



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MANUELA TRAVASSO DA COSTA RIBEIRO

**O TEXTO DE LITERATURA EM AULAS DE PORTUGUÊS: O LETRAMENTO
LITERÁRIO E A ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA DO CONTO
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

NAZARÉ DA MATA – PE
DEZEMBRO – 2016

MANUELA TRAVASSO DA COSTA RIBEIRO

**O TEXTO DE LITERATURA EM AULAS
DE PORTUGUÊS:**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E A ARTICULAÇÃO ENTRE
LEITURA E ESCRITA DO CONTO NO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do *Campus* Mata Norte da Universidade de Pernambuco, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Amara Cristina de Barros e
Silva Botelho**

**NAZARÉ DA MATA - PE
DEZEMBRO/2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

R484t Ribeiro, Manuela Travasso da Costa.
 O texto de literatura em aulas de português: o
 letramento literário e a articulação entre leitura e escrita do
 conto no 9º ano do ensino fundamental / Manuela Travasso da
 Costa Ribeiro. – Nazaré da Mata: O autor, 2016.
 205 f.: il.

 Orientador: Amara Cristina de Barros e Silva Botelho.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade de
 Pernambuco, Campus Mata Norte. Mestrado Profissional
 em Letras- PROFLETRAS, 2016.

 1. Ensino de literatura. 2. Letramento Literário.
 3. Leitura. 4. Produção de texto literário. I. Botelho, Amara
 Cristina de Barros e Silva (Orientador). II. Título.

CDD 23.ed. – 807
Ana Cristina Vieira, CRB4-1736

Manuela Travassos da Costa Ribeiro

**O TEXTO DE LITERATURA EM AULAS DE PORTUGUÊS: O
LETRAMENTO LITERÁRIO E A ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA E
ESCRITA DO CONTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

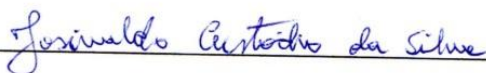
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional
em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco –
UPE, *Campus* Mata Norte, como requisito para a obtenção do
grau de Mestre em Letras, em 11/11/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



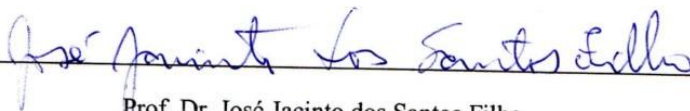
Profa. Dra Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Orientadora – UPE



Prof. Dr Josivaldo Custódio da Silva

Examinadora Interna – UPE



Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Examinador Externa – FACHO

Nazaré da Mata – PE

2016

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento de grande alegria, de agradecer à vida por ter concluído um ciclo de aprendizado. Muitas pessoas estiveram envolvidas nesse processo, algumas das quais, se não estivessem presentes, certamente eu não teria condições alcançar mais esse objetivo.

Quero registrar em primeiro lugar toda minha gratidão à Ivone - minha mãe - por sempre ter estado comigo, e especificamente durante o período do mestrado, ter me incentivado e oferecido suporte para que eu, mesmo com uma criança pequena, pudesse também me dedicar aos estudos.

A Wellington, por fazer minha vida melhor com seu amor, dedicação e companheirismo de todos os dias. Sua compreensão, participação e disposição em discutir ideias foram extremamente importantes em mais essa jornada. Isso não seria possível sem sua ajuda.

A Guilherme, que ilumina meus dias. Sua existência me traz mais razões para não desistir de lutar por uma educação de qualidade e por um mundo menos desigual.

À Professora Cristina Botelho, orientadora amiga e dedicada, competente conselheira e exemplo de profissional e ser humano. Nem sei como expressar minha satisfação por ter realizado este trabalho em parceria com a senhora. Em cada encontro aprendi muito, e sempre serei grata por todo apoio e atenção.

À professora Lívia Suassuna, pela seriedade, competência e disponibilidade demonstradas desde a época da graduação. Suas colocações durante o momento de qualificação do projeto foram essenciais para que chegássemos ao recorte atual deste trabalho.

A todos os professores que acompanharam nossa turma com ensinamentos tão valiosos. Agradeço a Alexandre Furtado pelas contribuições na banca de qualificação do projeto de dissertação, e especialmente aos dois que estiveram conosco por mais tempo: meu muito obrigada aos professores Maria do Rosário e Josivaldo Custódio.

Aos que fazem o *Campus* Mata Norte da UPE ser uma instituição tão acolhedora, especialmente a Breno e Verônica, sempre muito solícitos e carinhosos com nossa turma.

Aos colegas de turma. Foi muito especial termos nos encontrado e dividido tantas angústias e alegrias. Patrícia, que tão bem representou nossos interesses. Maria, amiga de todas as horas. Fräulein, Aldenice, Mineias e todos os demais... Muitas vezes a solidariedade de vocês e a amizade que compartilhamos foram determinantes para que eu não desanimasse, e para que apesar das dificuldades, seguisse em frente. Nosso grupo é inesquecível. Quero aqui citar uma colega cuja força e determinação me inspiraram: obrigada pelo seu exemplo e por todas as conversas, Eliane Pimentel.

À CAPES, que oportunizou o PROFLETRAS e o incentivo financeiro à nossa participação no programa.

À direção, colegas e principalmente aos alunos da escola em que realizei a pesquisa de campo, companheiros de um cotidiano de trabalho e luta.

A minhas irmãs, familiares e amigos que incentivaram e acompanharam esse processo.

