto e recriar em cima dele para dar vida e palco? Na minha visão, isso é muito interessante e o texto deixou de ser meu para ser de vocês.

Ana Clara: Agora é nosso (risos).

10) O que vocês acham que aprenderam escrevendo o roteiro e trabalhando o teatro?

Ana Clara: É uma coisa... por exemplo, quando você vai adaptar um texto, você tem que entender o texto pra só depois começar pensar naquilo de outra forma. Então, é um entendimento seu da leitura também. Você tem que saber ler.

11) E o que é saber ler?

Gabriel: Basicamente... é melhorar a compreensão geral. Eu não sei se sei explicar, mas é como se você conseguisse se ver ali, vivenciar... ou ver aquilo acontecendo.

Ana Clara: É tipo ver a realidade no olhar do outro, sabe? Quando a gente lê, você vê histórias que às vezes não estão no seu cotidiano. Você lê um livro, sei lá... de uma menina... A menina que roubava livros! É uma coisa... não é “aqui”. Mas quando você entende a história, você vê que existe na realidade, que não tá perto de você, mas mesmo assim ela existe ainda, em algum lugar...

12) E isso se aprende na escola?

Gabriel: Olha... (risos). Eu comecei a entender isso mais com o tempo. Antigamente, eu era uma pessoa bem “seca”, tipo, eu basicamente via filmes por ver, lia livros por ler, ouvia músicas por ouvir. Tipo, eu não me preocupava com a história de nada, falava “tanto faz”, eu só quero ler. Eu não me via no próprio personagem, nada assim, simplesmente queria terminar. E com o tempo, eu fui de certa forma crescendo e acabei querendo algo que eu gostava, sabe... então procurei um filme, procurei, procurei... aí achei Zootopia. Pensei... vou ver esse filme! Aí eu comecei e me senti vendo o filme, como se eu estivesse ali... aí eu pensei “mano, tem alguma coisa diferente”. Quando o filme terminou, eu basicamente me senti como se eu tivesse revivido toda a minha vida, só que de uma forma um pouco diferente, já que tinha trechos ali de certa forma combinados com a minha vida. Aí eu comecei a ver filmes e filmes e filmes, e cada vez mais eu fui me sensibilizando e entrando cada vez mais no personagem, tipo vivendo, como se eu estivesse do lado do personagem. Aí eu comecei a fazer isso com livro também.

Ana Clara: A escola me incentivou. Por exemplo, quando tem aula de português e pedem pra gente escrever um texto. É um incentivo pra mim, mas a minha escrita... eu vou escrevendo independente disso, sabe? É um hobby.

13) Mas quando vocês responderam ao questionário, você disse que não gosta muito de ler.

Gabriel: É que eu sou mais aberto a ver e ouvir, a ler eu não sou tanto assim. Porque há alguns anos atrás, quando eu era do sexto ou sétimo ano numa outra escola, que eu literalmente era mais adepto a ler assim, eu ia à biblioteca e pegava bastante livro. Eu lembro que foi assim que eu li Julio Verne. Aí eu pegava livro, mas teve um dia que eu fiz isso e devolvi o livro, só que a escola ficou me cobrando a devolução do livro, fizeram uma confusão gigantesca e eu nunca mais apareci na biblioteca. Eu não quero entrar mais em biblioteca. Quando a gente tem que fazer trabalho e pegar livro na biblioteca, eu não vou. Fiquei conhecido como o menino que tá devendo livro (risos).

14) O que vocês usam para ler e escrever (celular, computador, livro, bloco, caderno)?

Ana Clara: Eu gosto de ler no Wattpad.

Gabriel: Eu também, agora eu até leio, só que on-line. E escrevo no bloco de notas. Escrevo e apago. Eu só escrevo basicamente quando tenho um pequeno surto, aí me dá vontade de escrever e quando vou ver já foram vinte, trinta páginas. Eu não paro...

15) De onde vem a vontade ou o que desperta esse “pequeno surto”?

Gabriel: Não sei... eu não sei descrever o que é. Eu fico numa mescla de sentimentos bons e negativos. Eu não sei identificar direito. Dizendo da forma mais básica, no auge da minha tristeza, tipo... coisas existenciais mesmo.

16) Vocês se consideram escritores?

Gabriel: Eu não me interpreto assim. Eu escrevo e apago. Um escritor escreve algo para outras pessoas lerem, você cria uma história e vende ou doa. Entende? E na minha visão, um escritor é alguém que de uma certa forma distribui informação, sei lá, não sei explicar...

Ana Clara: Não, eu escrevo porque eu gosto, não é minha profissão.

17) Ana Clara, quando você percebeu a sua relação com o guarda-chuva?

Ana Clara: No dia da tragédia. Depois disso, eu comecei a comprar livros com guarda-chuva e às vezes ele entra, assim... sem querer nos textos que eu gosto de escrever, em alguma poesia que eu escrevo, mas eu não falo dele, nunca toco nele, é só de repente assim, sabe?

Gabriel (interrompendo): Ele é só um “easter egg” que aparece assim... “Easter egg”... é quando você pega uma obra original e coloca algo que repete no meio. Vocês sabem quem é o Stan Lee? Aquele da Marvel? Então, ele é um “easter egg” porque em todo filme ele aparece, sempre tá lá, de surpresa. É algo que sempre tá lá, tipo o guarda-chuva.

18) Ana Clara, mas explique mais um pouco, por favor.

Ana Clara: No começo, eu me sentia um pouco como se estivesse traindo a Matemática porque eu sempre tirei notas boas em Matemática, mas sempre gostei muito de escrever também. Hoje eu sei que isso não faz sentido nenhum, mas na época fazia total sentido pra mim. Aí eu rasgava os poemas que escrevia. E aí eu pensei... “nossa, há um tempo atrás a gente rasgava e queimava livros... isso é tão errado quanto”. Aí eu parei de rasgar e comecei a fazer terapia e entender que é bom escrever. Eu escrevia e guardava meus textos numa caixinha em cima do armário porque se acontecesse alguma coisa e eu quisesse rasgar, eles estavam no alto, seguros de mim (risos). Depois, eu comecei a reler esses poemas e tinha vários relacionados a chuva, a guarda-chuva... tem uns 3 ou 4 anos, até as Águas de março eu já coloquei... tá sempre ali, entendeu?

19) E por que você acha que faz isso?

Ana Clara: Porque, querendo ou não, isso é uma coisa que tá em mim. Sempre que eu penso em escrever vem aquilo.

20) Escrever é importante para vocês? Por quê?

Gabriel: É... bastante, muito. É uma forma de aliviar, soltar as mágoas e desabafar um pouco. Acho que também é uma forma de ler o que você tá pensando. Você às vezes pensa numa coisa e não tem muita noção, mas se você ler aquilo, você tem uma outra noção. Eu também tenho uma mania de escrever porque antes eu falava muito sozinho, eu cresci na roça e não tinha amigos morando perto, aí eu comecei a brincar e falar sozinho mesmo. Depois, eu passei a escrever essas coisas, aí eu criava algumas coisas, ia escrevendo, escrevendo, escrevendo, só que ao longo dessa história eu ia me englobando ali. Tipo, basicamente, eu inventava um reino de fadas e dragões e me colocava lá dentro. Basicamente, eu uso essas histórias pra saber quem eu sou.

Ana Clara: Acho que a maioria dos meus poemas e textos estão sempre em primeira pessoa, sempre... é tipo como se a gente contasse a nossa história.

21) Por que vocês quiseram fazer um teatro?

Ana Clara: Porque a gente deu sentido pra cada coisa do texto, desde a roupa que a personagem principal usou até o texto que dava início, tudo ali tinha contexto para ser mais vivo, passar emoção.

Gabriel: É, tipo... a Ana Clara leu seu texto inteiro pra mim, e escutar é muito bom porque a gente vai criando as imagens na cabeça.

Ana Clara: É, eu gosto de escrever e transformar em áudio os meus textos, sei lá, e eu quis fazer isso com seu conto também. Eu tenho muito essa mania, porque eu gosto de escutar.

Gabriel: A gente queria que as pessoas revivessem a história, e você também, como se você estivesse ali de novo.

Isso me lembrou a Laura, ela oraliza bastante os textos para vocês. Ela não lê, né?

Ana Clara: Não, ela já tá dentro da história... ela carrega uma emoção na leitura dela que vai de acordo com cada linha do texto.

APÊNDICE B

Entrevista concedida por Luana. **Entrevista B**. [nov. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019.

Entrevista B

Luana se recusa a fazer atividades de escrita. Ela não apresentou muita abertura nas respostas, embora eu tentasse refazer as perguntas e readequar, ela se esquivava ou repetia as mesmas frases.

- 1) Nas atividades de escrita em sala, você resistia bastante, preferia fazer em casa e evitava falar sobre. Por quê?

Luana: Porque meu negócio é fazer conta, eu não gosto dessas coisas de escrever não.

- 1) Você gosta de ler?

Luana: Eu pego livro pra ler mas não tenho paciência. Eu só leio quando sou obrigada. Dá sono, preguiça.

- 2) Você colocou nas respostas daquela atividade que se sente irritada quando precisa escrever porque não se sente confortável para expressar os sentimentos.

Luana: Eu não gosto de me expressar, nem nas redes sociais.

- 3) Mesmo nas atividades de escrita em que você se sente obrigada, você acha que aprende alguma coisa?

Luana: Quando eu quero, aprendo.

- 4) O que você aprende?

Luana: Acho que eu aprendo mais sobre o tema que a professora dá, sabe. Porque aí eu procuro saber mais, pesquisar sobre o que eu vou escrever.

- 5) O que é necessário para ser um escritor?

Luana: Ah, acho que eu tenho que tentar escrever mais, só que... eu não quero. Porque tipo... eu não gosto. As atividades da Laura eu fiz, com muito sofrimento, mas fiz.

- 6) Escrever é importante? Por quê?

Luana: Sim, ajuda na forma da gente se expressar.

- 7) Mas você não quer?

Luana: Não (risos).

APÊNDICE C

Entrevista concedida por Taís. **Entrevista C.** [nov. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019.

Entrevista C

Taís não reconhece a sua escrita.

- 1) Você colocou nas respostas daquela atividade que não gosta de escrever, mas não é bem o que me pareceu quando você realizou as atividades.

Taís: É, assim... é porque, quando eu escrevo, eu costumo desabafar, entendeu? Aí mexe muito comigo e eu não gosto tanto do resultado. Pra mim, eu não escrevo. Eu escrevo às vezes, entendeu? Mas isso não é escrever. Eu tenho até guardado comigo algumas coisas, tipo um diário.

- 2) Eu perguntei se você acha que é necessário modificar alguma forma de propor atividades de escrita e você disse que não. Por quê?

Taís: É porque eu acho que, para eu escrever, é uma coisa comigo mesma. Tipo, apesar das atividades que a professora passa, eu só escrevo se eu me sentir bem. A gente pode aprender bastante coisa, mas a escrita só vai ser verdadeira se você se sentir bem, se você quiser.

- 3) Você se considera uma escritora, mesmo achando que o que escreve não é bom?

Taís: Talvez... algumas coisas que eu escrevo eu acho até bonito, mas eu não gosto.

- 4) É possível aprender alguma coisa escrevendo?

Taís: Sim, porque a gente tem outra visão pra várias coisas, entendeu? Por exemplo, se eu escrevo uma coisa sobre o mesmo tema e você também, e eu leio o que você escreve, eu acho que eu vou ter uma outra forma de olhar para as coisas, entendeu? Não só a minha.

- 5) E isso não é a mesma coisa que qualquer atividade escolar?

Taís: Escrever? Não. Eu acho que eu não vou saber explicar... porque qualquer exercício a gente faz e tá bom. Agora, escrever envolve o sentimento você querendo ou não. Porque por mais que eu fale, ninguém vai me entender, então escrever ajuda nisso também.

- 6) Onde você costuma escrever?

Taís: No caderno.

- 7) Você usa o celular?

Taís: Não gosto... é que o telefone a gente pode perder. Imagina eu escrever várias coisas no telefone e depois perder?

8) O que você escreve é literatura?

Taís: Sim... algumas coisas acabam sendo e outras não. Às vezes, eu falo sobre experiências que eu tive ou sobre coisas que eu acho. Sobre experiência é literatura, sabe?

9) Você escreve muitos poemas?

Taís: Quando eu vou falar de algo que eu quero muito falar, eu faço textos [prosa] com parágrafos. Quando eu não sei me expressar muito bem, eu faço poemas.

APÊNDICE D

Entrevista concedida por Chica, Marília e Maísa. **Entrevista D.** [nov. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019.

Entrevista D

Alunas em grupo – fizeram bastante atividade de escrita, se empenharam. Peço para escolherem um nome: Chica (da Silva), Marília (de Dirceu) e Maísa.

1) O que vocês acham que a gente aprende quando escreve?

Maísa: A gente aprende a utilizar a imaginação, se colocar num mundo totalmente diferente, pra você criar. Tipo, personagens fictícios, você tenta se colocar em um lugar, você vira uma outra pessoa. A gente aprende a pelo menos tentar entender como funciona a mente pra criar.

Chica: Quando eu escrevo, eu não “crio” [com ênfase]. Tipo assim, acho que quando você escreve sobre alguma coisa, você sente tudo pra você escrever. Por exemplo, um tema sobre a escravidão, eu procuro entender o que eles passaram pra escrever sobre isso. Então, quando eu escrevo, é emocionante. Teve uma vez que eu escrevi um texto e resolvi falar sobre aceitação. Daí eu fui lembrando que as pessoas achavam que eu era estranha, que eu tinha que fazer de tudo para poder me encaixar num padrão, senão eu não era normal.

Marília: Eu concordo com ela, é mais ou menos assim que eu gosto de escrever meus textos. Eu tento escrever sobre a realidade, que o mundo não é feito só de felicidade.

Maísa: É isso mesmo... antes de escrever, eu pesquiso mais a fundo o tema que a professora propõe. Aí eu escrevo o que vem na mente, não tem uma “preparação” [com ênfase] pra tudo que eu escrevo. Eu não penso muito, não tem coisas que eu imagino que eu possa melhorar no texto, não. Eu simplesmente escrevo.

2) É importante se tornar outra pessoa?

Maísa: Sim, porque flui mais. Você se imagina num mundo totalmente diferente.

Chica: Isso, às vezes você não se encaixa nesse mundo aqui, você é diferente, as pessoas não te aceitam... aí você vai, escreve um texto, criando o mundo ideal.

Marília: Ah, eu acho que eu sou diferente também, não sinto que eu me encaixo, mas também não ligo não... é bom ser diferente, eu gosto.

3) O que é necessário para ser um escritor?

Maísa: O escritor precisa estar num ambiente onde ele se inspira, pra fluir mais o que se passa na mente.

Chica: Por isso que eu não consigo escrever na escola.

Maísa: Eu também não, porque é muito barulho.

4) A escola não é inspiradora?

Maísa: Não é questão de ser inspiradora. Qualquer lugar é inspirador, basta você ter uma imaginação fértil.

Chica: Acho que nem todo lugar é inspirador, acho que escritor tem o “seu” [com ênfase] lugar, tipo um jardim. Aí você tem uma multidão, tipo uma praça, não vai fluir porque você não consegue se concentrar, só que tem gente que consegue. O escritor ele escreve quando ele se sente bem e a imaginação dele vai fluir e vai surgir mais tempo pra ele.

5) Vocês se consideram escritoras?

Maísa: Eu não acho que sou escritora, porque eu não quero seguir essa profissão.

Chica: Eu não sou, nem tenho mais assunto pra escrever.

6) Como assim?

Chica: Hoje eu sinto a imaginação acontecer, mas deixo ir embora. Antigamente, eu pegava ela “assim” e escrevia. Hoje eu só escrevo por escrever, não é aquilo de “ai, quero ser escritora”, eu não gosto...

Maísa: Eu só utilizo a escrita pra expressar o que eu sinto na maioria das vezes.

Marília: Quando eu escrevo, eu gosto de transcrever o sentimento, mas eu também gosto de escrever sobre as pessoas. E eu acho que a leitura e escrever te traz várias situações, como se colocar no lugar do outro, vários aprendizados principalmente na escrita, mas também como observar, né? É isso, observação, na forma de lidar com as coisas...por exemplo, eu magoo a minha mãe, depois pode acontecer, de alguma forma, mudar meu pensamento com relação àquilo, porque a minha mãe viveu uma outra época. Quando eu leio qualquer coisa, eu posso compreender que as pessoas são diferentes, de outras épocas, enfim, minha mãe às vezes cansa, né? De repente, eu comecei a buscar coisas para melhorar a nossa relação, agora eu conto tudo pra ela também.