E por fim a meu pai, que está vivo em minha memória, e a quem devo muito do que sou hoje.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

Roland Barthes

RESUMO

Este estudo se situa no contexto das discussões sobre o papel da literatura em aulas de língua materna no ensino fundamental. Com base na proposta metodológica de letramento literário (COSSON, 2011), foi elaborada e vivenciada em turma de 9º ano uma sequência didática em que a leitura de contos relacionados à temática da violência contra a mulher motivou a produção de textos do mesmo gênero. O principal objetivo do trabalho foi verificar a relação entre a didatização da leitura literária e o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do ensino fundamental. Para isso, foi realizada análise comparativa entre contos produzidos como interpretação das leituras e análises vivenciadas durante sequência de letramento literário, e produções textuais anteriores, realizadas sem a motivação de leituras literárias. A pesquisa-ação foi o caminho metodológico escolhido, por equilibrar a relação entre teoria e prática, e possibilitar um direcionamento interventivo efetivo na realidade educacional. Optamos, outrossim, por uma análise de dados predominantemente qualitativa. A fundamentação teórica da pesquisa foi feita a partir das considerações de autores como Bordini e Aguiar (1988), Zilberman (1993; 1991), Candido (2011), Rouxel (2013), Soares (1996), Street (1984) e Cosson (2011), abrangendo discussões sobre leitura, leitura literária, letramento e letramento literário. Houve ainda reflexões sobre a dicotomia língua/literatura em aulas de Português e sobre a relação entre a leitura de literatura e a prática da escrita na escola. Teóricos como Moisés (1997), Cortázar (2006) e Poe (2000) fundamentaram a caracterização do gênero literário conto, e as contribuições de Tauveron (2014) e Dalla-Bonna (2012), entre outros, forneceram subsídios para o embasamento teórico sobre a escrita do texto literário na escola e a formação de alunos-autores. A experiência pedagógica implementada na escola somada à análise dos textos dos alunos nos permitem afirmar que é possível e necessário que o trabalho com língua e literatura aconteça de maneira integrada e contextualizada em aulas de Português durante o ensino fundamental, posto que o texto literário se constitui numa forma completa de expressão da língua. Concluímos, adicionalmente, que a leitura literária interfere direta e positivamente na produção escrita de textos também literários, configurando-se numa oportunidade de exercitar a criatividade, que além de promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao ato de escrever, apresenta-se como uma alternativa para estimular em nossos estudantes o exercício de compreensão e reelaboração da realidade através da interação com a linguagem artística.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura, Letramento literário, Leitura e Produção de texto literário.

RESUMEN

Este estudio se ubica en el contexto de las discusiones sobre el papel de la literatura en clases de lengua materna en la enseñanza fundamental. Con base en la propuesta metodológica de letramiento literario (COSSON, 2011), se elaboró y se vivenció en un grupo de 9º año una secuencia didáctica en la que la lectura de cuentos relacionados a la temática de la violencia contra la mujer ha motivado la producción de textos del mismo género. El principal objetivo del trabajo ha sido verificar la relación entre la didatización de la lectura literaria y el desarrollo de competencias de escrita en alumnos de la enseñanza fundamental. Para ello, se ha realizado un análisis comparativo entre cuentos producidos como interpretación de las lecturas y análisis vivenciados durante secuencia de letramiento literario, y producciones textuales anteriores, realizadas sin la motivación de lecturas literarias. La investigación-acción ha sido el recorrido metodológico elegido, por equilibrar la relación entre teoría y práctica, y posibilitar un encaminamiento de intervención efectivo en la realidad educacional. Optamos, además, por un análisis de datos predominantemente cualitativo. La fundamentación teórica de la investigación se ha hecho a partir de las consideraciones de autores como Bordini y Aguiar (1988), Zilberman (1993; 1991), Candido (2011), Rouxel (2013), Soares (1996), Street (1984) y Cosson (2011), abarcando discusiones sobre lectura, lectura literaria, letramiento y letramiento literário. Ha habido aún reflexiones sobre la dicotomía lengua/literatura en clases de Portugués y sobre la relación entre la lectura literaria y la práctica de escrita en la escuela. Teóricos como Moisés (1997), Cortázar (2006) y Poe (2000) han fundamentado la caracterización del género literário cuento, y las contribuciones de Tauveron (2014) y Dalla-Bonna (2012), entre otros, han aportado subsidios para la fundamentación teórica sobre la escrita del texto literario en la escuela y la formación de alumnos-autores. La experiencia pedagógica implementada en la escuela sumada al análisis de los textos de los alumnos nos permiten afirmar que es posible y necesario que el trabajo con lengua y literatura ocurra de manera integrada y contextualizada en clases de Portugués ya durante la enseñanza fundamental, una vez que el texto literario constituye una forma completa de expresión de la lengua. Concluimos, además, que la lectura literaria interfiere directa y positivamente en la producción escrita de textos también literários, convirtiéndose en una oportunidad de ejercitar la creatividad, que, más allá de promover el desarrollo de competencias relacionadas al acto de escribir, se presenta como una alternativa para estimular en nuestros estudiantes el ejercicio de la comprensión y reelaboración de la realidad por medio de la interacción con el lenguaje artístico.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de literatura, Letramiento literario, Lectura y Producción de texto literario.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto de aluno usado em aula para análise coletiva.....	91
Figura 2: Matéria do JC-Online sobre assassinato de Maria Alice Seabra.....	177
Figura 3: Matéria no portal G1 sobre prostituição infantil	177
Figura 4: Reprodução do original do texto 1 do aluno A.....	180
Figura 5: Reprodução do original do texto 2 do aluno A.....	181
Figura 6: Reprodução do original do texto 1 do aluno B.....	182
Figura 7: Reprodução do original do texto 2 do aluno B.....	183
Figura 8: Reprodução do original do texto 1 do aluno C.....	184
Figura 9: Reprodução do original do texto 2 do aluno C.....	185
Figura 10: Reprodução do original do texto 1 do aluno D.....	186
Figura 11: Reprodução do original do texto 2 do aluno D.....	187
Figura 12: Reprodução do original do texto 1 do aluno E	188
Figura 13: Reprodução do original do texto 1 do aluno E	189
Figura 14: Reprodução do original do texto 1 do aluno F	190
Figura 15: Reprodução do original do texto 2 do aluno F	191
Figura 16: Reprodução do original do texto 1 do aluno G.....	192
Figura 17: Reprodução do original do texto 2 do aluno G.....	193
Figura 18: Cópia de manuscrito com algumas das perguntas elaboradas em grupo para o encontro com o escritor.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Aluno A.....	105
Tabela 2: Aluno B.....	110
Tabela 3: Aluno C.....	117
Tabela 4: Aluno D.....	123
Tabela 5: Aluno E	131
Tabela 6: Aluno F	136
Tabela 7: Aluno G.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCC	Base Curricular Comum para as redes públicas do Estado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
OTM	Orientações Teórico Metodológicas
PCE/PE	Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REVISÃO DAS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA.....	16
2.1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE LEITURA.....	16
2.2	LEITURA LITERÁRIA: PROCEDIMENTO DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE	20
2.3	A DICOTOMIA LÍNGUA/LITERATURA EM AULAS DE PORTUGUÊS	22
2.4	LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	25
2.5	LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	31
2.5.1	Letramento literário na escola.....	32
2.6	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	39
2.6.1	O gênero textual literário conto	41
2.7	ESCREVER NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	44
2.7.1	A escrita do conto literário na escola.....	50
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
3.1	A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO DA PESQUISA	61
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA.....	69
4.1	VIVENCIANDO A SEQUÊNCIA: DA LEITURA À ESCRITA DO CONTO.....	69
4.2	ANÁLISES DOS CONTOS LIDOS E DOS CONTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS-AUTORES.....	96
4.2.1	Análises das leituras de barbie e Chão movediço.....	96
4.2.2.1	Tabelas individuais de análise dos textos dos alunos-autores	105
4.3	SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES	147
4.3.1	Sobre a caracterização do gênero.....	148
4.3.2	Sobre os aspectos estéticos e estilísticos.....	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS.....	169
	ANEXOS.....	176

1 INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, a escola desempenha um papel muito importante em vários aspectos da formação dos sujeitos. Especificamente no que se refere à população economicamente menos favorecida, é obrigação da escola pública prestar serviços que possibilitem aos cidadãos participar e interferir de maneira ativa nos diversos contextos sociais. Diante desse panorama, é necessário reconhecer as aulas de língua materna e especificamente as atividades de leitura e escrita como partes fundamentais da educação formal.

Com base em estudos teóricos e empíricos como os de Cosson (2011), Dalla-Bonna (2012) e Tauveron (2014), acreditamos que a inserção do texto literário no currículo pode influenciar fortemente o desenvolvimento das várias maneiras de se expressar, possibilitando o aperfeiçoamento de competências linguísticas de leitura e escrita, bem como o favorecimento da elaboração de pontos de vista mais críticos e autônomos por parte dos educandos.

Há pelo menos três décadas os problemas relacionados ao trabalho com leitura literária no ambiente escolar vêm sendo discutidos. Sobre a postura da escola em relação ao ensino de literatura, é possível afirmar que se durante o ensino médio o trabalho com o texto literário mostra-se problemático, é muito difícil constatar a realização de práticas consistentes que considerem as peculiaridades desse tipo de texto durante os anos que correspondem ao ensino fundamental. Durante uma década e meia de prática docente, temos observado inclusive que na maioria das vezes, no ensino de Português durante o ensino fundamental, existe uma predominância da utilização de gêneros textuais mais “funcionais”, em detrimento do texto de literatura.

Sabemos que muitos fatores colaboram para agravar essa situação, e entre eles está o fato de que no principal documento orientador oficial do país - os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) – há uma grande lacuna a esse respeito. Os PCN, em suas mais de noventa páginas, destinam apenas cinco parágrafos para tratar das especificidades do texto literário. Esse fato não contribui para que tenhamos um direcionamento claro para a realização de um trabalho que enfatize o uso do texto literário e, mais ainda, que faça uso desse texto de maneira articulada às abordagens de análise linguística e de produção textual.

É fato, assim, que em nossas escolas raramente os estudos de língua e de literatura integram-se durante as aulas de língua materna, cabendo aos professores com a intenção de realizar um trabalho interacional - que a partir do uso da linguagem possa inscrever socialmente o sujeito - enfrentar os desafios que existem quando tentamos diluir a relação dicotômica língua/literatura na prática docente cotidiana.

Nessa perspectiva, a realização de estudos e pesquisas voltados à importância da utilização do texto literário nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, bem como a proposição de estratégias metodológicas que possam contribuir para dirimir a dicotomia existente entre os ensinos de língua e de literatura, apresentam-se como questões importantes no panorama socioeducacional da atualidade.

Logo, ao problematizar esse aspecto do trabalho pedagógico com a arte literária, tentamos através do presente estudo refletir sobre como é possível articular o desenvolvimento de competências de escrita a partir da leitura do texto literário.

O questionamento acima, que orientou o desenvolvimento de nosso trabalho, se justifica pela constatação¹ de que alunos do ensino fundamental muito frequentemente não têm bom desempenho na hora de escrever, e de acordo com nossa hipótese, a leitura do texto literário bem conduzida pela escola também pode atuar como exercício que favorece a evolução de competências de produção textual.

Embora reconheçamos as deficiências e limitações da escola pública brasileira, defendemos nesta pesquisa sua responsabilidade na formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania através do uso do idioma materno. No entanto, acreditamos que essa formação só se completa através do exercício constante da leitura da arte literária, essencial, ao nosso ver, para a constituição de sujeitos críticos e proficientes no lidar com a língua portuguesa.