7) Vocês consideram que na escrita conseguem se expressar mesmo dessa maneira que estão falando?

Chica: Aham, mas entre escrever e falar, eu prefiro falar. Eu gosto de falar. Porque na escrita eu acho que não consigo me expressar tão bem quanto na fala.

Marília: Eu já sou mais da “vibe do texto”. Eu consigo me expressar mais escrevendo e, às vezes, tipo agora, eu tenho medo de falar. Aí no texto eu consigo falar.

Maísa: Eu também consigo me expressar bem melhor na escrita do que na fala. Quando eu vou falar com alguém, eu simplesmente não consigo. Eu sou daquele tipo de pessoa reservada que não gosta de falar com ninguém. Ou às vezes eu só escrevo pra mim mesma.

Marília: Um lugar que me inspira muito é o banheiro, não sei por quê. Eu to lá e consigo falar, escrever, dizer tudo que eu quero mesmo. Tudo.

8) Vocês acham que aprenderam a escrever assim na escola?

Todas: Não.

Chica: Eu tenho uma amiga que todo texto que eu escrevia mandava pra ela. Ela falava o que estava errado e onde eu precisava melhorar. Eu acho que na escola eles não priorizam tanto isso [a atenção individual ao texto]. Eles passam a atividade de texto e se você aprendeu tá, se não aprendeu, tá também. Não é aquela coisa: “ah, você conseguiu

entender, senão deixa eu te explicar”. Na minha antiga escola, eu não aprendi tanto por isso. Hoje é a mesma coisa ainda, eu meio que aprendo sozinha.

Marília: Acho que a escola ajuda bastante em termos de plural, parágrafo, oração, vírgula, acentos, mas na hora de escrever assim... aqui desde o Ensino Fundamental que eu tenho que escrever texto, mas eu acho que é porque eu queria fazer. Mas... por exemplo, o texto da janela, é óbvio que tem todo um contexto e tal, mas você tentar se colocar ali, e tentar escrever não é fácil, é muito legal, você vai refletindo sobre aquilo e você percebe que é importante. O problema é que tem gente que não faz, eu mesma não gosto dessas coisas de Arcadismo, sei lá... (pausa silenciosa). Eu não consigo me interessar nessas histórias, não tem nada a ver comigo. Eu não gosto, então eu me esforço pra tentar criar em cima disso, tipo quando eu fiz um poema sobre O Cortiço. E olha que eu não gosto dessas coisas (sorrindo)... quer dizer, acho que dá pra gostar às vezes.

9) E vocês acham que as atividades que a professora propôs colaborou para vocês aprenderem mais?

Marília: Ah, eu comecei a escrever mais cartas depois daquela primeira atividade.

Maísa: Eu não gostei muito de escrever essa carta, porque escrever na escola é chato, as pessoas ficam me apressando pra terminar. Me dá qualquer tema que eu tento escrever, mas se falar que tem tempo... entendeu?

Chica: Sim, eu acho até que deveria ser um dia de 7h da manhã até à noite “só pra redação” [com ênfase].

Maísa: Sim, aí que eu ia me dar bem mesmo.

Marília: Meu sonho!

Chica: Eu acho que estipular tempo, igual quando tem duas aulas pra fazer isso... às vezes, eu nem me inspiro, fico lá pensando “ah, não quero fazer”... Quando eu faço em casa, eu tenho mais inspiração. Ou então, em qualquer outro lugar. Só não tem que ter o tempo de fazer.

Maísa: Quando você tem prazo, você fica tão apressado com a hora que você se perde no contexto da história. Quando você não tem um prazo determinado pra poder entregar aquilo, a sua imaginação flui mais e você pode deixar o texto, voltar com mais imaginação.

10) Escrever é importante?

Chica: Pra mim é, porque eu expresso que sinto.

Marília: É sim, eu gosto de escrever sobre o amor, sobre paixão, tipo essas sagas, sabe? Pra mim, é importante.

Chica: Eu gosto de falar sobre amor próprio, sobre as mulheres negras, porque eu me imagino muito nessas situações. Quando você é mulher negra, você sente tudo. Você pisa fora de casa e tem que pensar se vai voltar sozinha, sabe?

11) Vocês escrevem bem?

Todas: Não.

Chica: Eu não gosto do que eu escrevo. Eu gosto de ajudar as pessoas, às vezes escrevendo tipo autoajuda, sabe? Mas eu não acho que eu escreva bem.

12) É por isso que vocês não se consideram escritoras?

Chica: Também... tem escritor que tem orgulho daquilo que escreve. Eu não acho que as pessoas gostam de verdade do que eu escrevo, elas só elogiam e falam por falar. Só teve uma vez que uma menina me incentivou nas redes sociais que eu senti confiança. Mas eu não acho que eu escrevo bem.

13) Onde vocês escrevem?

Chica: Eu não escrevo muito à mão não, porque tenho preguiça. Escrevo no celular.

Marília: Eu uso computador também...

Maísa: O que estiver na minha mão eu to escrevendo!

Chica: Às vezes, escrever no celular é mais confortável, acho que eu já me acostumei. “Sai” mais coisa...

Maísa: Acho que o corretor ajuda bastante (risos). Como eu sou muito insegura, o corretor ajuda, nem que seja na dúvida com uma letrinha... Quando eu to escrevendo à mão, às vezes eu fico agarrada numa palavra, aí fico pensando “qual palavra substitui?”, uma palavra que eu sei escrever... aí fica mais difícil colocar aquilo que estava na minha cabeça [com ênfase].

14) E vocês acham que esses textos que vocês escrevem é literatura?

Marília: Se é texto, não é literatura não?

Chica: É? Eu não sei o que é literatura, que que é literatura?

Marília: Pra mim é. Porque tem um contexto... acho que esse contexto entra na literatura [com dúvida].

Maísa: Acho que é... porque eu trabalho com a escrita, não sei...?

Chica: Eu não falo sobre esses temas de escola, eu escrevo mais sobre as coisas que me interessam, então não sei se é literatura.

Marília: É porque... tipo assim, eu gosto muito de tema de amor... [com dúvida] ai, meu Deus, agora eu não sei mais o que é literatura... É que, se o cara é escritor, ele sabe escrever, o livro é dele, é sobre um tema que, eu goste ou não, independente disso, pra mim, tá na literatura. Se é infantil, é literatura, tá fazendo história. Tipo Maurício de Souza, Machado de Assis, pra mim é. E eu escrevo com base nisso, então é também. Ainda vou chegar lá, eu não escrevo como eles, mas tudo que eu escrevo é história também.

15) O que vocês acharam da adaptação do meu conto?

Maísa: Tipo assim, eu sabia que você tinha um livro, mas não sabia como era a história...

Chica: Eu gostei muito.

Marília: Eu acho que nem precisava do teatro pra mexer comigo. Seu texto me fez me colocar muito na situação.

Chica: Eu gostei porque eu entendo melhor, a interpretação flui mais. Porque a gente meio que sente, sabe? Eu nunca fui a teatro não... mas foi legal os alunos se colocando mesmo [com ênfase].

Maísa: Eu me identifiquei muito também.

Marília: Eu nem sei a palavra que eu posso usar, mas eu me coloquei no lugar dos personagens. Mostrar essa relação de família assim... eu gosto bastante. Eu perdi minha avó também faz pouco tempo, meus pais estavam passando por uma situação difícil de

separação, aí minha mãe tinha se mudado e eu fiquei alguns dias com ela, só que eu não me adaptei. Fui pra casa da minha avó e nesse meio tempo minha avó descobriu uma doença e eu aprendi muito com ela. [fala emocionada] Então, alguns livros podem ajudar a gente a entender coisas que a gente vive, e mesmo a gente não vivendo todas as coisas, tem outras pessoas que estão numa situação completamente diferente e isso ajuda a se colocar no lugar do outro. Acho que a literatura pode ajudar a mudar o mundo... [pausa] ... ah, quer dizer, acho meio termo. Eu acho que a literatura tem um poder, mas nem todo mundo passa por ela, né?

APÊNDICE E

Entrevista concedida por Laura. **Entrevista E**. [mar. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019.

Entrevista E

A entrevista foi realizada na outra escola onde a professora atua, por dificuldades com seus horários. A professora Laura me recebeu no intervalo de almoço, numa sexta-feira. Nós não almoçamos neste dia. Embora a entrevista tenha durado 1h17min, fiquei na escola em torno de 3 horas, pois fui apresentada à diretora de ensino, à biblioteca, a professores etc. Laura, como de costume, estava muito atenciosa e me recebeu muito bem, assim como todo o restante da escola, embora minha pesquisa não seja realizada naquele espaço.

Começo a entrevista explicando a Laura os procedimentos da transcrição, do meu comprometimento em não expor sua identificação. Nesse sentido, ela me autoriza a fazer a transcrição. Antes de começar a fazer as perguntas do roteiro, questiono se ela tem alguma pergunta com relação à minha pesquisa.

Laura: Pelo que eu vi quando nós nos conhecemos, pelo que eu entendi por escrita literária é que você pesquisa, dentro do conhecimento dos alunos, o que eles aprendem, o que a literatura passa para eles. O que eles vão colocar no papel seria o que ficou da literatura para eles. É o que eu entendo, o que eu pensei. Porque por ser escrita literária, por ser literário aquilo que você carrega, o “eu”, então eles vão escrever a vivência de mundo deles, foi isso que eu sempre pensei desde o começo. Você lembra [em outra ocasião] de um texto que diz que todo texto é feito de citações, desde que eu ouvi sobre isso eu só lembro disso, porque toda influência que eles já tiveram, dos outros professores e a minha, faria com que a escrita deles fosse diferente ou não. Por exemplo, um autor que eu levar vai fazer com que eles se posicionem de determinada maneira. Automaticamente, sem às vezes eu querer, eu vou influenciar, ou eles vão trazer algum livro... porque é “escrita literária”.

Pesquisadora: Sua visão é interessante, vou pensar sobre isso.

L: Não sei se essa é a sua, mas desde o princípio é essa a minha visão. Por isso que a minha preocupação, que eu falei com você, assim, “Sarah, eu gostaria que eles fizessem a carta de uma forma bem bacana e que eles se posicionassem muito” porque eu quero ouvir o ‘eu’, eu quero saber quem são eles, sabe?

P: Sim, eu entendo. Eu acho que pode acontecer isso sim.

L: É, eu não sei se é porque eu vejo literatura dessa forma, porque eu vejo a literatura como algo que você pode se identificar com algum ponto. Então, eu vou levar um texto que alguns não vão gostar, mas outros podem dizer assim “esse é o texto da minha vida”.

Então, por causa disso... eu quero ver o máximo que eu vou conseguir alcançá-los. E, automaticamente, a gente leva isso pra vida da gente.

P: Você acha que sua formação contribuiu para você levar a literatura para a sala de aula?

L: Pra mim, sim, porque eu cheguei com uma visão muito diferente da que eu saí da faculdade. Muito diferente mesmo. Eu não sei se quando eu estava no Ensino Médio eu era imatura, eu não sei o que foi, mas quando eu cheguei na faculdade eu comecei a ver a literatura com outros olhos. Eu tive uma professora que me apresentou o texto de outra forma, e essa professora se tornou muito importante pra mim, porque depois dela eu me tornei outra pessoa. E por causa dela eu levo alguns textos pra sala. Ela me oportunizou coisas que se eu não tivesse conhecido... assim... a questão é que não é ela, é através da literatura, eu não teria a visão que eu tenho hoje de muitas coisas. Ela se preocupava em levar para a sala coisa que hoje em dia eu tento fazer também. Por exemplo, quando ela quis trabalhar o Navio Negreiro com a gente, ela levou para a sala de aula e eu vi que nós já éramos grandes, mas todos nós gostamos. Então, quando a gente pega a literatura e tenta aproximar de alguma forma, fala “ah, aconteceu lá em mil e quinhentos, mas hoje, como está?”, eles se sentem mais próximos.

Divagações ao longo da entrevista sobre sua formação:

Sobre o curso normal: Laura vai dizer que o curso colaborou muito para ela se tornar a professora que é hoje, que aprendeu muito e sua didática se dá por isso também.

Ela também explica que foi fazer letras por necessidade. Sua tia alertou que toda escola precisa de professor de língua portuguesa, a carga horária é maior, e o receio do desemprego também era grande.

Sobre algum curso sobre escrita: ela nunca teve, nem na escola, nem na faculdade.

P: O que você entende por literatura?

L: Pra mim, é realmente uma forma de liberdade. Assim, de liberdade totalmente plena. Porque é através da literatura, quando você lê mesmo, quando você escreve, você vê a vida de uma forma diferente. Eu não sei se você estava na sala um dia que eu contei para eles... eu não sei se tem a ver com a literatura, mas com o processo da leitura, fez muito sentido, foi muito importante quando meu filho estava aprendendo a ler. A professora escreveu na agenda dele que ele devia levar gelatina. (Laura se emociona) E como eu tinha trabalhado o dia inteiro, eu comprei um bolo, mas eu não ia explicar pra ele. Eu comprei o bolo porque eu achei importante que ele participasse. Mas ele já tinha aprendido as sílabas simples, e aí ele leu na agenda dele e disse: “mamãe, mas aqui tá escrito ge-la-ti-na”. E pra mim aquilo foi essencial porque você não engana uma pessoa que tem o conhecimento da leitura. Então é libertação por causa disso, porque a pessoa que tem esse conhecimento é mais difícil de ser passada para trás, porque ela vai se posicionar, entendeu? E a literatura em especial, quando a gente começa a ler um livro dentro de todo contexto a gente começa a ver a liberdade mais ainda porque você vê “o que tem de crítico aqui dentro?”. Né? Igual o Drummond escreveu lá “tinha uma pedra

no meio do caminho”, mas aí você para: “que pedra é essa?” Então, a minha preocupação enquanto leitora, enquanto formadora de leitores, até mesmo quando eu estou lendo só para mim, hoje em dia eu tenho uma certa preocupação, eu estou lendo “é isso mesmo? Será que foi isso que ele quis dizer? O que tem de profundo aqui?” então, pra mim é isso, é a liberdade, uma pessoa que lê, ela não vai ser “passada pra trás” em comparação com a outra que não tem esse conhecimento.

P: Qual é o principal objetivo do seu trabalho com a literatura?

L: Eu quero muito que eles [estudantes] saiam diferentes do que eles entraram, que eles usem esse senso crítico. Mas não é só ser crítico, é saber se posicionar. Quando eu trabalhei com uma turma de 9º ano, eu levei uma frase de uma mulher, por conta do Dia Internacional da Mulher, e por causa daquela frase a aluna escreveu um texto. Aí sim valeu a pena, porque nesse texto a aluna fala sobre aceitar as diferenças, respeitar o outro, isso sim é muito bacana. Porque pra ela, a aluna acha que deve seguir um padrão de beleza, mas a frase a tocou de uma tal forma que ela precisou “colocar pra fora”, escrevendo. E mesmo quando o aluno é cobrado pra fazer uma redação dissertativa-argumentativa, ele precisa ser crítico, como você vai argumentar alguma coisa se você não tiver conhecimento? O senso crítico a gente desenvolve lendo literatura. As minhas aulas de literatura, por outro lado, elas se dividem antes e depois de ter conhecido a literatura africana. (Laura se emociona) Eu choro porque eu me emociono muito com essa descoberta mesmo, se eu não tivesse feito uma oficina de literatura africana, não seria a mesma coisa. Ter conhecido Mia Couto, Pepetela, Chiziane, por meio de uma abordagem excelente, isso me transformou. Já faz 3 anos isso e eu tenho alguns alunos que já fazem Letras, porque eu acho que as coisas vão se multiplicando. O fato de eu não ter ainda meu mestrado, não significa que eu parei de estudar, eu continuo me informando e estudando sobre as várias literaturas.

P: Considerando as dimensões da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio (gramática, literatura e produção de textos), você considera alguma mais importante que outra? Por quê?

L: Eu não acredito que seja uma mais importante porque eu vejo como uma tríade realmente. Mas se eu tivesse que eleger uma base seria a literatura. Porque o aluno que se envolve com a literatura, ele lê, ele vai passar a desenvolver melhor os próprios textos e aí, gramaticalmente melhor, mas também se posicionando criticamente. Quando o aluno tem esse contato com a literatura, quando é despertado nele esse envolvimento, esse gosto pela leitura, a produção de textos e a gramática se tornam mais “leves”.