A partir da utilização da proposta metodológica do letramento literário (COSSON, 2011), nosso trabalho tem como objetivo geral verificar a relação entre a didatização da leitura literária e o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do nono ano do ensino fundamental. Em decorrência disso, os objetivos específicos do trabalho foram:

- Aplicar proposta intervencionista de leitura e escrita abordando a temática da violência contra a mulher com base na metodologia do letramento literário;
- Investigar como é possível, a partir da metodologia do letramento literário, trabalhar o desenvolvimento de competências de escrita literária em estudantes do 9º ano do ensino fundamental;
- Analisar como a prática da leitura do conto interligada à atividade de escrita do mesmo gênero foi processada por estudantes do 9º ano do ensino fundamental em suas produções textuais escritas.

¹ Além da observação do desempenho escrito não satisfatório de estudantes dos ensinos fundamental e médio durante o exercício de nossa prática profissional, resultados de estudos empíricos e de exames oficiais nos ajudam a constatar esse fato.

Na experiência apresentada, então, língua e literatura foram integradas em atividades de leitura, análise linguística e escrita de um gênero imaginativo e artístico, configurando a produção do texto literário como produto da prática reflexiva de leitura permeada pela observação de elementos que constituem a língua. O trabalho está organizado em três grandes capítulos, que são seguidos de considerações finais.

O capítulo 2 trata da fundamentação teórica da pesquisa, e se subdivide em sete subcapítulos. Nos dois primeiros, com base em teóricos como Bordini e Aguiar (1988) e Zilberman (1993), realizamos considerações introdutórias sobre o ato de ler e sua abordagem pela escola, progredindo no sentido de refletir sobre o fato de que todo ser humano é um leitor em formação. Discutimos ainda o fato de que a leitura literária estimula e contribui para esse processo de maneira mais abrangente, no sentido de satisfazer a necessidade humana de dar sentido ao mundo.

No subcapítulo 2.3 contextualizamos a relação dicotômica entre língua e literatura no ensino de língua materna, para no subcapítulo seguinte, refletir sobre as possibilidades do trabalho com a leitura literária escolarizada. Dando continuidade à discussão, o subcapítulo 2.5 traz considerações sobre o sentido do conceito de letramento na atualidade, situando a proposta metodológica do Letramento Literário de Cosson (2011) como alternativa para a didatização do texto de literatura.

Em seguida, após considerações sobre a perspectiva de um ensino de língua através de gêneros textuais, fazemos no subcapítulo 2.6 a caracterização da estrutura do conto, gênero literário central da sequência didática vivenciada na escola campo de pesquisa. Apresentamos ainda, no mesmo subcapítulo, as análises dos contos *barbie* e *Chão movediço*, que foram objetos de leitura e análise em sala de aula durante a experiência prática.

O capítulo 2 encerra-se com a revisão de teorias sobre a prática da escrita na escola, e mais especificamente, sobre o trabalho com a escrita literária e a formação de alunos-autores durante o ensino fundamental. Para essa teorização, foram essenciais as contribuições de Passarelli (2012), Dalla-Bonna (2012) e Tauveron (2014).

O terceiro capítulo é composto por subcapítulos. Em 3.1 descrevemos o percurso metodológico, com a caracterização da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, no subcapítulo 3.2, detalhamos como o método da pesquisa-ação foi aplicado à experiência prática em duas fases, possibilitando a verificação de situações concretas através da intervenção na realidade educacional e da análise de dados qualitativa.

No quarto e último capítulo relatamos como ocorreu a vivência da sequência de letramento literário e procedemos a análise comparativa entre os textos produzidos pelos alunos nas duas fases da proposta de intervenção, expondo nossas considerações a respeito do que foi verificado nesses textos.

Por último, seguem-se à análise dos dados as considerações finais, que retomam de maneira sintética o que foi apresentado durante o curso do trabalho. Nesse tópico comentamos também os resultados da experiência didática e as contribuições que intencionamos agregar aos estudos sobre a didatização do texto literário e sua articulação com o ensino de produção textual. Finalmente são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos que integraram o trabalho de pesquisa.

2 REVISÃO DAS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

Para fundamentar o presente estudo revisitamos conceitos e ideias fundamentais para o bom andamento do trabalho. Refletir sobre a relação entre o texto literário e o ensino de Português significa que teremos a necessidade de visitar obras referenciais sobre leitura, literatura e formação do leitor, assim como fontes sobre a escolarização do texto literário. Apresentaremos em seguida os princípios que fundamentam as concepções de letramento e letramento literário, com base no que sugerem estudiosos da área como Cosson (2011). Será necessário também situar a pesquisa no âmbito das teorias sobre gêneros textuais e ensino, mais especificamente na caracterização do gênero conto, cuja leitura e análise nortearão a realização da proposta de intervenção, com sequência de letramento literário que culminará em produção escrita. Além disso, serão tecidas considerações sobre a prática da produção textual na escola, já que a atividade de escrita de um conto pelos estudantes está prevista em nossa sequência didática.

2.1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE LEITURA

Entre as formas humanas de se comunicar, destaca-se a linguagem verbal. Barthes, em *Elementos de Semiologia* (1979, p. 12) afirma a dificuldade de conceber o significado de sistemas de imagens ou objetos fora da linguagem: “o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem”. Sendo a escrita a forma mais comum de registro da linguagem verbal, o livro concretiza como objeto a conservação e o acúmulo de registros da consciência social e individual do ser humano. Este, por sua vez, ao ler o que está registrado num livro, estabelece, de acordo com Bordini e Aguiar (1988), elos com as manifestações socioculturais que podem estar distantes de sua localização no espaço e de sua época, promovendo o que as autoras chamam de socialização através da leitura, pois “no diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 10).

A partir do século XVIII, a leitura configurou um fenômeno histórico que possibilitou a expansão e o avanço da sociedade ocidental. Muitas mudanças econômicas ocorreram após o período da revolução industrial, ocasionando consequências que vão desde avanços tecnológicos e científicos, a uma revolução democrática que elevou o nível de participação social das populações menos favorecidas, promovendo uma revolução cultural que expandiu o acesso ao conhecimento.

O surgimento da escola pública, o considerável aumento do acesso das classes populares à educação formal e a possibilidade de reproduzir grandes quantidades de materiais impressos - permitindo a maior divulgação de bens culturais - contribuem para a formação de mais leitores e

para o fortalecimento de modalidades de expressão escrita. A constituição de um mercado ativo para o texto escrito, de acordo com Zilberman (1993), é o fenômeno cultural que caracteriza fortemente a sociedade ocidental do período. Os bens culturais já não são mais privilégio restrito apenas a uma elite econômica, pois o processo de circulação da cultura se vulgariza, já que se torna mais acessível e popular, conforme verificamos em Zilberman (1993, p. 12): “É enquanto mercado atuante que o público emergente aciona uma nova indústria: a da própria cultura; e essa, uma vez em movimento, exige sempre novos contingentes de consumidores, para se expandir de um modo contínuo”.

Nesse processo evolutivo, a escola figura como espaço de iniciação social, intermediário entre a criança e a cultura, sendo a leitura o elemento mediador dessa relação. Zilberman (1993, p. 13) elenca razões que explicam a supremacia da leitura sobre outras modalidades de representação da realidade e justificam o ato de ler como “porta de entrada” ao conhecimento, são elas:

- a) Dar acesso à leitura significou estimular uma indústria nascente – a da tipografia – que vinha se desenvolvendo bastante no período e descobria formas específicas de impressão, tais como o livro, o jornal, o folhetim; b) A tradição do saber, no Ocidente, tinha optado, desde a antiguidade, pelo livro como receptáculo privilegiado dos produtos intelectuais e da tradição, em detrimento de outras possibilidades de expressão, como, por exemplo, as de ordem visual; c) O caráter econômico do código escrito facilitou a difusão deste, já que detém grande capacidade de condensação, ao utilizar o alfabeto, que se caracteriza pela transcrição dos fonemas, e não das sílabas ou palavras inteiras, sendo este o fator que lhe garante a funcionalidade.

A democratização do acesso ao saber, promovida em parte pela atuação da escola, promove a ideia de valorização da leitura, fundamentada no ideal iluminista que considera a leitura como possibilidade de emancipação, concebendo o conhecimento como o caminho para a liberdade. Assim, o acesso à habilidade da leitura permite a assimilação de valores sociais, bem como a inclusão e a prática da cidadania.

A despeito da escola pública ter surgido com o objetivo de permitir ao povo o acesso às letras e a bens culturais de modo a diminuir desigualdades sociais - posto que historicamente sempre houve uma relação social de dominação de analfabetos por alfabetizados - essa mesma escola não demorou a figurar como mais um aparelho social onde as classes populares permaneceram subjugadas, diferentemente do que foi preconizado pelos movimentos que lhe deram origem.

Como instituição social responsável pelo ensino da leitura, estudos e pesquisas têm demonstrado que a escola, de maneira geral, não vem realizando essa incumbência de maneira satisfatória, pois quando o trabalho com leitura não vai além da ideia da alfabetização/decifração, não contempla a perspectiva de que formar leitores passa, entre outras coisas, pela

construção/formação do hábito de ler. Através de resultados de exames oficiais (a exemplo do SAEB e do ENEM) podemos perceber que as práticas de leitura realizadas em considerável parcela de instituições escolares não estimulam os sujeitos a reelaborar informações nem a questionar valores culturalmente estabelecidos:

a concepção ingênua da leitura sequer contribui para que o leitor amplie sua capacidade de ler, isto é, sua capacidade de interagir autonomamente com discursos elaborados dentro do registro da escrita e referenciados em universos específicos de conhecimento. [...] Trata-se, para usar uma expressão de Osakabe, de um tipo de leitura que se estabeleceu na sociedade capitalista como uma necessidade pragmática: “alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema” (e produtivo, aqui, pode significar tanto a capacidade de seguir adequadamente instruções de trabalho quanto de consumir os produtos de mercado e de reproduzir os valores da classe dominante). (BRITTO, 2011, p. 89)

A compreensão crítica do ato de ler difundida por Freire (2009) e que demanda a percepção das relações entre texto e contexto que não se esgota na decodificação da palavra escrita aparentemente ainda vem sendo desconsiderada, assim como a concepção de texto como representação simbólica das relações humanas. Para Bordini e Aguiar, os textos podem ser entendidos como

todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura partilham da qualidade de textos. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 11)

Solé (1998, p. 22), define a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam a leitura”. A autora fala sobre as consequências dessa afirmação, refletindo que esse caráter interacional pressupõe a presença de um leitor ativo que processa e realiza um exame sobre o texto. Além disso, é preciso que haja um objetivo direcionando a leitura (ler para alcançar determinado fim, pois é isso que irá determinar a postura do leitor diante do texto).

Acreditamos, assim, que a concepção de leitura vai além do conceito de processo cognitivo e afetivo, abrangendo também a ideia de ação cultural constituída socialmente, não como um processo em que os indivíduos apenas acumulam informações, “mas sim a representação da representação da realidade presente no texto lido. Um valor, portanto. Valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados.” (BRITTO, 2011, p. 84). Exercer a atividade da leitura de maneira produtiva - reelaborando o conhecimento adquirido - caracteriza o leitor “consciente” a partir do momento em que por meio da obra em questão, aconteça tanto a leitura do que está contido no universo proposto pelo autor, como do mundo próprio leitor. De acordo com Tinoco (2013, p. 141), “os modelos textuais tendem a

descrever apenas um polo da situação comunicativa [...]”. É papel do leitor, assim, “pelo processo dialógico de leitura, (re)construir o objeto estético”. Torna-se essencial, nesse sentido, que a obra, exercício de linguagem escrita, seja considerada em seu caráter dialógico (BAKHTIN, 2000), já que o leitor em exercício interage com o que está proposto no texto, constituindo “o ato de ler como um reflexo básico do hábito de ler” (TINOCO, 2013, p. 143).