P: Você se apoia em alguma proposta teórico-metodológica ou em algum teórico para pensar e planejar suas aulas de literatura? Se sim, cite.

L: Eu procuro trabalhar sim, mas não é algo que alguém vai sempre me nortear para o resto da vida. Dentro de um contexto específico, eu gosto de mencionar Paulo Freire, eu

gosto muito de trabalhar com a ideia de que não há saber menor ou melhor, mas saberes diferentes. Depende muito da minha aula. Se fosse para escolher alguém seria a Julia Kristeva, por conta da literatura comparada, que é algo em que eu prefiro trabalhar muito, eu tento fazer essas comparações porque eu acho que torna mais prazeroso. Não sei se estou certa. Eu tento levar uma música mais atual pra fazer um intertexto com um poema mais antigo... mas sempre que eu posso eu vou me apoiar em outros, às vezes cito Rousseau... mas não é algo que eu sigo, planejado, algo que eu separei no início do ano, “ah, eu vou seguir tais teóricos...”. E aí, às vezes, no meio do ano, eu li e aprendi sobre alguém, algo novo, com certeza eu vou aplicar. Mas é dessa forma. Eu acredito que seja mais prático do que teórico. Eu vou para sala de aula e isso está em mim e daí eu acabo levando para meus alunos. Porque eu sou mais da prática que da teoria. Inclusive eu percebi que era da literatura comparada assim, experimentando. Eu não tinha me dado conta disso.

P: Para você, ensinar literatura pela sequência cronológica das estéticas literárias é importante?

L: É importante, mas não é o mais importante. Eu acredito que é importante sim porque, sempre que você ensina, quando você mostra o contexto, isso é importante. Não existe o ensino de literatura fora do contexto, é importante isso. Então eu acredito que essa ordem é necessária, ela só não é mais importante. E também o momento em que estamos hoje, a literatura contemporânea, ela sempre deve ser utilizada. Até mesmo para o aluno fazer essas ligações. Por que tem tal autor que está escrevendo, falando sobre determinada coisa? Porque a gente vive isso. Então, por exemplo, a Conceição Evaristo, agora na atualidade, Paulina Chiziane, Mia Couto, são autores que nós precisamos [com ênfase] mostrar. Então, é importante, mas a gente não deve ficar preso “ali”. Porque se está lá no currículo que o aluno só vai ver literatura contemporânea no terceiro ano do Ensino Médio, mas se você está lá no primeiro ano e você está dando aula de literatura de informação e tem como você fazer algum *link* com a contemporânea e falar do nosso contexto e citar autores contemporâneos, autores de periferia, né...? Carolina Maria de Jesus... por que você vai esperar até o terceiro ano? Não acredito que isso seja o mais importante. O mais importante é mostrar para o aluno, independente que esteja ali no currículo ou não. Você vai cumprir o currículo, mas nada te impede de falar sobre, debater, aproveitar alguns momentos. A gente não tem tanto tempo assim, mas é importante, a gente tem que aproveitar o tempo que tem.

P: Como se deu a sua relação com a literatura em casa, na escola ou em outros ambientes na sua infância e adolescência? Que livros você gostava de ler?

L: Pois é... por isso que eu falo sobre a importância do professor nesse processo. Eu não sei... eu sempre gostei muito de língua portuguesa, muito mesmo, mas eu não me lembro com clareza dos meus professores lendo pra mim, declamando, eu não consigo lembrar disso na minha infância e na minha adolescência. E eu fui fazer Letras, eu já gostava, mas eu não tinha aquele hábito da leitura. Na faculdade foi onde eu realmente me encantei. Eu já conhecia Vinicius de Moraes, na minha infância e adolescência, mas não foi de casa. A minha mãe trabalhou a vida inteira na área de contabilidade, meu pai eu não tive

muito contato porque ele se separou da minha mãe quando eu tinha 3 anos e, quando eu fiz 7, ele faleceu. As pessoas me contam que meu pai lia muito, que ele gostava muito do que na época chamavam de Ciências Sociais, ele chegou a fazer faculdade mas depois, eu não sei por quê, ele trancou. Minha mãe me conta que ele tinha muitas coleções, como a Barsa, mas não eram livros de literatura, e mesmo assim eu gostava. Meu primeiro livro foi O rei leão, que minha mãe me deu, e depois eu li um livro que se chamava Fiz o que pude, que conta a história de um passarinho que pegava água no bico para apagar um incêndio, mas minhas lembranças de infância são essas, não são muitas. Aí, quando eu cheguei na faculdade, eu falei “caramba!”, e eu gostava mesmo era de gramática. Eu gostava de literatura, eu sempre fui daquele tipo que sempre chorei ouvindo poema e música, mas eu não me lembro muito de ser uma leitora antes da faculdade.

P: Você costumava escrever textos literários? E hoje?

L: Eu lembro muito de mim escrevendo poemas, porque eu escrevia poemas para um menino de quem gostava, nunca fui muito das narrativas longas, gostava de poema. E eu me lembro muito da minha professora do Ensino Médio, gosto até hoje dela, hoje nós somos amigas. Mas ela levava a literatura de um jeito diferente do que eu levo hoje pros meus alunos. Ela montava um quadro com as características do Barroco, Arcadismo... então eu aprendi a literatura desse jeito e mesmo assim eu gostei. Mas só que quando eu cheguei na faculdade e a professora levou um texto do Barroco pra mim eu me assustei, o que Gregório de Matos escreveu de fato. Talvez a abordagem da minha professora do Ensino Médio não tenha me atingido, assim como eu não sei se eu consigo atingir meus alunos hoje. Eu tento fazer, mas pode ser que eu não consiga. Uma lembrança que eu tenho da minha adolescência também é que eu li um fragmento de A hora da estrela e era pra fazer uma interpretação, e eu fiquei assim “gente... essa Macabéa...” [estranheza e encantamento ao mesmo tempo]. Talvez já fosse algo que já tivesse despertando em mim que mais tarde eu me tornaria uma leitora mais crítica, mas naquele momento eu respondi às perguntas e segui. Nesse caminho, eu escrevia muitos poemas e meu diário basicamente envolvia amor, eu não era uma menina que escrevia sobre tristezas. Só com 15 ou 16 anos que eu senti falta do meu pai e escrevi alguma coisa, mas não tenho mais nada comigo. Hoje eu quase nunca escrevo, mas só escrevo para pessoas que eu gosto, como bilhetes, cartas, mas eu não escrevo mais como escrevia. Eu acho que eu não escrevo mais hoje, mas eu busco gente que escreve hoje mais do que nunca. Eu procuro aquilo que me identifica, e eu acho que não tenho mais tempo para escrever, nem para planejar. Eu sempre acho que eu devia ter mais tempo pra preparar minhas aulas, eu sempre acho que falta alguma coisa, por conta da minha carga horária, eu chego em casa e ainda tenho muita coisa pra fazer, eu tenho muitas aulas pra dar. Eu não consigo ser do jeito que eu gostaria, eu queria ser melhor, tanto para as aulas como para leitura e escrita.

P: Você considera que sua história pessoal com a literatura nessa fase (infância, adolescência, faculdade) influencia o seu trabalho com a literatura na escola hoje? De que modo?

L: Sim, mais na idade adulta, quando eu já tinha uns 18 anos. A faculdade não há dúvida, mas agora eu tenho vontade de fazer Letras de novo só para rever tudo com a maturidade

que eu tenho hoje porque eu acho que é outra coisa, a visão de mundo mudou, eu acho que aproveitei pouco. Eu era considerada uma excelente aluna, mas acho que eu podia ter aproveitado mais.

P: O que você acha dos textos que seus alunos escrevem?

L: Eu gosto muito dos textos deles, e eu noto claramente que eles querem falar alguma coisa comigo. Por mais que o destinatário seja outro, às vezes eles querem falar algo comigo, eles conversam comigo através dos textos, porque não conseguem falar diretamente, nunca falam. E eu às vezes peço textos e eles até me assustam, como as meninas quando falam de sexualidade, por exemplo. Teve uma atividade que eu dei no meu Ensino Fundamental que eles se preocuparam em dizer que a história não é verdadeira, e falava de sexualidade. Eu vi claramente que tem um autor ali que está perturbado com algumas questões, e isso me preocupa. Eles querem me contar, falam sobre jogos, por exemplo. Eu passei uma proposta pra eles que era de tema livre, sobre o que eles gostam de escrever, e eles ficaram me perguntando “mas, tia, sobre o quê?”, “tipo sobre que esporte você gosta, é vôlei? Então escreve sobre vôlei”, “mas, tia...”, eles ficaram me perguntando e eu deixei claro que podem falar sobre maquiagem, *crush*, e eu me aproximo deles através da linguagem também, mostrando que eles podem escrever como eles sabem escrever, porque se eu me distancio eu percebo que eles não fazem, entendeu? Porque aí eles acham que eu vou censurá-los. É uma forma até mesmo de eu conhecê-los e saber o que está se passando.

P: O que você pensa sobre a prática de escrita literária em sala?

L: Eu penso que ela nem sempre é possível por causa do tempo. Existe um conteúdo que precisa ser dado, a gente detecta dificuldades anteriores desses alunos, e daí eu fico preocupada em melhorar esse nível deles. Daí a escrita fica diretamente atrelada ao problema do tempo. No caso do Curso Normal, as aulas deveriam ser maiores, simplesmente porque nós estamos formando professores, você não acha? O Curso Normal... o aluno sai dali professor, então se ele não aprender a escrever bem, ele vai reproduzir mal. Mas eu acho que mesmo eu tendo menos tempo, a escrita, ela é muito importante. E não é só o tempo, é um trabalho que se faz a longo prazo. Eu peço aos alunos para fazerem textos, mas eu não fico preocupada com isso, que eu vejo que eles realmente produziram algo que seja literário, que tenha carga emotiva, que eles colocaram um sentimento pra fora. Minha preocupação agora é diferente, é fazê-los escrever e aproveitar algo disso no final. Eu quero que os textos que eles façam seja algo que não pare agora, seja algo que continue nos próximos anos também. Mas é uma visão nova, inclusive mais pensada para o Ensino Fundamental. Existe um divisor de águas que se chama Enem, então isso muda, e eu não quero ficar voltada só pra isso.

Entrevista concedida por Laura. **Entrevista F.** [dez. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019.

Entrevista F

Segunda entrevista com a professora Laura (19 de dezembro 2019)

Pesquisadora: Você acredita que a forma de ver o processo de escrita literárias dos seus alunos se modificou neste ano?

Laura: Modificou, completamente. Foram muitas coisas... foram muitas atividades e aí eu comecei vendo que cada um é de um jeito, cada aluno tem um porquê de escrever, cada escrita é de um jeito e retrata a personalidade de cada um.

P: Por quê?

L: Porque até então eu via muito eles escrevendo “pra mim”. Pra que eu visse algumas coisas que são deles - muitas vezes por causa da nota também, claro... Porque é fato que se vale nota ou não vale nota faz a diferença. Tem alguns que vão fazer sem valer nota, mas a grande maioria já faz valendo nota, até porque alguns se expõem e esse fato de eles se exporem é muito complicado.

P: Você acha que, mesmo os alunos escrevendo com o objetivo de ganhar nota, alguma coisa mudou?

L: Mudou porque aí eu comecei a ver que alguns foram tomando gosto e às vezes eles escreviam e alguns diziam que aquilo era tão só deles que eles diziam “não lê agora não”, então, mesmo eles escrevendo, nem eu eles queriam que lesse. Eles sabiam que eu ia ler, mas no fundo algumas coisas ficaram muito próprias. Se a gente não descartar nenhum deles, todos os textos são muito particulares, o que faz total sentido, né... cada um com seus desejos, com seus medos, uns com uma facilidade de escrita, outros com dificuldades e que, às vezes, a dificuldade não era escrever, mas organizar os próprios pensamentos. Sabe aquela tempestade de ideias, aqueles sentimentos confusos? Por exemplo, a Luana é uma menina que eu vejo muito assim... porque ela não queria, ela não queria, mas se a gente deixasse, ela escrevia três páginas. Ela ia escrever cinco... ela ia fazer um livro! Ela dizia “eu não quero, eu não vou” o tempo todo. Mas a confusão daquela menina de saber quem ela é, é tudo muito confuso, então isso refletiu diretamente. Mas tem aluno também que você percebe que já tem os sentimentos mais organizados, daí demonstra mais facilidade na hora de escrever esse tipo de texto, daí a gente vê a diferença que tem... então acho que mudou muito a minha visão no decorrer do ano, eu fiquei mais atenta aos alunos, foram muitas coisas.

P: O que é a escrita literária para você?

L: Depende do momento. A escrita literária pode fluir dependendo do que se propõe. Talvez ela seja liberdade se você tiver um bom momento, mas se em sala essa escrita não for bem aproveitada, ela pode ser prisão. Vai depender do que você quer com aquela escrita, porque eu não sei se a gente, como professora, consegue libertar todos os alunos por meio dessa escrita livre. Mas uma coisa é fato: ao longo do tempo, do ano, os alunos

foram ganhando autonomia, as coisas foram mudando. Por exemplo, a atividade da janela, não sei se você se lembra, eu pedi um poema, e dali foram feitas outras atividades. E mesmo quando eu tinha pedido primeiro só o poema, já tinha aluno ali que não tinha escrito e eu aceitei porque se eu fecho essa porta de comunicação, pra entender o porquê de ele não ter escrito, eu não consigo conquistar essa liberdade. E pra eles serem protagonistas a gente precisa de tempo, pra eles entenderem também como funcionava, entendeu? Eu acho que a escrita literária pode ser muita coisa, mas vai depender do que o aluno quer. Mas a gente tem que fazer uma ressalva: apesar disso, não dá pra parar. Alguém ali vai escrever e encontrar caminhos. A gente tem que aprender a respeitar o tempo do aluno e que não vai ser uma turma inteira que vai fazer tudo. É respeitar essa dinâmica.

P: Você ainda acredita que o problema da proposição de atividades sobre leitura e escrita é o tempo?

L: Eu ainda continuo achando que o tempo é preocupante sim. Nós tivemos alguma sorte de que eu consegui contornar uns problemas, porque... nós somos cobrados com a gramática pelo programa e os próprios alunos acabam cobrando também. Mas a gente deu sorte que esse ano isso não aconteceu. Eu iria conversar com eles, ia tentar explicar, mas acredito que isso ainda seria um problema. Porque se a gente estudasse as questões gramaticais de cada texto que eles produzissem, não ia dar tempo, porque você tem que corrigir, devolver, levar as questões pra sala e falar daquelas dificuldades recorrentes, fora os outros tópicos que são da grade curricular mesmo que tem que ser feito.

P: Com relação a essas atividades, você viu alguma importância no seu papel enquanto mediadora da atividade de escrita?

L: (Pausa). Não sei. Acho que eu só propus a atividade mesmo.

P: Mas durante as proposições, você falava da importância de eles desenvolverem a escrita, enquanto seres humanos, estudantes e profissionais. Além disso, você planejava as etapas, escutava a música proposta, isso tudo faz parte de uma mediação.

L: É, porque... quando eu planejo as aulas, eu quero que seja atrativa, eu quero que eles gostem. Eu queria que eles sentissem gosto pelo que estavam escrevendo. Quando eu explicava a atividade pra eles, eu queria que alguém pensasse assim... “nossa, que legal”, entendeu? Era isso que eu queria. Por exemplo, quando os alunos começaram a se organizar para o teatro, eles se comunicaram entre eles e decidiram que cada um ia fazer a encenação de um conto seu. Só que o tempo foi passando... olha o tempo! E daí resolveram que seria um conto só e fizeram a escolha, decidiram os atores, mas aí nós não conseguimos fazer porque estava na época do conselho de classe. A Cidinha tinha mil coisas e ela não dava conta de ser atriz do teatro também. Quando nós retomamos os trabalhos, eu recebi a cobrança da outra turma que estava mais distante do trabalho, porque eles queriam participar ativamente, então eu ajudei nessa parte sugerindo alguns pontos, planejando com eles. Depois disso eles começaram a se comunicar com os alunos da outra turma, sentavam pra combinar os ajustes, enfim, o trabalho simplesmente

proporcionou o encontro de duas turmas que nem conversavam. As turmas são completamente diferentes, eles não se falam, a dificuldade de relacionamento ali é muito séria e esse trabalho fez essa junção. Eu fiquei o tempo todo dando suporte, mas eles fizeram tudo porque eu disse assim “eu quero que vocês façam algo que vocês gostem, que sintam prazer”. Eu falei “eu não vou impor, não quero impor nada” e foram muitas as situações que foram acontecendo. Quando a Bianca decidiu ser o entregador de gás, alguém disse assim “É só prender o cabelo, né Laura?”. Eu concordei, mas aí veio o Cristóvão e disse “Não. Não precisa. Porque a gente não vai ficar com esse estereótipo. Por que uma mulher não pode ser entregadora de gás? Por que um entregador não pode ter cabelo grande? Tantos por quês...”. Verdade! Então, a gente vê que, de coisas simples, eles foram crescendo, se posicionando, porque foi muito DELES (ênfase).