Todo ser humano é desde criança um leitor em formação, pois estamos sempre exercitando nossa capacidade de interpretar o que está ao nosso redor. O que comumente tem sido feito na escola, porém, frequentemente contraria essa leitura de mundo que de acordo com Freire (2009), deve vir antes da leitura da palavra. Ao destacar o livro - produção da classe dominante - como objeto específico de mediação para qualquer conhecimento e desconsiderar os elementos extratextuais, o regime escolar desconstrói a noção de texto como representação simbólica, tornando cada vez mais forte a verdade de uma classe social e reforçando o poder dos que o produzem sobre os outros:

O conceito de cultura fica deformado, expressando apenas a verdade de uma camada social. Todavia, cultura não se assimila a universo dos letrados. [...] Não há cultura melhor nem pior: há culturas diferentes, segundo as experiências dos homens que as produzem. [...] ... o fato é que as classes dominantes dão ênfase ao livro como veículo do saber que lhes convém. Nesse sentido, é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 11-12)

As mesmas autoras acrescentam ainda que contribui para a ineficácia generalizada do ensino formal da leitura e da escrita o fato de aqueles que fazem a escola (administração, professores, direção) representarem valores e práticas que normalmente pouco fazem sentido para o público que a escola gratuita atende:

Da colisão dos valores do corpo docente, que apontam para a ascensão social, com os do corpo discente, que se limitam à necessidade de sobrevivência, decorrem problemas crônicos de disciplina, as dificuldades de aproveitamento e o consequente afastamento do aluno da escola. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 12)

Quando os textos apresentados pela escola nada dizem respeito aos interesses e necessidades dos estudantes, pode ocorrer que, em lugar de cidadãos competentes no ato de ler o mundo e a diversidade de textos presentes no mundo, o produto, ou subproduto dessa escola são pessoas com nível bastante precário no que se refere à compreensão textual e que, por consequência, também são falhas no processo de elaboração de discursos autônomos em textos orais ou escritos. Por ser o foco

deste trabalho, estamos nos referindo repetidamente ao ensino problemático da leitura e da escrita nas escolas públicas, porém sabemos que os problemas de aprendizagem em leitura não se restringem às escolas e às pessoas de classes populares. Por motivos inúmeros e que não serão discutidos aqui, esses problemas afligem todas as camadas sociais e níveis de ensino, e isso talvez aconteça principalmente pela falta de reconhecimento do trabalho intelectual, que por não gerar riqueza material imediata, muitas vezes, é substituído por atividades mais rentáveis.

Ainda assim, pessoas de qualquer classe podem e devem ser motivadas a exercer a atividade da leitura, motivação que na educação escolar pode residir na identificação do leitor com o conteúdo da obra. Nesse sentido, os textos literários estimulam e contribuem, de maneira mais abrangente, para a satisfação da necessidade humana de dar sentido ao mundo e a si mesmo. A apresentação de textos variados, que possam representar nossa diversidade social, é mencionada por autores como Bordini e Aguiar (1988) como sugestão para o enfrentamento de problemas do ensino de leitura. Caso essa abordagem seja feita pela escola de forma a considerar o pluralismo cultural presente em nossas salas de aula, maiores são as chances de possibilitar que os indivíduos das classes economicamente menos favorecidas desenvolvam competências linguísticas de modo a serem capazes de reelaborar conhecimentos e produzir textos novos que podem vir a circular e representar seus interesses na sociedade.

2.2 LEITURA LITERÁRIA: PROCEDIMENTO DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE

Embora seja o processo de alfabetização (decodificação do código escrito) que conduz o indivíduo às demais etapas do ato de ler, e talvez por isso o principal objetivo da fase inicial da educação escolar, se esse processo não for trabalhado de maneira adequada pode funcionar de modo a afastar os educandos dos livros. Zilberman (1993) pondera que essa contradição não só destaca a importância da leitura como procedimento de apropriação da realidade, mas também delimita o texto de literatura como o objeto que concretiza o ato de ler:

Ler confunde-se, pois, com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém, a ação implícita do verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Desta maneira, o cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura. (ZILBERMAN, 1993, p. 17)

O ato de ler, assim, pode ser compreendido como processo de elaboração de um código que qualifica toda relação com o real. A leitura literária, mais especificamente, seria capaz de reproduzir

a relação sujeito/mundo, representando também uma forma de leitura de mundo. Ainda de acordo com Zilberman (1993), leitura e literatura se unificam de forma a mimetizar os contatos humanos com sua realidade física, histórica e social. Nesse sentido, a leitura de literatura é capaz de estabelecer uma relação privilegiada com o real, pois abarca tanto o convívio com a linguagem como o exercício de interpretação de significados “ocultos” que a linguagem literária suscita e, por isso, “a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura”. Sobre isso, Brait (2000, p. 189), diz que

Quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua. Como separar as duas coisas em Guimarães Rosa, em Camões, em Clarice Lispector, para ficarmos somente em três dos inúmeros manejadores de línguas, que as fazem aparecer de novo, como novas e nunca utilizadas como tal? Como estudar língua sem buscar nos inúmeros gêneros aquele que parece apropriar-se de todos os demais?

Corroborando com o que foi colocado no item introdutório sobre leitura, Britto (1999, p. 1) defende que esta “se faz em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação, sistemas constituídos histórico-socialmente [...]”. O texto de literatura, como não poderia deixar de ser, para ser efetivamente “lido”, demanda que o leitor lance mão de estratégias específicas, que realize “trocas” e questionamentos sobre o que leu, num intenso processo de diálogo consigo mesmo e com o texto, ativando seu conhecimento de mundo anteriormente adquirido.

A leitura em si possibilita a reelaboração de sentidos, porém, a leitura literária vai além. O texto de literatura supera o pragmatismo de outros tipos de texto por sua capacidade de representar o mundo real em sua totalidade, além das infinitas possibilidades de recriação da realidade. A maneira como o autor e o leitor pensam e sentem o texto importa tanto ou mais que o fato registrado, diferentemente do que acontece na leitura de um texto não literário. A leitura do texto literário dá margem a trocas comunicativas a partir do reconhecimento de sentidos pelos indivíduos, resultante da intensa interação entre texto e leitor, interação que se processa mediada pela linguagem verbal.

Formar leitores de textos literários pode significar contribuir para a formação de cidadãos mais autônomos, de raciocínio mais ético e crítico. Ao propor a experimentação do belo, a arte literária vai além do senso comum, desconstrói valores e possibilita que enxerguemos realidades sem necessariamente estarmos nelas inseridos. É considerada, por isso, indispensável, um direito inalienável (CANDIDO, 2011) como o direito à alimentação, à moradia etc. Para Candido, a literatura tem poder humanizador, e todas as pessoas, independente de classe social, devem ter direito ao acesso à arte da palavra.

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento as emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 180)

O leitor de literatura reconstrói a partir de suas próprias experiências e pela leitura de uma linguagem com função não referencial o universo simbólico construído pelo autor: “não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos, o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se” (SILVA, 1988, p. 44). Sendo assim, o processo reflexivo que esse tipo de leitura é capaz de provocar viabiliza compreensões de mundo que como consequência, podem aumentar as possibilidades de que o leitor exercite raciocínios mais subjetivos e críticos.

2.3 A DICOTOMIA LÍNGUA/LITERATURA EM AULAS DE PORTUGUÊS

Apesar das discussões sobre a relação entre literatura e ensino de língua não serem novidade, essa é uma temática extremamente pertinente à formação cidadã que também deve ser promovida pela escola através do ensino de língua materna. Exceções à parte, continua sendo comum que a abordagem de língua e de literatura no ambiente escolar aconteça de forma a considerá-las como sistemas fechados em si, autônomos em relação a seus usuários e leitores. Para Brait,

tanto a literatura, essa forma privilegiada de expressão, representação, conhecimento e invenção do homem e do mundo, como todas as outras formas, consideradas, num certo sentido, menos nobres, [...] passam necessariamente pela língua e, consequentemente, mobilizam e revelam as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural. (BRAIT, 2000, p. 188)

Reflexões como as de Brait (2000), sobre a indissociabilidade entre língua e literatura, geram dúvidas e questionamentos sobre como superar a relação contraditória que se estabelece em sala. Ocasionalmente entre essas dúvidas está a confusão de ideias, por parte do professor, sobre que é ensinar português. Podemos refletir “em que medida e em que sentido é possível ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? ” (LEITE,

2012, p. 19). Sobre essa questão, Suassuna (2006, p. 33), afirma que a aula de português “deve ser um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades”, no qual se concretizam interações, e que desse processo serão decorrentes visões de mundo e expressões delas.

Nessa perspectiva, um fazer pedagógico que não subestime o uso do texto literário pode contribuir para alargar visões de mundo, pois esse recurso reforça não só nossa identificação com o discurso do outro, como também a aprendizagem sobre nossas próprias subjetividades, o que por consequência pode auxiliar a utilizar a linguagem verbal de maneira mais consciente, a elaborar pensamentos e discursos mais autônomos, etc.

Embora saibamos que a formação de leitor não deve se restringir à escola, é muito relevante a função social desta na construção de alternativas para formar indivíduos leitores. Partindo do pressuposto de que as atividades que incluam o texto literário devem fazer parte do cotidiano escolar desde cedo, inclusive porque a linguagem da arte explora recursos que estimulam o imaginário e a criatividade do ser humano, acreditamos na responsabilidade da escola em relação ao ensino do texto literário:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor. (ZILBERMAN, 1993, p.16)

Reconhecendo a escola como o local onde as relações entre língua e literatura devem ser oficialmente construídas, o professor figura como um dos principais sujeitos para que o elo entre essas instâncias do ensino de língua materna possa de fato existir. Torna-se conveniente apresentar, então, as concepções mais comuns do que vem a ser literatura, já que a prática do professor estará intrinsecamente ligada à forma como concebe a arte literária. Consideramos aqui, as concepções elencadas por Leite (2012, p. 21)²:

- I. Instituição nacional, patrimônio cultural.
- II. Sistema de obras, autores e público.
- III. Disciplina escolar que se confunde com história literária.
- IV. Texto consagrado pela crítica como literária
- V. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

² Embora a autora tenha publicado o referido texto durante a década de oitenta (nosso trabalho cita uma reedição de 2012 de *O texto na sala de aula*, onde o artigo está contido), consideramos que suas reflexões ainda são pertinentes em nossos dias.

Para que a obra literária possa dialogar com o contexto em que se insere, as ideias sintetizadas nos itens I, III e IV, que ainda vigoram na prática de nossas escolas, embora relevantes, não deveriam ser o principal foco do trabalho pedagógico com literatura, pois descontextualizadas, servem à reprodução de valores sociais hierarquizantes e que vão de encontro aos ideais de uma educação que se proponha a formar leitores (e produtores de textos) críticos e proficientes.

Apesar da importância do estudo da literatura também enquanto sistema de obras e autores (II), para Leite (2012, p. 22), é mais relevante e proveitoso que o exercício da leitura e da escrita com base no texto literário aconteça considerando a vivência do processo gerador do objeto artístico: a criatividade no trabalho com a linguagem. Por essa linha de pensamento, um trabalho norteado principalmente pela concepção V estaria mais voltado a um ensino em que língua e literatura se integrem, que nos leve a pensar nas possibilidades de uma educação diferente, crítica e transformadora do modelo de sociedade que sustenta, supondo também outra concepção da linguagem e da própria língua, que transcenda aquela que tradicionalmente ainda existe na escola (LEITE, 2012, p. 22).