P: Eu achei interessante que, no final da peça teatral, eles me contaram que a estudante que fez a minha personagem foi escolhida pela turma porque ela tinha meu jeito, segundo eles. Ela não se parece fisicamente comigo, mas os estudantes observaram que ela tem uma forma de olhar, falar, se expressar que, de alguma maneira, tem a ver comigo.

L: Sim... menina, eles pensaram em tudo. Tinha o tempo inteiro uma preocupação estética, conteúdo, texto, visual, e ao mesmo tempo uma parceria... todo mundo ligado na mesma coisa. Tinha toda uma dedicação no trabalho e foi justamente algo que partiu de um conto, de uma escrita. Agora... é claro que a carga afetiva é muito grande. Se eles não gostassem de você, eles não iriam fazer. Isso aí é fato. Ou eles fariam só pra nota e daí não ia ter tanta dedicação. A diferença dessa atividade é que eles não questionavam sobre nota. E eu acho que... nesse caso, o tempo foi justamente fundamental porque... a gente começou lá na carta, eu achei que ficou uma atividade um pouco engessada, acho que eles escreveram o que queriam, mas isso também serviu um pouco pra mim, né... porque eu também fui me soltando, entendendo onde que eu estava “pisando”. Isso é natural. Aí depois o projeto da Cidinha, depois a janela... Mas eu acredito que apesar de ainda ter muita coisa a melhorar, eu acho que ano que vem, se eu conseguir melhorar mais um pouco, eu ainda vou chegar no final do ano e vou falar “olha, isso daí poderia ter ficado melhor...”. Mas acho que nós aprendemos muito...

P: E o que nós aprendemos?

L: Eu acho que eu aprendi a trabalhar mais essa questão da escrita, porque eu cheguei no início do ano sem saber. Mesmo. De verdade... eu não sabia o que eu ia fazer, e agora eu acho que mais ou menos eu já sei como eu vou chegar na sala e tentar explorar. E eu aprendi também a avaliar de uma forma mais “solta”... porque até então, na atividade da carta, eu avaliei muito, aquilo que nós estávamos falando... de uma forma mais engessada. Teve aquele projeto de literatura que não tinha nota, mas era um percurso para um conhecimento literário, e quando chegou na atividade da janela eu comecei a ver que a forma como eles pintavam a janela já era um traço de personalidade.

P: Quando eu vi essa atividade e os alunos pintando antes de escrever, eu fiquei pensando, será que a Laura pensou nisso? Porque você deixou os alunos livres, você

disse “olha, vocês podem fazer o que vocês quiserem com essa janela, além da atividade de escrita proposta”. E eles pegaram o lápis de cor.

L: Eu não imaginei isso. Eu gosto de levar coisas “bonitinhas” para os alunos e é engraçado porque, apesar de eu ser professora de literatura, eu não priorizei naquele momento a emoção, a criatividade, não.

P: Parece que você, como professora, ainda estava engessada, e eles, os alunos, não.

L: É! Porque eu rotulei e eles não. E colorir é prazeroso. Quando eles começaram a colorir, e eu deixei também, eu percebi que eles estavam soltos já... eles já sabiam que eles poderiam falar assim: “professora, eu quero pensar melhor, eu posso entregar essa atividade depois?” e eu ia deixar, porque eu já estava mais solta. Diferente da atividade da carta, que foi mais dolorida, ela tinha um tempo, tinha regras para serem cumpridas. Quando chegamos na janela, eu vi que nós já tínhamos andado, que já estávamos percorrendo um caminho grande já...

P: No começo, você propôs a produção de uma carta e avaliou nos moldes de uma redação escolar, seguiu os padrões mais tradicionais de correção, pois você precisava de uma nota final. Depois, você foi mudando essa forma de avaliar. Você percebeu alguma mudança na sua própria metodologia e didática de ensino de escrita?

L: Eu acho que algumas coisas já estão muito diferentes. Eu não colocaria a escrita no lugar simbólico de uma prova, entende? Eu não diria mais “vale a nota de uma prova” apenas para estimulá-los. Porque nesse último trabalho eles nem cobraram o valor, a maneira como eu conduzi a proposição das atividades eles entenderam que seriam avaliados mas sem pensar na pontuação. Eu acho que eu dei leveza. Eu acho que eu aprendi a dar mais leveza. Não me arrependo de ter começado daquele jeito porque é a forma que eu tinha... porque como eu não sabia exatamente o que eu ia receber deles eu fui “armada”, entendeu? E talvez no ano que vem eu faça um planejamento e tenha que modificar de novo porque vai depender muito do que eu vou encontrar, da resposta deles, até porque eu trabalhei com duas turmas e o retorno foi totalmente diferente. Eu aprendi a montar melhor o meu planejamento, mas eu aprendi de acordo com a turma deste ano, com o que ela me ensinou neste ano. Então, eu acho que cada ano é de muito aprendizado mesmo. Eu também cheguei muito preocupada em cumprir os prazos e além disso, o fato de ser uma turma de Curso Normal, eu tive uma outra experiência porque eles ficam mais tempo na escola, talvez o fato de eles conviverem mais juntos tenha feito uma aproximação e uma maior confiança na hora de escrever os textos, e a proximidade comigo também. Então eu acho que outro aprendizado que eu tive que lidar com alunos que não sabiam se queriam permanecer o dia todo na escola, porque essa modalidade de curso integral provoca também algumas angústias neles.

P: Ao longo do ano, você escreveu algum texto?

L: Escrevi, mas nada oficial.

P: Oficial?

L: É, oficial... (risos) é quando você senta, pega seu bloco de notas, você escreve e deixa tudo junto, arquivado, oficial também é quando você pega seu caderno. A não-oficial é aquela que você escreve e manda pra outras pessoas (risos). Eu escrevo para meus filhos, para os alunos, tem alguns alunos mais especiais que eu deixo mensagens pra eles, sabe?

P: Mas você falou pra mim no começo do ano que não escrevia...

L: É, mas eu comecei a escrever mais, mas não-oficial... em comparação com os outros anos, eu escrevi mais, isso aí é verdade.

P: O que você achou dos textos dos alunos?

L: Eu gostei muito e eu acho que se todo professor tivesse a oportunidade de trabalhar com esses textos, não só o de português, eu acho que nós iríamos dar um grande passo, que é você conhecer o seu aluno. E isso é necessário a qualquer professor. Porque quando você conhece seu aluno é completamente diferente... eu acho que a gente sempre tá buscando uma teoria que vai dizer “você tem que conhecer o seu aluno”, mas o que é isso? Num texto ele te mostra tanta coisa, mesmo quando ele não quer, né? Nós descobrimos tanta coisa, então eu acho que eu gostei, acho não, tenho certeza de que eu gostei e acho que, se os outros professores tivessem oportunidade, nós estaríamos andando melhor. Até mesmo pra você tomar uma decisão difícil, lá no final do ano, quando todo mundo se junta pra chegar à conclusão de que você precisa reprovar o aluno. Você ter que ouvir que um ano inteiro não deu certo pra ele, eu sei que em alguns casos é complicado, mas se houvesse esse conhecimento do aluno mesmo, talvez a gente tomasse essa decisão de uma forma mais segura, mais coerente, porque nós saberíamos o que está acontecendo com aquele indivíduo.

P: Como é o caso daquele estudante, né?

L: Sim, pois é, isso passa muito pela avaliação. Pra nós, ele receberia dez. Mas olha só como é complicado... nós entendemos de uma outra maneira. Fala isso para os outros professores? Ele foi reprovado em muitas disciplinas, por isso que eu acho que se os outros professores tivessem a oportunidade de avaliar esses textos, talvez ele poderia entender que o diploma desse menino não significa excelência em todas as áreas. Talvez fosse uma forma de dignidade, mas a gente fecha uma porta pra uma pessoa que tá precisando muito... e também a gente vai esbarrar no sistema, porque se a gente dá a nota e a gente passa, é porque a gente realmente acredita que ele é bom, ele é inquestionavelmente bom em língua portuguesa. Mas ele tem muita falta, os professores perguntam porque ele só fica na minha aula, sabe? O sistema também não colabora, a gente ainda tem tanto pra aprender na área da educação... e esse trabalho com a escrita, ele ajuda muito nisso, porque qualquer questionamento que eu recebesse eu teria diversos argumentos, um deles é a capacidade desse menino de transpor um gênero em outro, e além disso, ele faz excelentes interpretações de textos, entendeu?

P: Você acha que sua forma de compreender o erro e o acerto se modificou?

L: Eu não sei... eu ainda tento manter o equilíbrio entre a gramática normativa e o que é habitual, você viu que eu gosto de saber muito deles, eu pergunto o tempo inteiro. Eu não gosto de ser aquela professora que ridiculariza o aluno porque ele falou errado, mas eu tenho que ensinar o certo do ponto de vista gramatical. Mas valorizar mais o que eles trazem pra sala, eu acho que isso eu me permiti mais, dando prazos maiores sem tirar ponto, sabe... porque também eu comecei a ver que às vezes eles precisam de um tempo pra produzir. Todo esse processo de avaliação eu acho que mudou sim, mas eu tive que continuar olhando a questão gramatical, infelizmente, eu tenho que ficar um pouco presa.

P: O que você acha que os estudantes aprenderam nas aulas de práticas de escrita?

L: Eu acho que eles aprenderam a se conhecer mais, talvez... eu não sei nem se eles aprenderam regras ortográficas, gramática... eu acho que isso ficou tão em segundo plano, apesar de eu ter que cobrar, isso ficou em segundo plano quando eles viram a dimensão que foi tomando e eles foram tendo prazer em fazer, alguns foram se conhecendo mais, entendendo mais do colega também, porque eles não ficaram presos. Às vezes eles me entregavam e não queriam que eu lesse, e aí ficava aquele tabu assim... e depois eles mostravam para o colega do lado, entendeu? Aí eles dividiam, conversavam, eu acho que mexeu muito com a afetividade mesmo, porque desde a carta eles começaram a escrever sobre os avós e sobre temas tão delicados, né? Eu acho que eles aprenderam coisas muito além, eu nem saberia dizer mesmo... e eu também acho que nós não vamos colher esses frutos de imediato, vai ser a longo prazo... por exemplo, o Cristóvão escreveu um poema e me mostrou e disse “foi por causa de você”, o poema não era pra mim nem sobre mim, mas ele disse “foi por causa de você que eu comecei a escrever”. Ele fez isso agora no final do ano, sabe? Ele postou na internet e me agradeceu. E agora ele tá pensando em escrever um projeto de literatura com a Ana Clara e me mandou uma mensagem dizendo “você não está livre de nós”. Eles não querem sair de perto de mim.

P: Para você, o que seria um curso de literatura ideal?

L: Nossa, é difícil... Não sei... Acredito que seja algo que leve o aluno realmente a descobrir quem ele é, a sua humanidade, nossas raízes. A literatura tem um papel importantíssimo, ela é histórica, não é só o que envolve de sentimentos, ela tem o papel social, que é muito importante. Então seria um curso que envolvesse a emoção e o lirismo, mas que também valorizasse muito o aspecto social da literatura, porque o aspecto social também é indispensável. Então, se conseguisse unir, seria muito bom, mostrar dentro desse contexto histórico todo esse papel que a literatura tem de denúncia social. Eu acredito que sempre vai haver um aluno que vai “puxar” mais para um lado, e aluno que vai “puxar” mais para o outro, mas isso é uma questão mais de personalidade. Um curso ideal tem que mostrar todos os lados, o amoroso, o erotismo, crítica social... eu acredito que um curso ideal não mostre apenas um lado e que principalmente desenvolva isso.

APÊNDICE F

Transcrições de aulas

As gravações das aulas possuem muitos ruídos, por isso não foram recorrentes. Foram transcritas duas aulas, que julgamos oferecer muitas informações ao mesmo tempo, porque estavam no contexto das atividades de escrita e não conseguiria anotar no diário de campo imediatamente.

29 abril 2019: A professora pede que os alunos fiquem em círculo para falarem sobre a atividade da carta, mas eles não são muito receptivos.

Turma 1

Laura: Eu achei que vocês trouxeram uma coisa muito particular, porque vocês falaram assim quando entregaram os textos: “professora, só você vai ler, né? Não vai contar pra ninguém, né?”. Mas quando vocês me viam de costas, os grupos começaram a trocar os textos, agora devolvendo também foi a mesma coisa. Um leu do outro... e aí?

(os alunos ficaram intimidados, enquanto Laura esperava uma resposta)

Laura: Vou mudar então... vocês não vão falar de vocês, vão falar dos textos. Como que foi quando vocês leram?

(mais uma vez, os alunos não sabem ou não querem falar)

Laura: Gente, não tem certo nem errado. Podem falar... Eu to achando que é mais fácil escrever do que falar, né?

(risos)

Estudante 1: Com certeza.

(a turma começa a falar, muitas vozes juntas, gostaram da questão “escrever ou falar?”)

Estudante 2: Eu acho mais fácil falar. Na escrita a gente precisa se preocupar com a gramática, essas coisas...

Estudante 3: Eu acho o contrário. Cada vez que a gente escreve, vem uma ideia nova, então é melhor pra se expressar.

Laura: É mesmo, tem aquela “tempestade de ideias, né...isso pode acontecer”, mas o ideal é que a gente não fique preso nessa coisa de que um é melhor que o outro, cada um tem uma função e também a gente não pode ficar nessa ideia de que vai errar, o certo e o errado não pode sobressair nessa hora. O melhor é escrever e depois pensar nisso, porque senão você perde a essência, e fica preocupado com essa questão ortográfica... eu sei que isso de certa forma colabora, vocês pensam na redação do Enem, pensar nessa questão da norma culta, coesão, coerência, mas assim... a verdade é que essa carta que vocês fizeram

foi uma avaliação que não deve ficar presa nisso, senão a gente deixa de escrever. E aí foi o que o Cristóvão falou, aí é mais fácil falar mesmo, porque a gente fica preso. Então, o ideal é que, quando essa ideia vem, a gente coloca tudo no papel e aí depois a gente lê e adequa à gramática lá... mas fazer de tudo pra não perder o prazer da escrita. Porque às vezes...por exemplo, eu peguei um texto que um aluno desta turma escreveu, que eu não vou falar quem é, que ele me entregou no dia da prova e disse que tinha esquecido de colocar o cabeçalho da carta, porque quando ele pegou a folha, a única coisa que ele fez foi dar o título “Desabafo” e escrever. Parece que ele queria colocar pra fora aquilo ali, tanto que esqueceu as regras, a estrutura da carta que eu ensinei pra vocês. Aquele texto dele é uma vontade de contar, contar pra alguém, aquilo que saiu dele, e isso é muito legal, a escrita proporciona isso. Eu... eu confesso pra vocês que tem muito tempo que eu não escrevo, na adolescência eu escrevia muito. Hoje, minhas leituras fazem eu pensar “nossa, queria escrever assim, eu gosto disso”. Entendeu? E é muito legal isso, é com aquilo que você se identifica, é uma identificação que você tem. E quando eu perguntei pra vocês, quando vocês leram os textos uns dos outros, na verdade eu queria saber se vocês se identificaram com os textos dos seus colegas. Tem algum ponto que vocês conseguem ver e falar em qual momento vocês se identificaram? Não tem certo ou errado, eu juro...

Estudante 1: Eu acho que eu me identifiquei com a carta da Ana Clara porque ela escreve pra ela no futuro e daí eu comecei a pensar na minha infância e no que eu sou hoje, pensei no meu avô... Ah, sei lá, acho que hoje a gente tem uma visão diferente...

Estudante 2: É que, antes de eu morar aqui, eu morava na região serrana, aí teve aquela enchente (2011, 918 mortos em Teresópolis, Petrópolis e Nova Friburgo), e quando eu vi o que estava acontecendo, eu estava no meio da chuva sem guarda-chuva e pensei naquele momento de que adianta, sabe? Foi horrível ver aquilo tudo, passando do meu lado... Eu odeio usar guarda-chuva hoje. Eu só via barro, tudo tomado, e eu ali ilesa, pra quê me preocupar com esses detalhes...

Laura: Olha só como a gente amadurece com o que a gente vive, e começa a ver de outra forma as coisas e as pessoas... e percebam em volta de vocês como nós estamos sendo privilegiados porque podemos sentar e nos olhar, somos poucos e conseguimos nos ouvir, saber sobre o outro. Quem aqui sabia dessa experiência da Ana Clara? Ninguém. Agora eu vou fazer uma pergunta: vocês se sentiram à vontade com essa atividade de escrever a carta?

Estudante 3: Muuuuito! Eu achei que a gente teve mais liberdade pra expressar.

Laura: Que bom então que nós começamos, que bom que estamos aqui. Eu gostei muito de ler as histórias de vocês e eu sinto que nós estamos nos conhecendo mais, que bom! Que isso não se perca, que a gente continue assim. Alguém tem mais alguma pergunta? Eu vou pedir pra vocês reescreverem essa carta e deixar no caderno.

Turma 2

Laura: Eu queria que vocês me explicassem o que aconteceu para vocês deixarem o colega ler as cartas que vocês escreveram, mas quanto a mim vocês não queriam. Houve alguma identificação, o que aconteceu? Porque, por exemplo, quando eu era adolescente,

eu gostava de escrever, mas hoje eu leio bem mais que escrevo e aí, quando eu leio, eu penso “caramba! Isso tem tanto a ver comigo... eu gostaria de ter escrito isso!”. Tem um poema do Drummond que diz assim “amar o perdido deixa confundido esse coração” e aí eu sempre penso “meu Deus!!! Saiu de mim isso aqui! Sabem?”. Então, eu queria saber se vocês sentem isso.

(Estudantes em silêncio)

Laura: bom, então, eu vou continuar e vocês vão vendo se se sentem à vontade para falar. Eu queria fazer uma pergunta pra Máisa, porque o texto dela foi um pouco diferente das outras cartas, ela fugiu um pouco do tradicional, mas eu achei muito bacana, eu gostei muito e o mais bacana é que eu pensei que eu não escreveria desse jeito, então isso me surpreendeu de um jeito, de verdade... e ela falou comigo agora que ela escreveu a segunda parte da carta. Isso eu achei ainda mais interessante! Eu gostaria que você falasse pra eu não expor o que você escreveu, daí você vai no seu limite, que você falasse por que você escolheu esse destinatário, se você quiser falar qual.

Estudante 1: eu escrevi pra Escuridão. É que hoje em dia as pessoas pensam que a escuridão é por conta do que se passa com a pessoa, pois as pessoas se sentem sozinhas, sem alguém pra compartilhar as coisas, pra se abrir, e as pessoas não conseguem, não conseguem conversar com qualquer um. E aí a gente escolhe ficar sozinho, no escuro, sem ninguém.

Laura: nossa, eu gostei muito. Você pensou nesse destinatário para a minha prova ou você já tinha a escuridão como sua amiga há mais tempo?

Estudante 2: já tem tempo...

Laura: eu achei fantástica a sua forma de escrita, muito bom. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Estudante 3: não.

Laura: a carta, ela não pode perder a estrutura de introdução, desenvolvimento e a conclusão... isso é muito importante. Mas ao mesmo tempo ela pode ser, na verdade, poética, que foi isso que a Máisa fez. O texto dela é extremamente poético, mas você consegue entender a sequência de ideias, e isso é muito importante. Não é que você tenha que fazer três parágrafos, eu estou dizendo que ela tem que ter essa sequência, pra que o leitor consiga entender o início, o meio e o fim, entenderam? E ela fez isso de uma forma diferente, usando versos, é um estilo que ela tem. E ela não perdeu ponto, assim como quem fez diferente não perdeu, porque eu não usei isso como critério. O que fez com que alguns alunos perdessem ponto é que o pensamento colocado na carta é pra alguém e ela precisa ser compreendida, esse alguém pode ser você mesmo, mas você precisa manter essa linha de raciocínio. É muito importante ter esse discernimento, pra não perder o sentido, quando a gente vai desenvolver... Quando eu coloquei assim [no cabeçalho da prova]: “você será avaliado pelo que escreveu, não pelo que pensou escrever” é porque é uma conjunção, uma preposição que você coloca que faz mudar o sentido. Mas eu não quero, de maneira alguma, que vocês se prendam só a essas questões da gramática normativa. A primeira sensação, essa “tempestade de ideias”, que você coloca no papel, o seu sentimento, é o que vale. Depois, a gente consegue corrigir. Mas a questão da

organização é algo que a gente tem que pensar junto com a tempestade, porque é uma questão de pensamento. Ok? Em segundo lugar, eu vi que vocês investiram muito na questão afetiva, vocês falaram de coisas muito íntimas, falaram de sentimento, coisas pessoais mesmo... quando vocês foram escolher, como foi o processo de escolha? “O que eu vou escolher?”. Porque eu dei o direcionamento... mas como foi isso?

Estudante 1: Ah, foi a primeira coisa que me veio na cabeça. Eu não sou muito de escrever não, prefiro não escrever, sabe...

Laura: Você fez porque eu pedi então...?

Estudante 1: Ah, é...

Laura: Vocês não gostam de falar, mas gostaram de escrever?

Estudante 2: Normal. Eu já gosto de escrever...

Laura: Que tipo de texto você escreve?

Estudante 2: Ah, eu escrevo sobre mulheres, amor-próprio...

Laura: Você pode me mandar?

Estudante 2: Posso, tá no celular.

Laura: São poemas?

Estudante 2: Não, são textos. Eu também vou fazer isso com a carta, vou transformar num texto.

Laura: Como assim transformar num texto?

Estudante 2: É que aqui na carta tá tudo resumido, e nos textos que eu gosto de escrever eu falo mais sobre o assunto, sabe, eu gosto de contar a história da pessoa e tal.

Laura: Ah, entendi, você vai ampliar mais, né?

Estudante 2: É...

Laura: Ah, sim... Mais alguém? Eu queria dizer pra vocês não se sentirem presos às questões ortográficas, gramaticais, sabe...? É claro que eu precisava cobrar essa parte e eu tenho um sistema que me cobra isso e eu tenho uma preocupação especial com vocês, tenho mesmo... mas falando de escrita mesmo, de afetividade, de desabafo, pensando na questão da escrita literária mesmo eu acho que vocês têm essa liberdade. Depois, a norma culta a gente tem como consertar, sabe? O mais importante é o pensar e o sentir, é o mais importante. Tem uma escola literária, que é o Parnasianismo, que preza o culto à forma, o poeta é comparado ao ourives porque ele vai lapidar a palavra. Não é que não seja bonito, mas não é o nosso caso, aqui não vamos nos preocupar com a forma. Eu citei o caso da Máisa porque ela fez diferente, ela nem seguiu as normas. É o sentimento, o que faz vocês escreverem um texto literário, em contraposição com o texto não-literário,

vocês viram: vocês escreveram um texto literário. Ali vocês encontram a questão emotiva, que fala do “eu”, isso é muito importante. Entenderam? Mais alguma pergunta?

Laura: Eu gostaria de citar um poema do Drummond, mas agora me “escapou”, então vou pegar aqui na internet rapidinho. Esse poema é, pra mim, a minha vida. Vocês não tem noção o quanto eu recito isso dentro de mim, mas agora neste momento me escapou. Olha só, chama “Memória”: “Amar o perdido/ deixa confundido/este coração./ Nada pode o olvido/ contra o sem sentido/ apelo do Não./ As coisas tangíveis tornam-se insensíveis/ à palma da mão./ Mas as coisas findas,/ muito mais que lindas,/ essas ficarão”. É... “Amar o perdido/ deixa confundido/este coração” é algo assim, pra mim tem uma identificação pessoal que eu não posso nem expor, mas enfim, esse “nada pode o olvido”, esse “olvido”, como vocês não estão com o texto na mão, vou dizer que não é “ouvido”, mas vem de “olvidar” que é “esquecer”. “contra o sem sentido apelo do não”, ou seja, não há mais sentido. Então, assim... eu não escrevi, mas esse poema é meu. Porque tem a identificação. Tem algum texto com o qual vocês se identificam?

(Os estudantes começam a citar letras de músicas e canções – difícil distinguir)

Estudante 1: Tem, mas não são poemas, são mais frases... (difícil distinguir)

Laura: Eu me lembrei que, quando eu era criança, eu fiz algo que não vou me lembrar e escrevi um bilhete pra minha mãe pedindo perdão, aí ela deixou outro bilhete na beira da minha cama. Eu acordei e vi, eu lembro da letra da minha mãe, da cor da caneta, dizendo que ela ficou muito triste, e isso me marcou muito. Eu não tinha parado pra pensar em como a escrita era presente na minha vida e esse trabalho da Sarah que me fez pensar nisso. Eu pegava caco de vidro e escrevia na árvore do quintal dos meus avós e deve tá lá até hoje, vou procurar...

04 setembro 2019: a professora pede que os estudantes fiquem em círculo e também que relembrem qual era o objetivo da atividade.

Turma 1

Estudante 1: era para escrever um poema que tinha a ver com o Arcadismo.

Professora: não era necessariamente um poema, era um texto.

Estudante 2: eu nem entendi direito.

Estudante 3: eu ainda não terminei.

Professora: tudo bem, podemos terminar depois.

Estudante 4: eu não fiz.

Professora: vamos tentar fazer, ok? Vamos falar um pouco mais sobre a atividade.

Vocês gostaram da atividade? O que acharam?

Estudante 3: depende do meu humor... tem dia que eu to mais inspirada, tem dia que não vem nada.

Professora: eu vou continuar a atividade da janela com vocês porque ela tem uma continuidade, mas quem não fez precisa fazer. Né? Vocês viram que a janela pode significar várias coisas, na música ela tem a ver com a época da ditadura, para quem

escuta tem a ver com a janela do próprio quarto. Eu queria saber de vocês o que essa janela significou.

Estudante 4: eu tenho que falar o que é janela, pra mim [*com ênfase*]?

Professora: isso, eu quero que vocês falem e escrevam.

Estudante 4: a janela pra mim é um lugar pra onde eu vou quando eu me sinto mal.

Professora: em casa?

Estudante 4: às vezes sim...

Professora: isso...por exemplo, nos filmes, nos livros, portas e janelas podem ter vários sentidos. Assim, a gente abre portas mas também fecha. Né? O que isso significa pra vocês? Mais uma coisa... a escola tem portas e janelas. Aqui nessa sala, mesmo se não tivesse grades nas janelas, parece que tem, né?

Estudante 3: parece não, tem!!

Estudante 4: tem que ter, né, senão um pode jogar o outro daqui de cima (*riso geral*).

Professora: hum... o que vocês acham disso?

Estudante 5: dá uma sensação de prisão.

Professora: na escola?

Estudante 5: em casa também.

Estudante 6: senão a gente foge, né? (*risos*).

Professora: foge pra onde se a casa também parece uma prisão?

Estudante 6: ah, não, minha casa é uma maravilha, prefiro ir pra minha casa, chegar e dormir...

Estudante 7: ah, quem me dera se eu pudesse dormir chegando em casa...

Professora: e no ônibus: tem porta, janela... em cada lugar significa alguma coisa.

Estudante 8: janela representa umas coisas muito fortes, mas não sei explicar direito isso...

Professora: olha, mas vamos pensar assim, tem aquela expressão “abrir as janelas da mente”, significa o que pra vocês?

Estudante 9: se abrir para o mundo?

Estudante 10: ouvir novas ideias?

Estudante 11: ontem eu abri a janela da minha mente então.

Estudante 12: tanto que um lugar que não tem janela é escuro, né?

Professora: e o que significa esse lugar escuro? Teve uma época da história que ficou conhecida como “Idade das Trevas” que era a Idade Média, e logo depois veio o Iluminismo. Nesse período, as pessoas começaram a entrar em contato com o conhecimento, com a ciência... a gente pode falar que isso é uma metáfora. Como essa frase que escrevi no quadro: “Entre muitas outras coisas, tu eras para mim uma janela através da qual podia ver ruas, sozinho não podia fazer”. Isso é endereçado para alguém, fazendo uma comparação da pessoa com uma janela. Tem outras formas de pensar a janela, por exemplo, quando você não fecha a janela, entra sol... e como diz a música, você pode abrir portas e janelas pra sonhos e desejos. Às vezes, a gente fica muito fechado, como aqui em Bom Jesus, e na verdade a gente pode se abrir para outros caminhos, viagens, conhecer outras coisas. Então... vamos pensar nisso agora?

Estudante 13: eu só não quero fazer texto...

Professora: por que você não quer fazer texto?

Estudante 13: porque eu acordei muito cedo, prof.

Professora: mas vamos só começar agora e não precisa entregar, depois entrega, tá? Por que vocês fogem tanto de escrever?

Estudante 13: não! não é fugir de escrever... mas é muita coisa?

Professora: não, é uma continuação do texto da janela...

Estudante 14: mas eu não quero continuar o texto, eu nem lembro mais o que eu escrevi!

Professora: calma, vocês ainda não sabem o que eu vou pedir. Se ficar muito difícil de fazer, me falem o motivo.

Estudante 13: então, aquele foi a única coisa que eu consegui pensar na hora, não consegui pensar outra coisa.

Professora: tudo bem. A proposta é outra, vou colocar aqui no quadro.

Comentários que antecedem a escrita: “se eu for escrever essa história, eu acho que vai sair uma história muito boba”. “Pensar muito me dá dor de cabeça”. “Melhor não fazer do que fazer mal feito, eu quero fazer quando aprender a fazer bem feito”. Professora: “Mas o que é o ‘bem feito’? Isso aí é muito subjetivo...”. “Sim, fessora, mas assim... é muito subjetivo pra vocês que já sabem... agora, pra mim...”.

Professora: de tudo isso que vocês estão falando, a única coisa que eu não entendo é quando vocês dizem “eu não tenho o que escrever”. Eu entendo que vocês sentem preguiça, que fazem por causa da nota, mas todo mundo tem algo dentro de você. Dizer que não tem nada, que não sabe, não tem como...

Estudante 14: eu falei que não to inspirada.

Professora: mas tem que começar. Todo mundo tem história pra contar...

A aula finaliza com a professora buscando motivar os estudantes para fazer a atividade, incluindo a continuação do texto da janela.

Turma 2

Mesma intervenção realizada na turma anterior. A professora pergunta o que os estudantes acharam da atividade.

Estudante 1: eu gostei!

Estudante 2: foi diferente... a gente escreveu pintando a janela.

Professora: enquanto vocês pintavam a janela, vocês pensavam em quê?

Estudante 3: eu comecei a pintar porque eu não gosto de escrever, mas aí foi me ajudando pra escrever depois.

Professora: e o que a janela significou pra vocês?

Estudante 3: ah, um modo de se abrir para o outro, né?

Estudante 4: abrir possibilidades!

Professora: possibilidades de quê?

Estudante 4: possibilidades pessoais, particulares, de conhecimento, quando você abre uma janela você consegue ver, mas quando fecha, não vê nada. Acho que isso é um pouco da vida também, se você se abre pra conhecer as coisas, mesmo aquilo que você não queira mesmo, acaba aprendendo muito, coisas diferentes...

Professora: isso é muito legal... e as janelas e as portas da escola, para que servem?

Estudante 5: a janela aqui da sala vive fechada senão a gente pula (*risos*).

Estudante 6: ah, gente, tinha que abrir, acho que pode ser melhor, né?

Professora: por que você acha que pode ser melhor?

Estudante 6: porque a gente meio que se sente preso, né? Sufoca, não desenvolve.

Professora: não desenvolve o quê?

Estudante 6: o nosso desenvolvimento intelectual, coisas assim, sabe?

Estudante 7: e tem gente vigiando no corredor, tem que pedir autorização pra sair também.

Professora: isso tem alguma semelhança com a nossa vida?

Estudante 8: eu tenho que pedir permissão de tudo para meus pais.

Professora: e escrever na janela ajudou a pensar sobre essas coisas?

Estudante 9: ah, foi difícil, eu não sou boa pra essas coisas.

Professora: por quê?

Estudante 10: escrever me prende!

Professora: prende?

Estudante 10: é que eu não consigo dizer o que eu quero mesmo.

Professora: esse texto da janela, vocês acham que é literatura?

(várias vozes ao mesmo tempo)

Estudante 11: acho sim. Acho porque é o sentimento da pessoa.

Estudante 12: literatura não é só um texto. É sentir o que a literatura tá te passando pra você entender.

Professora: me explica melhor isso?

Estudante 12: tipo assim, quando a pessoa não se interessa muito pelo texto e fala “nossa, que texto chato” e, chega no final do texto, ela pensa “nossa! Mas então é isso?”, alguma coisa que chamou a atenção dela, mas ela não lembra nem do começo do texto, não importa, porque ela ficou interessada, ela pode até voltar e ler de novo.

APÊNDICE G

Entrevista concedida por Cidinha. **Entrevista G.** [dez. 2019]. Bom Jesus do Itabapoana/RJ, 2019.

Entrevista G 18 dezembro 2019

Muitas vezes, Cidinha se emociona ao falar da sua profissão e da sua relação com a cidade, com a escola.

Ela considera que o problema da prática da escrita em sala não é só o tempo, mas sobretudo o perfil do professor. O professor precisa montar uma estratégia.

Pesquisadora: Qual é a sua formação?

Cidinha: eu tenho curso normal nesta escola, depois trabalhei numa escola como professora e depois voltei para cá para trabalhar no 5o ano da primeira escola de aplicação e fiquei alguns anos com essa turma. A escola de aplicação acabou e depois fui para o cargo de professora orientadora por dois anos, orientando professores do 1o ao 5o ano. Depois, eu fui diretora por nove anos aqui e, em 2015, saí da direção e passei para a coordenação pedagógica. Nesse tempo todo, eu fiz Ciências Biológicas pelo CEDERJ por falta de opção porque eu já tinha duas filhas pequenas e não podia sair da cidade. Depois, fiz uma especialização em Saúde Pública, fiz uma especialização em Gestão Educacional e aí abriu para Pedagogia e então eu fiz. Hoje, eu faço Teologia por hobbie. Eu gosto de estudar, vou fazer mestrado um dia, mas não sei quando não...

P: Quais são os motivos que te levaram a acolher meu projeto na escola, há um ano?

C: Olha, a figura do pedagogo ela é um tanto emblemática porque na visão do professor, ele é aquele que só vai arrumar serviço, vai acumular a vida dele de problemas, de serviços extras, e eu substituo pedagogas nesta escola que foram minhas professoras e depois se tornaram amigas pessoais, e eu acredito que o pedagogo, se ele não for o facilitador do trabalho do professor, do desenvolvimento dele na sala de aula, ele acaba atrapalhando mesmo, porque o professor vai fazer porque é obrigado, então eu procuro fazer de outra forma. Eu acho que todos que chegam à minha sala, seja aluno, professor, pai, visitante, ou chega como você chegou, precisam ser atendidos e sair com respostas. Eu não posso fingir que estou atendendo a pessoa. Eu tenho que encontrar meios e soluções, tenho pra mim que se eu posso facilitar, pra quê vou complicar? Então é o meu projeto de vida, sabe como? É além do profissional, eu gosto de responder às pessoas e atender às necessidades delas. E outra coisa que eu acho essencial: parceria. Uma escola pública precisa de ter parceiros, porque eu consigo ultrapassar o limite da sala de aula, quando eu estabeleço parcerias – eu tenho parcerias com muitas entidades aqui em Bom Jesus –, não é uma coisa institucionalizada, eu vou direto na pessoa que me interessa e a coisa acontece, eu quero estender essas parcerias ainda mais, porque eu acredito que a parceria aumenta meu ângulo de trabalho, me faz render mais. E quando os pesquisadores vêm buscar alguma coisa, vocês sempre deixam bastante também. Por exemplo, você veio estudar, mas de certa forma você leva nossas experiências para onde você vai, olha a visibilidade que você dá para o trabalho da professora, o meu e da escola? Eu recebo as pessoas porque eu preciso que o professor trabalhe a favor da escola, a favor do aluno, se eu trato ele bem, além do que é da minha competência, ele fica até sem graça de não fazer o que lhe compete. O retorno é muito bom. Muitas vezes a direção me pede para entrar em contato com o professor porque sabe que eu vou conseguir esse diálogo melhor com

ele, então muitas coisas eu resolvo assim... se ele me manda mensagem no whatsapp, eu respondo na hora.

P: Por que você gosta de se envolver nos projetos de literatura?

C: Eu gosto da dinâmica do projeto, é movimento, é enriquecedor demais. Mas também o pedagogo, quando participa, ele sai da sua cadeira de pedagogo, daquele lugar que é rotulado. O professor muitas vezes diz "ah, você tá num lugar confortável, né?", então quando eu faço aquilo que ele faz, me envolvo naquilo que ele está fazendo, eu saio daquele espaço confortável, só de pedagoga.

P: Você acha que enquanto pedagoga você não deixou de ser professora?

C: Com certeza. Porque se a gente deixar de ser professor, você vira um pedagogo de gabinete. Você perde o chão da escola, então quanto mais a gente se envolve, mais você tem o professor do seu lado, mais ele é verdadeiro com você. E então eu gosto desse envolvimento, por exemplo, eu não entendo de matemática, mas eu me envolvo nos projetos de matemática. Eu vou pra quadra com eles, eu preparo jogos... então não é uma questão só com a literatura, eu amo projetos, eu acho que o professor deveria aprender a trabalhar com projetos porque vale a pena. Por exemplo, Educação Física pra mim é difícilimo, eu não sei fazer... mas o professor aqui faz um projeto de olimpíada interna que tem 12 anos, então já tem 12 anos que eu preparo todo o material pra ele, eu sento com ele e monto... a gente coloca os alunos para trabalharem, as equipes, os uniformes... eu entendo de Ed. Física? Não, mas eu sento com o professor e o que ele me pede eu posso fazer.

P: Ok, mas no projeto de literatura você “mergulhou”...

C: Mas literatura eu amo. Meu pai era leitor, mas a única coisa que ele aprendeu foi a ler, não tinha conhecimento de mais nada... só que era inteligentíssimo. Ele tinha um raciocínio perfeito, e ele gostava do Jorge Amado, de ler jornal. As pessoas morrem de rir dessa história e você nem deve saber disso, mas na minha época de infância o que existia era armazém. E as pessoas embrulhavam as coisas com jornal, jornal do final de semana, jornal velho, e fazia os pacotes. Meu pai levava aquilo tudo embrulhado pra casa, ele abria e lia aqueles jornais. Eu sempre vi meu pai lendo. E o que sobrou do meu pai pra mim foi um livro do Jorge Amado, eu guardei, é uma recordação que eu tenho dele. Então, eu gosto de literatura também por causa dessa lembrança. Além disso, eu vim morar na cidade na casa de uns tios para continuar estudando. Na escola, tinha uma prática de ler um livro por bimestre e as minhas professoras, de maneira geral, eram muito boas. Eu li a Coleção Vagalume toda. Sempre alguém me emprestava esses livros, eu acho que os professores percebiam que eu não tinha condições de comprar e tal... e já acabava me emprestando. Então eu lia dos professores, como eles perceberam que eu gostava de ler e de escrever, eles começaram a me emprestar outros e eu lia, e eu descobri a biblioteca da escola, então eu pegava muitos livros, eu era uma leitora.

P: Então, você atribui sua formação de leitora à escola?

C: Não. Eu atribuo ao meu pai que gostava de ler e a esses professores, que não é a escola, é o professor, que viram como uma criança que não compraria os livros, e foram me seduzindo para a leitura, mas é "o" professor. Foi um olhar diferenciado do professor, pessoas que fizeram diferença na minha vida, sabe?

P: Você acha que sua formação influencia hoje no seu papel como pedagoga?

C: Sim, eu gosto muito de literatura, eu gosto muito de ler.

P: Você acha que a Laura aprendeu algo com relação a este período de observação?

C: Veja bem, a Laura precisa ter uma perspectiva e o aluno tem que experimentar mesmo, pensar no que pode ter dado certo, errado... porque o projeto em sala é um aprendizado para o professor, para o aluno, então ela pode até pensar nisso como campo de pesquisa. Eu vi isso com uma outra professora aqui da escola, que me pediu para fazer uma feira cultural há 4 anos, hoje a visibilidade da feira é muito maior, e a professora ficou motivada a pensar em um projeto de doutorado que está terminando agora. "Ah, e foi a feira que fez isso?" Não, a feira cultural foi um degrau, nós chamamos outros professores... quando a professora desenvolve um projeto desse, interdisciplinar, com participação de 200 alunos, ela começa a ver outros ângulos que antes não via dentro da sala de aula...

P: Você acha que a Laura percebeu algo de diferente com relação aos alunos, à produção deles?

C: Sim, ela falou pra mim sobre a produção, a leitura... ela já vai trabalhar com outro foco, ela acrescentou muita coisa. Ela viu que ela podia expandir. Os alunos me surpreenderam, porque eles foram muito comprometidos, amorosos. Eu também acho que a dedicação para eles desde o começo ajudou. Eu volto a pensar naquela questão... é muito assustador você encontrar a pedagoga vestida de mendigo no meio do pátio. Não é? Para o aluno que vê o pedagogo e vê o mesmo pedagogo lá, fantasiado, é um choque. Tanto é que eu ouvi assim: "Oh!! É a Cidinha!!". Mas os professores também se assustaram igual! Então, você sai de um lugar que as pessoas acham que é muito importante e vai para um outro lugar que as pessoas acham que não é importante mas que é muito importante!!! Porque eu penso que da mesma forma, esses meninos, quando eles se formarem, muitos querem ser pedagogos, professores... Eles vão se lembrar disso, vão entender que podem facilitar a vida dos colegas, participar com os alunos. Eu posso contribuir pra que o trabalho da Laura fique melhor, o aprendizado dos alunos também.

P: Como você vê a escrita literária dos alunos?

C: Eu acho que eles escrevem muito pouco, mas é pedido também para eles escreverem muito pouco. Porque a escrita dá trabalho, você tem que corrigir. Eu, por exemplo, me aborreci bastante este ano porque uma professora me pediu pra que eu desse pra ela modelos de ficha de literatura, eu fiz essas fichas, pesquisei, aquelas fichas de leitura que o aluno tem que preencher depois que lê, sabe? Na minha cabeça, ela estava corrigindo essas fichas, trabalhando com o aluno. A ficha pode ser só um meio de conversar com o aluno sobre o livro, enquanto eu vejo a ficha eu posso perguntar a ele sobre a leitura, isso é trabalho, é uma forma de aprendizado. Eu queria que ela sentasse com o aluno e corrigisse a ficha, porque são crianças de sexto ano. Resumo: agora, em dezembro, ela me entregou um bolo de ficha que não foi corrigido. Já é um trabalho criticado porque o prazer da leitura não existe porque o aluno tem que responder uma ficha... Daí eu perguntei: qual foi o objetivo do trabalho? Se perdeu totalmente... No Ensino Médio, os alunos são menos abertos, infelizmente e isso influencia na hora de escrever.

P: Você já escreveu ou escreve?

C: Olha, eu tenho um sonho. Há uns 10 anos, eu tinha uma vontade de escrever cartas. Eu tenho uma amiga e nós temos uma sintonia muito grande em termos de projetos de vida e nós pensamos em trocar cartas. O objetivo era eu escrever a carta e ela responder, e trocar algumas cartas pra que isso virasse um livro. Um padre que eu conheço fez isso, num livro que se chama "Carta entre amigos", não sei se a gente daria esse nome mas a ideia é a mesma! A ideia é essa, eu pretendo um dia escrever esse livro. Eu escrevo coisas

pequenas, assim... coisas práticas, se aproxima do literário, mas não sei se é... eu já escrevi pra jornal de igreja, pra revistas daqui da região, eu já tive uma poesia publicada no jornal...

P: E você acha isso importante pra você?

C: Não sei... não sei explicar, acho que sim. Parece que tem algo que eu preciso deixar registrado, que não pode ficar só dentro da minha cabeça. Eu formulo aquilo, né? E eu preciso registrar, então eu gosto de escrever. Eu gosto que as pessoas leem o que eu escrevo, mas eu não escrevo o tanto de que gostaria, nem tenho muito tempo mais, nem leio mais o tempo de que gostaria de ler. Mas eu gosto das palavras.

P: A professora já havia me falado que não propunha muitas atividades de escrita literária para seus alunos, mas neste ano me parece que eles produziram mais. Essa produção dos alunos em sala, na sua opinião, muda algo no aprendizado deles?

C: Eu fico encantada às vezes como um escritor consegue brincar com as palavras para elas ficarem belíssimas, é como uma melodia, você escuta e pensa "meu deus, isso é lindo, como alguém pensou nisso, desse jeito tão extraordinário...?". Então, eu acho que as palavras têm esse poder, da sedução, do encanto, da transformação. Às vezes, você conta a mesma coisa e, dependendo de quem conta, você pensa "olha, como eu nunca pensei assim?". Então, no mundo hoje, o jovem de certa maneira tá muito distante disso, do encantamento. Não do encantamento passageiro, mas do profundo, de ver a essência mesmo. E, a meu ver, as pessoas que escrevem conseguem ir na profundidade da palavra. Elas não lidam com a palavra só mecanicamente, elas conseguem como que desnudar a palavra. Sabe? Usar a palavra. Apesar dos alunos escreverem pouco, eles poderiam escrever mais, de alguma maneira, quando isso acontece, transforma.

P: Qual é o principal objetivo do seu trabalho?

C: Eu acho que é facilitar o trabalho do professor pra que ele trabalhe melhor. Tudo que eu puder fazer para agregar valor ao trabalho dele, para que o resultado seja melhor, é com certeza a minha melhor função.

APÊNDICE H

“Escritas na janela”

Da minha janela eu perco o rumo
 Às vezes, eu espio lá fora
 Às vezes, eu sumo
 Às vezes, eu perco a hora

Da minha janela eu sinto um amor profundo
 Percebo que posso mudar minha história
 E é esse amor que difundo
 Sim, eu posso mudar minha trajetória

Da minha janela eu revivo meus sonhos
 Penso no tempo perdido
 Reinvento-me nos momentos risonhos

Da minha janela eu vejo quando você vem
 E numa mistura de sentimentos, eu percebo
 Minha melhor paisagem é você, meu bem! (Laura, 18 set. 2019).

Todos os dias eu tento mostrar a janela da vida para meus filhos... Não é fácil! O mundo está tão estranho! Tenho que ensinar o bem, falo de respeito e amor ao próximo para eles, mas uma “gretinha” aberta na janela mostra um menino morto aos 13 anos pelo tráfico e outra mostra um *youtuber* com um humor sarcástico que eu detesto, mas eles adoram... Como mãe, quero fechar a janela... Mas missão vai além... Então eu mesma os mostro como abri-la... E mais uma vez a paisagem não parece ser como queriam... “Mamãe, quero essa bicicleta!”... “Essa não posso comprar! É muito cara”. “Mas, mamãe...”. E respondo: “Eu queria te dar o mundo, um mundo puro e com a sua inocência de criança...” Mas não posso, meu esforço é para manter você e sua irmã em uma boa escola para serem “alguém na vida”. Um dia, você vai me entender, meu filho. Ele foi brincar. Não sei se me entendeu, mas sei que cumpri minha missão de ajudá-lo a abrir a janela da vida! (Laura, 18 set. 2019).

Da minha janela vejo muita destruição
 uma mira na minha direção e então
 é melhor fechá-la, desarmá-la do mundo
 que insiste em nos negar quase tudo

Da minha janela fechada não posso ver nada
 apenas escuto uma tristeza como escudo
 e da maldade é que se faz coragem
 de abri-la de novo e esperar novidade

Porque quando a janela se fecha
 não adianta: a gente também fica cega
 o que eu prefiro é sair, pular, ultrapassar
 e no meu caminho abrir novas janelas. (Sarah, 18 set. 2019).

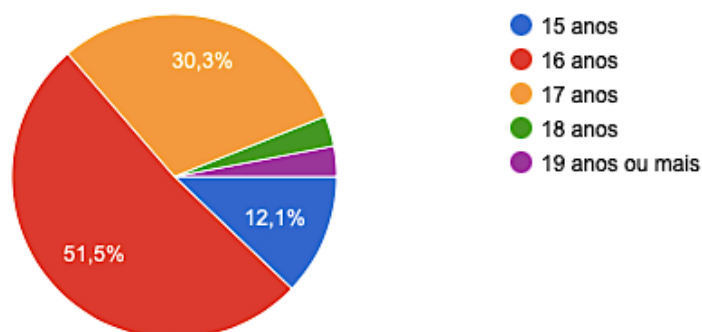
São sete da manhã e me pergunto: “por que escolhi esta profissão?” Da minha janela, o sol arde lá fora, aqui o sono arde por dentro e se multiplica por trinta. Bocejos. “Professora, vai dar aula hoje?” “Não, vou fazer um número de circo pra vocês. Claro que vou dar aula, garoto”. “Poxa, fessora, libera a gente mais cedo”. “Por mim, eu nem teria vindo”. “Credo, fessora”. Teria vindo sim, eu talvez não teria feito outra coisa a não ser vir, sempre. Eles abrem os livros como portas e janelas. Acompanham minha leitura. o aluno que quase nunca vem, faz o que todo mundo queria fazer, dormir a manhã inteira, diz lá do fundo: “Ô, fessora, mas esse tal Machado de Assis era malandro, hein?! Morreu sem contar pra gente se Capitu traiu ou não Bentinho. É isso mermo?!” “Mas teria graça ele ter contado?” “Ahhh... ele é um malandrão mesmo, esse Machado!” Sim, bem malandro, bem esperto, esse Machado... “Se bem, turma, que hoje eu vou liberar mais cedo, pensem na malandragem do Machado, só isso. Até a próxima aula”. O sol continuou a arder lá fora, as janelas se abriam pouco a pouco, sejam com as mãos, sejam com machados. (Sarah, 18 set. 2019).

APÊNDICE I

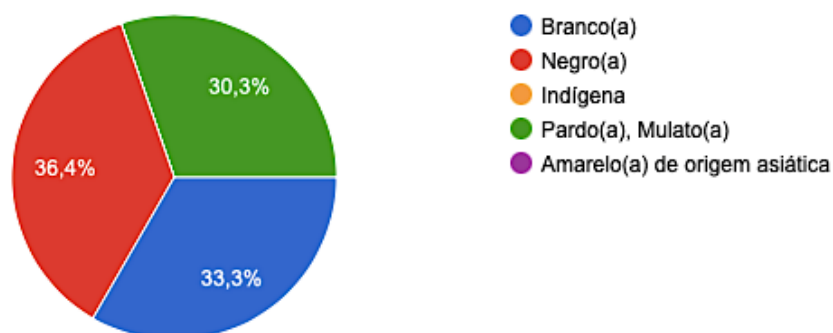
Questionário aplicado aos estudantes

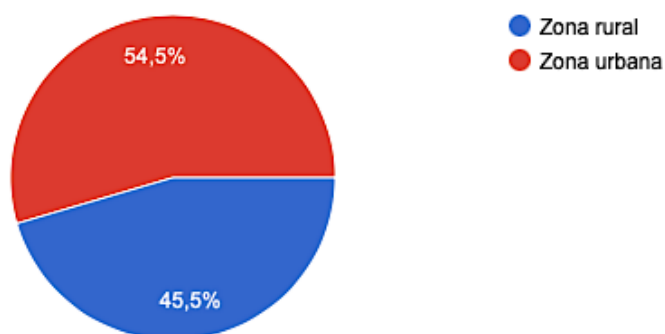
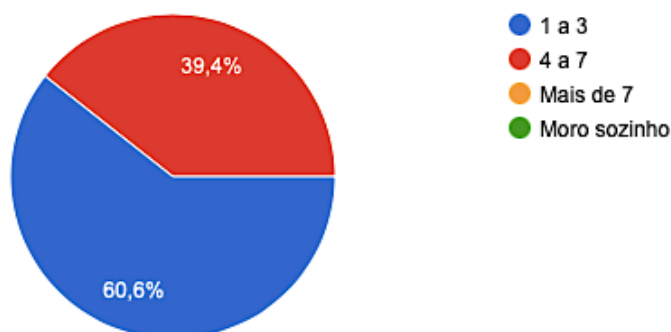
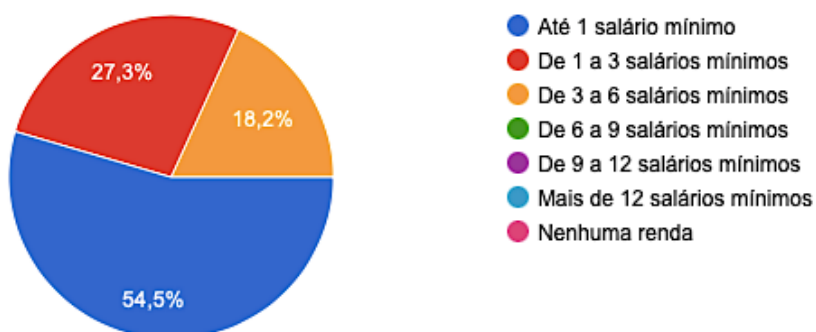
Este questionário foi produzido de acordo com o questionário socioeconômico do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e conforme pesquisas com as quais dialogamos ao longo desta tese. Utilizamos o aplicativo de gerenciamento de pesquisa *Google Forms* para apresentar as questões aos estudantes, receber suas respostas e gerar os gráficos. Ao todo, 57 estudantes responderam às 16 questões.

1) Indique a sua idade:

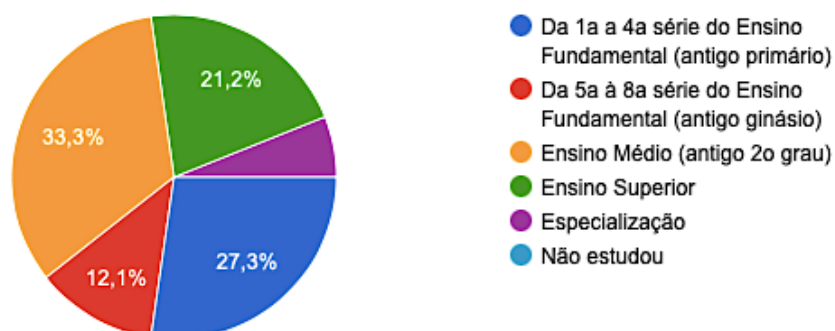


2) Você se considera:

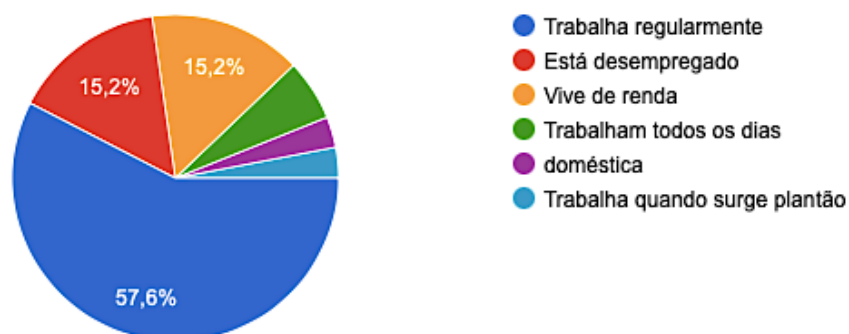


3) Sua casa está localizada em:**4) Quantas pessoas moram com você? (incluindo mãe, pai, irmãos, avós, parentes e amigos)****5) Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?**

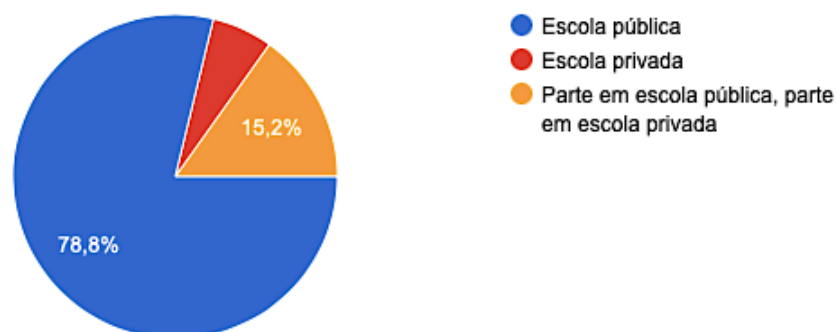
6) Qual é o nível de escolaridade do seu responsável? (Marque apenas uma resposta)



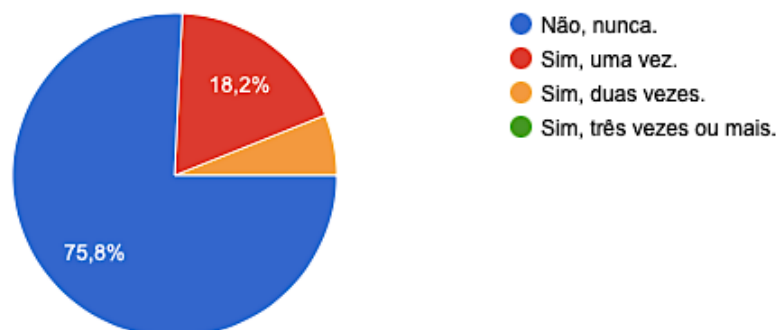
7) Qual das seguintes alternativas melhor expressa a atual situação de seu responsável no trabalho:



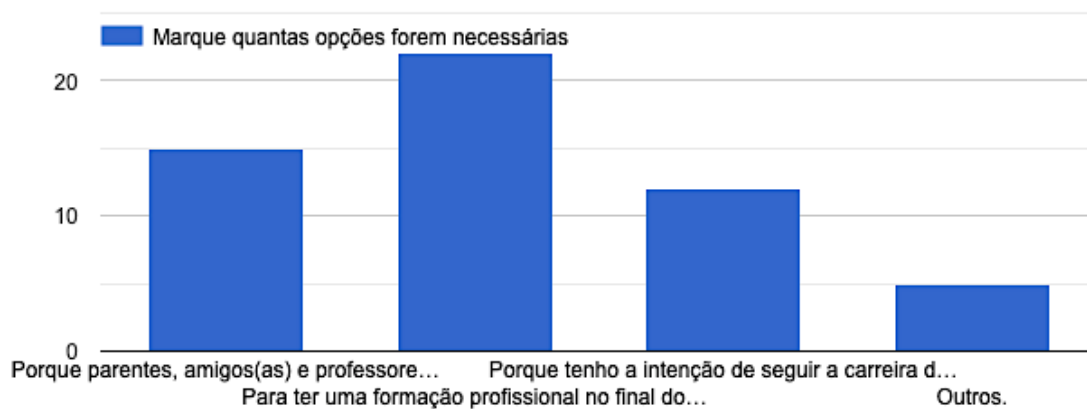
8) Durante o Ensino Fundamental, você estudou em:



9) Você já reprovou alguma vez?

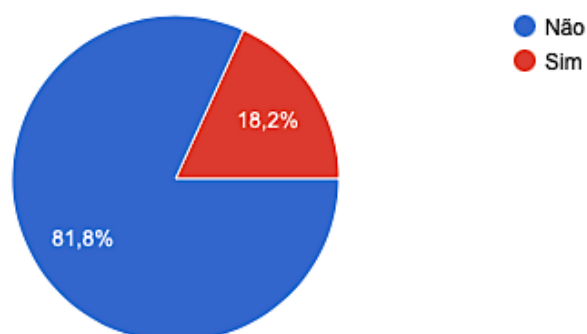


10) Indique o(s) motivo(s) que levou/levaram você a optar pelo Curso Normal da sua escola:

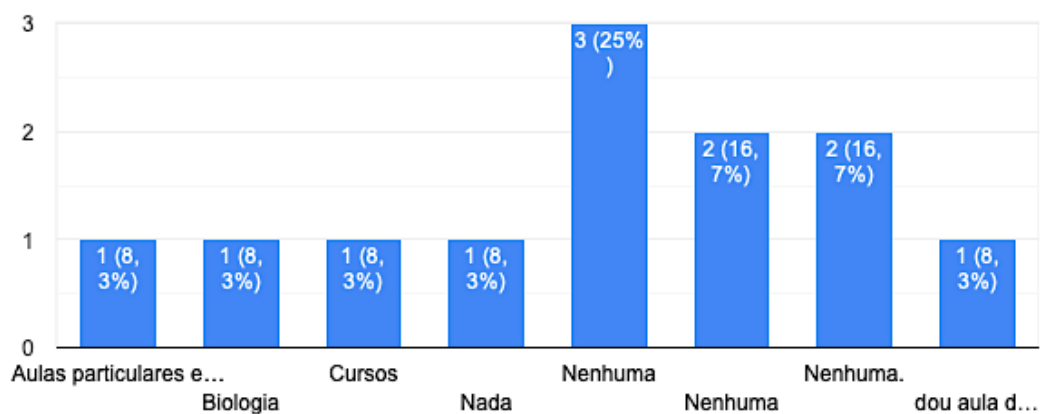


- Porque parentes, amigos(as) e professores(as) me recomendaram;
- Para ter uma formação profissional no final do Ensino Médio;
- Porque tenho a intenção de seguir a carreira de professor(a) ou pedagogo(a);
- Outros.

11) Você exerce alguma atividade remunerada?

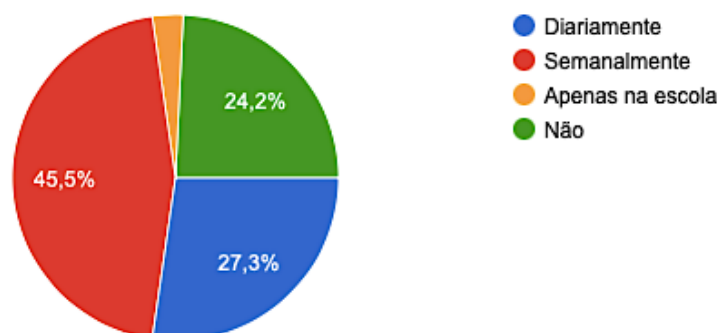


12) Qual atividade?

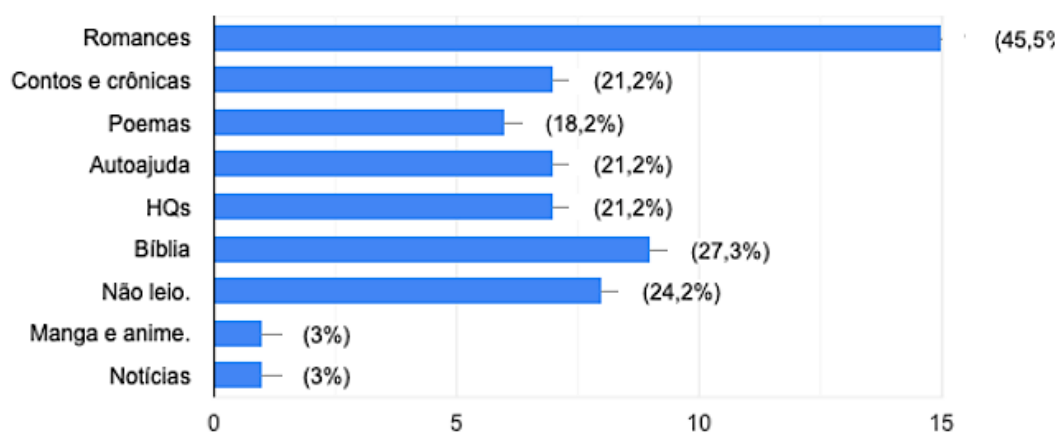


Atividades apontadas: aulas particulares, maquiadora, aulas de violão, cursos, Biologia.

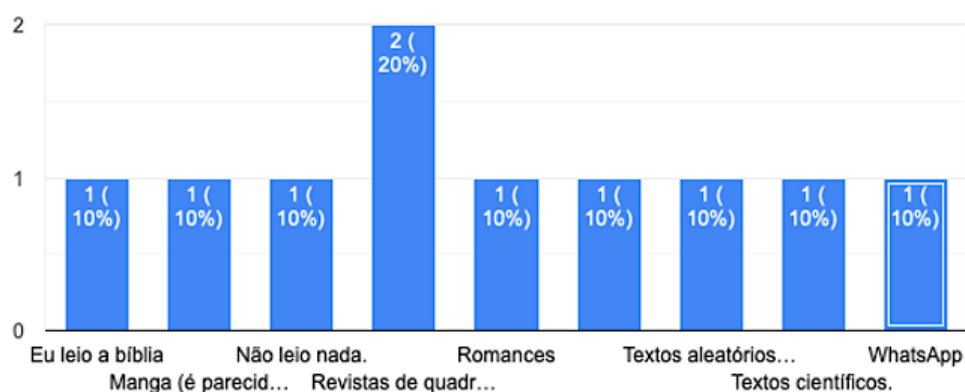
13) Você tem o hábito de ler?



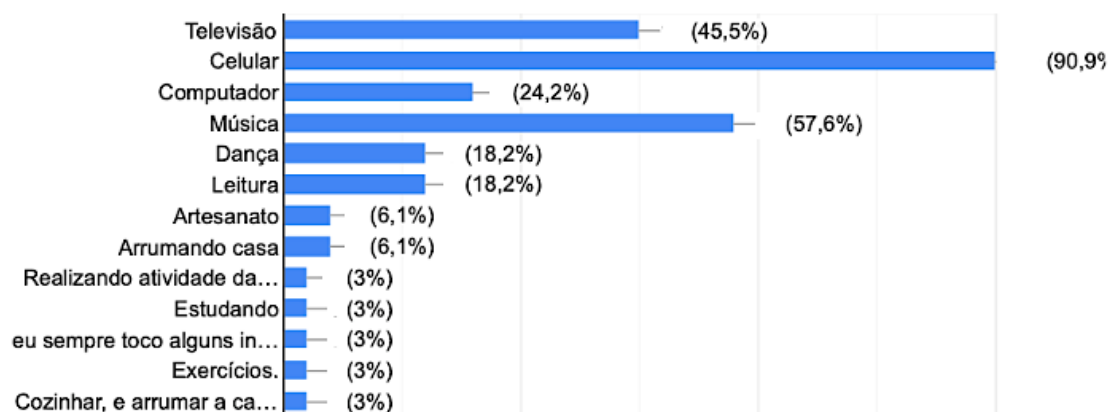
14) O que você lê?



15) Leio outras coisas, por exemplo (livre):



16) Marque as atividades nas quais você ocupa mais tempo:





ANEXO A
Parecer Comissão de Ética em Pesquisa

FEUSP 123/2019

Projeto: “Por uma aprendizagem da escrita literária. A prática da escrita literária no Ensino Médio”

Interessadas: Sarah Vervloet Soares e Prof^ª. Dr^ª. Neide Luzia de Rezende

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: **“Por uma aprendizagem da escrita literária. A prática da escrita literária no Ensino Médio”**, de autoria da pesquisadora de Doutorado: Sarah Vervloet Soares e a Prof^ª. Dr^ª. Neide Luzia de Rezende.

Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 22 de outubro de 2019

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Flávia I. Schilling'.

Prof.ª. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

ANEXO B

Alice
(Autor: Gabriel)

Em uma cidade do interior, mas bem movimentada por turistas, já que a cidade possuía em seu redor muitas belezas naturais.

Existia uma família dona da pousada mais requisitada da região, mãe, pai e filha viviam em completa harmonia e felicidade, a mãe de Alice sempre dizia a ela:

-Nunca deixe ninguém encostar aqui, aqui e aqui em você, muito menos se for um estranho.

A menina não entendia o motivo mas sempre obedecia, pois o que sua mãe falava ela obedecia, então sempre respondia:

- Sim mamãe!

Um certo dia um certo homem vinha a se hospedar na pousada, homem boa pinta, gentil, bonito e muito educado

Dizia que estava ali de férias, pois queria se afastar um pouco de sua velha rotina. Certo dia, esse homem havia de abordar Alice a perguntar:

- Quantos aninhos você tem?

Alice educadamente respondeu:

-Cinco, porque ?

Rapidamente ele dizia:

-Nada, você gostaria de tomar sorvete comigo, Alice?

Alice não entendia o motivo do convite, mas por sua mãe sempre falar que recusar um convite era falta de educação, e por ele parecer bem confiável Alice foi.

Ficaram horas tomando sorvete e conversando...

Alice havia de gostar da amizade daquele homem.

Eles repetiram isso durante um mês inteiro, todo dia ele levava Alice para comer em algum lugar diferente, ele estava ganhando a confiança da menina, de pouco a pouco.

Um certo dia ele convidou Alice diretamente, para comer em um estabelecimento um pouco incomum, uma outra pousada, mas aonde ele também possuía um quarto.

Alice nunca contava para seus pais aonde iria e com quem, desta vez não foi diferente, chegando lá, Alice e o homem ainda mistério entraram pelos fundos e foram direto ao quarto, ao entrarem ele imediatamente trancou a porta, e disse para Alice...

-Hoje nós vamos experimentar algo diferente.

Alice muito empolgada para saber o que era perguntou:

- O que é , o que é ?

Ele simplesmente respondeu:

- Feche os olhos.

Alice então fechou e imediatamente ele amordaçou e amarrou Alice, e após tirar a roupa de Alice, ele exclamou:

- Vamos fazer algo diferente desta vez!

Alice estava assustada e chorando e se debatendo, até que ele agarrou bem forte o pescoço dela e disse bem baixinho no ouvido dela:

-Eu acho melhor você parar com o que esta fazendo, se não vai ser muito pior, para você é claro.

Então o homem misterioso, vinha a estuprar Alice, forçando ela a fazer tudo que ele mandava, e no final de cada seção, ele falava : é melhor que isso fique só entre nos dois, ninguém mais pode saber, e é melhor você voltar amanhã se não, seus pais vão pagar muito caro.

Isso se repetiu durante três semanas, até que a mãe de Alice, havia de estranhar seu comportamento, e lhe perguntar:

- O que está acontecendo ?

Alice com medo, e tristeza no olhar, respondeu:

- Nada...

A mãe de Alice, então falou

- Minha filha você sabe que pode confiar em mim para tudo não sabe? Conta pra mãe, o que esta acontecendo ? Por que desta carinha tão triste?

Alice repetiu chorando

- Nada...

Então a mãe de Alice respondeu:

- Minha filha, pode contar, ninguém vai te fazer nada, nem com você nem comigo ou seu pai.

Alice então abriu o jogo, contou de todos os abusos que sofria toda noite.

A mãe de Alice, então imediatamente pegou o telefone e denunciou o misterioso homem aos policiais.

Que disseram que aquele homem era um foragido pedófilo procurado pela policia.

Os policiais o levaram, e colocaram em segurança máxima, Alice desde aquele dia entendeu que não importa se a pessoa parece boa, as aparências enganam

Fim

ANEXO C

Texto Teatral

CONTANTO QUE EU NÃO CHORE.

(CORTINAS FECHADAS, LEITURA DA CARTA PARA MORTE)

(galo cacarejando)

-O que está fazendo aí? (vô)

-O nosso cafezinho com pão torrado (vó)

-Tomarei bem rápido, pois tenho que ir a feira agora cedo.

-Não se esqueça das frutas da Dona.

- A galinha e o galo estão ficando muito mal acostumados sabia? Todo santo dia eu busco frutas novas para dar a eles.

- Deixa de bobagem Leôncio e se apresse, senão vai pegar apenas a xepa. (fechar cortinas) (1º visita à Dona) (abrir as cortinas)

- Olha só o que eu trouxe para vocês, estão fresquinhas vieram diretamente da feira. (cacarejo)

- Sim Dona, eu já tomei meus remédios hoje. (cacarejo)

- Dona, logo mais crianças chegam para o almoço que inclusive ainda não está terminado, tenho que me apressar. Comam tudo e fiquem com Deus. (fechar cortinas)

* (abrir cortinas)

- Ah crianças até que enfim vocês chegaram! – abraços

- Olha pra vocês, estão tão mais magros desde domingo passado meus filhos!

- Mãe já não somos mais crianças há um tempo né? (filho1) Inclusive nós é que temos crianças agora, os seus netos. (filho 2)

-Um dia a mãe de vocês vai entender que vocês cresceram, mas enquanto esse dia não chega vamos almoçar. (Vô) (todos a mesa) A irmã de vocês mandou notícias? Ela não costuma se atrasar nos almoços de domingo.

- Ela disse que Sarah perdeu um de seus livros, mas ela já está chega... (fitho)

(Sarah e sua mãe chegam)

- Desculpe demora minha mãe, Sarah se atrasou procurando um de seus livros ai já viu. (filha 3)

- Minha doce Sarah será escritora ou então uma bela bibliotecária, escutem o que... – Isso mesmo meus netos , sonhem, sonhem por que isso que é viver... (Vo) (Cortinas fecham)

* 2º visita a Dona – (cortinas abrem) Dona, sinto-me cada vez mais cansada, os dias tem se passado rápido demais a vida corre de uma forma muito rápida. (cacarejo)

- Não, não quis causar preocupações a meus filhos. (cacarejo)

- Leôncio está preocupado também, mas eu lhe disse que os remédios tem resolvido as fraquezas na perna sim, mas a verdade é que não me fazem nem cosquinha. (Silêncio)

- Já ia me esquecendo Dona, meus netos estão com futuros tão promissores, tão cheios de vida e leveza

- O que? Não me vai dizer que vai me abandonar justo agora sua sem vergonha! (Lurdes vé os ovos da galinha)
- Eu não posso acreditar! Dona você pôs ovos! LEONCIO CORRA AQUI MEU VELHO! (Leôncio chega esbaforido)
- O que aconteceu Lurdes? Está sentindo alguma dor? Não são dores, olhe só, Dona pôs ovos. Você quer me ver num caixão antes da hora não é possível!
- A Dona, no ninho, sabe o que isso significa?
- Sei, omelete pro almoço!
- Leôncio deixe de bobagem eu preciso avisar a nossos filhos sobre essa novidade, novas vidas irão chegar!
- (fechar cortinas) *

A medida que Lurdes espalha a noticia que Dona colocou ovos os dias passam na folhinha do calendário que Leôncio pendurou na parede.

Lourdes ao telefone: Sim comadre, Dona será mãe.

- Não comadre, não vamos cozinhar a Dona nem os pintinhos.
- Também não vamos fazer nenhuma novena na porta do galinheiro... Nós iremos festejar
- Isso o nosso próximo almoço será pura comemoração! Celebraremos a vida! (fechar cortinas) (abrir cortina)
- Sim, minha galinha Dona terá pintinhos. - Fico muito contente minha senhora.
- Eu estou radiante!
- O papo e o café estavam ótimos, agora preciso ir antes que meu chefe me demita! Ah sim, claro! Muito obrigada por trocar o gás. (fechar cortinas) Faltando três dias para o nascimento dos pintinhos, Lurdes teve de ser mandada ao hospital, pois seu corpo estava muito fraco. Enquanto alimentava Dona numa manhã Lurdes desfalece. Como está essa manhã, Dona? (cacarejo)
- Acordei um pouco mais indisposta do que os outros dias... Falarei com Leoncio para irmos ao... - Lurdes desfalece (cacarejo)

Lurdes fica no hospital até os últimos dias de sua vida, à medida que seus últimos segundos de vida chegam também se aproxima o começo de outra vida. Chega o dia do nascimento dos pintinhos. Leôncio visita sua amada no hospital sem eles saberem que aquele momento seria a despedida dos dois.

- Como está Dona e os pintinhos?
- Estão bem, Lourdes, ainda faltam uns dias para eles nascerem, mas pode ficar tranquila, eu estou os mantendo alimentados e quentinhos.
- Muito obrigada, Leoncio, por tudo.

Eles se olham e se abraçam como se fosse a primeira vez, todos os familiares na sala choram, inclusive Sarah. No dia seguinte, Sarah e sua mãe acordam na casa de seu avó, imediatamente se dirigem ao hospital. Leôncio permanece em casa para cuidar de Dona. Ao chegar ao hospital ouvem os últimos suspiros de Lourdes. O sonho de todo médico e dizer que o nosso paciente morreu de tanto rir e que nenhum filme de terror foi capaz de curá-lo. Nem tudo por ser assim, no entanto. Infelizmente a Dona Lurdes faleceu.

... Ao voltar para casa do avô para lhe dar a notícia do falecimento de sua avó, Sarah ouve um piado que vê figuras de pintinhos que não estavam ali até ela sair. Ela vai até o galinheiro e encontra seu avô observando os pintinhos Dona, Sarah toca o ombro de seu avô e mesmo sem nem dizer uma palavra seu avô entende que sua companheira havia falecido Venham meus netos e filhos ainda me resta uma ultima história para Ihes contar, sei que voces irão gostar muito, o nome dela é “Contanto que eu não chore”, de Sarah Vervloet Soares.

ANEXO D

Currículo Mínimo

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo** – Curso Normal – Formação de Professores. Língua Portuguesa e Literatura. 2013.

Língua Portuguesa

1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Eixo	LITERATURA DE INFORMAÇÃO E TEXTOS JESUÍTICOS / CARTAS
Habilidades e Competências	<p>Leitura Diferenciar texto literário de não literário. Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação (emissor, receptor, código, canal, contexto e mensagem). Reconhecer as principais características dos gêneros literários básicos (lírico, épico e dramático). Relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época.</p> <p>Analisar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítica e na literatura contemporânea. Identificar as diferenças estruturais e temáticas do gênero epistolares a partir de seus contextos de circulação. Relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época.</p> <p>Uso da Língua Identificar os processos de interlocução. Diferenciar os sentidos denotativo e conotativo. Identificar fenômenos de variação linguística. Empregar corretamente as normas ortográficas a partir do Novo Acordo. Reconhecer as funções da linguagem (referencial, metalinguística, poética e emotiva, conativa ou apelativa e fática).</p> <p>Produção Textual Produzir relatos de viagem. Produzir cartas, postais e e-mails onde se observe a presença da estrutura da comunicação.</p>

2º Bimestre

Eixo	POESIA NO BARROCO / TEATRO
Habilidades e Competências	<p>Leitura Relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época. Identificar o jogo de palavras do Cultismo por meio da utilização das figuras de linguagem. Reconhecer o Conceptismo nas estratégias de persuasão do sermão religioso barroco. Reconhecer a intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista do Barroco. Identificar as características do gênero dramático. Relacionar a lógica da divisão das cenas e os efeitos criados por tal recurso.</p> <p>Uso da Língua Identificar figuras de linguagem como antítese e paradoxo nos poemas barrocos. Identificar homônimos, parônimos, sinônimos, antônimos, uso dos porquês. Identificar efeitos de sentido produzidos pelo uso de pontuação. Identificar os mecanismos de coesão referencial.</p> <p>Produção Textual Exercitar a declamação de poesias barrocas individualmente e em jograis. Escrever pequenas cenas teatrais.</p>

3° Bimestre

Eixo	POESIA NO ARCADISMO/ MITOS E LENDAS
Habilidades e Competências	<p>Leitura</p> <p>Relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época.</p> <p>Reconhecer, na preferência pelo soneto, o resgate de formas e temas da Antiguidade Clássica e da cultura Greco-romana.</p> <p>Identificar aspectos estruturais da poesia quanto à estrofação, metrficação e disposição das rimas.</p> <p>Relacionar o título ao corpo do texto, a fim de identificar o tema central.</p> <p>Reconhecer a recorrência e a importância das referências aos mitos na poesia árcade.</p> <p>Uso da Língua</p> <p>Reconhecer os processos de formação de palavras.</p> <p>Identificar marcas linguísticas de objetividade e de impessoalidade.</p> <p>Identificar relações lógico-discursivas marcadas por conectores.</p> <p>Reconhecer a estrutura de enunciados em ordem direta.</p> <p>Produção Textual</p> <p>Produzir poesias com elementos míticos e lendários.</p>

4° Bimestre

Eixo	LITERATURA INFANTO-JUVENIL / RESUMO E RESENHA
Habilidades e Competências	<p>Leitura</p> <p>Reconhecer a distinção entre escrita e oralidade.</p> <p>Estabelecer relações intertextuais entre narrativas tradicionais e releituras contemporâneas.</p> <p>Conceituar a Literatura Infanto-juvenil.</p> <p>Reconhecer a sonoridade, as repetições, o ritmo e a pausa na poesia infanto-juvenil.</p> <p>Identificar a presença da plurissignificação das palavras na literatura infanto-juvenil.</p> <p>Uso da Língua</p> <p>Identificar a função modalizadora dos verbos.</p> <p>Reconhecer as formas de reportar uma fala pelo uso dos discursos direto, indireto e indireto livre.</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido gerados pela escolha do sujeito como agente ou paciente.</p> <p>Identificar marcas linguísticas de impessoalidade ou opinião.</p> <p>Reconhecer a adequação linguística utilizada pelos autores em seus textos narrativos e em seus poemas.</p> <p>Produção textual</p> <p>Elaborar resumos de histórias infanto-juvenis.</p> <p>Produzir poemas e narrativas curtas voltadas para o público infanto-juvenil.</p>