Rouxel (2013, p. 17-18) ao apresentar considerações sobre aspectos metodológicos do ensino de literatura, que discutiremos no próximo tópico, questiona sobre “que literatura ensinar”, e sobre as finalidades e objetivos desse ensino, estabelecendo que métodos e finalidades estão diretamente ligados. É importante, nesse sentido, considerar a evolução teórica que se configura num novo quadro que emoldura o ensino de literatura. Os avanços teóricos mencionados pela autora ocasionam três expressivas mudanças de paradigmas no que se refere à concepção de literatura:

1. Uma concepção extensiva de literatura em lugar da concepção de literatura como *corpus*, limitada aos textos “legítimos”;
2. Literatura como prática, atividade (concepção que desloca o interesse para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os agentes desse campo – escritor, crítica, leitores, escola...);
3. Literatura como ato de comunicação: interesse pelos conteúdos existenciais, valores éticos e estéticos contidos nas obras, para além de uma concepção autotélica ou seja, como conjunto de textos de finalidade estética.

Levando em conta o que foi colocado até então, cabe-nos sintetizar o problema que estamos discutindo: como deve ser a abordagem do texto literário nas aulas de português por professores com a intenção de proporcionar a seus estudantes uma formação, além de linguística, humanitária e cidadã? Ou,

até que ponto a separação estanque entre ensino de língua e ensino de literatura é necessária à separação didática das disciplinas. Ou até que ponto ela é fruto de uma concepção estreita tanto da língua quanto da literatura que permite domesticá-las em conteúdos inofensivos à adequação do jovem à sociedade burguesa pela escola burguesa. Até que ponto integrar dinamicamente língua e literatura na escola põe em questão essa concepção, desvendando as possibilidades formadoras de um trabalho com a linguagem que abra novas alternativas para a escola e para a sociedade? [...] até que ponto também se a literatura para de ser mero veículo de conteúdos gramaticais ou outros e a língua deixa de ser mero sistema de normas a decorar, e se integram dialeticamente numa prática de alunos-sujeitos do dizer e do pensar, o que se está superando é toda uma concepção de saber como soma de informações a consumir, um conhecimento sedimentado a reproduzir sem inventar, e se está afirmando o saber como um trabalho do pensamento? (LEITE, 2012, p. 24-25)

Para Brait (2000), compreender língua e literatura a partir de um conceito “amplo” de linguagem que considere especificidades linguísticas e maneiras de utilizar e explorar essas particularidades faz com que a dicotomia entre língua e literatura deixe de fazer sentido. Sendo assim, e ainda de acordo com Leite (2012, p. 25), é interessante que a concepção do fazer pedagógico em língua portuguesa possa ir além das concepções tradicionais de literatura, de língua e de aprender, e que nosso objetivo como professores possa incluir ajudar a construir uma capacidade linguística plural, contribuindo assim para a formação de sujeitos mais competentes no uso da língua materna.

2.4 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A respeito da utilização de textos literários pela escola, Cosson (2011, p. 20) observa que a literatura serviu a princípios educativos mesmo antes de haver escolas formais: “as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. [...] Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável”. A partir dessa tradição, não é raro que a literatura esteja inserida nas aulas de língua portuguesa tanto para servir como “modelo” de uso da língua, quanto para servir à formação cultural dos educandos.

Pesquisas na área do ensino de língua têm constatado que, se durante o ensino médio o trabalho pedagógico com o texto literário mostra-se problemático, práticas consistentes que considerem as peculiaridades desse tipo de texto durante os anos finais do ensino fundamental são raridade. Além disso, se formos buscar nos documentos nacionais oficiais orientações que norteiem o trabalho com literatura especificamente durante o ensino fundamental séries finais, iremos nos deparar com uma grande lacuna a esse respeito: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN (1998), em suas mais de noventa páginas, destinam apenas cinco parágrafos para tratar das especificidades do texto literário, o que dificulta bastante o direcionamento para a realização do

trabalho com literatura e, mais ainda, que oriente a articulação do texto literário às abordagens gramaticais e de produção textual.

Em 2013 a secretaria de educação do governo de Pernambuco apresentou os parâmetros curriculares do estado – PCE/PE, elaborados em consonância com os PCN e com outros documentos norteadores da educação no estado (a exemplo da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC/2008 e das Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino fundamental e para o Ensino Médio - OTM/2008). O novo documento foi estruturado em seis eixos, sendo o quinto deles o letramento literário, que é compreendido a partir da definição de letramento de Soares (1999, p. 3), como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Essa concepção dá origem à ideia de letramento literário presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2006), documento que auxiliou na elaboração dos parâmetros estaduais (2012, p. 55): “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”.

Os parâmetros curriculares para a educação básica do estado de Pernambuco - PCE/PE (2013, p. 86), reconhecem a essencialidade da presença da arte literária nas salas de aula do ensino básico: “A literatura é ingrediente fundamental em um currículo, por seu caráter transgressor e libertário, é experiência e conhecimento essenciais à formação de crianças e jovens”. É previsto também no documento, o trabalho com essa modalidade textual durante os anos finais do ensino fundamental. Vale lembrar que os PCE/PE (p. 92/93) chamam a atenção para o papel da escola como mediadora do processo de letramento literário, orientando que durante essa etapa do ensino “o contato com textos fundamentais da literatura brasileira, bem como de outros países, deve ser estimulado, por práticas de letramento que aproximem os estudantes da literatura [...]”. No referido documento, a necessidade do eixo letramento literário no currículo de língua portuguesa do ensino fundamental é justificada também pela possibilidade de construção, por parte dos estudantes, de posicionamentos mais críticos e autônomos, pela promoção de diálogos em sala de aula e pelo entretenimento e beleza que a literatura pode oferecer ao leitor.

Assim, de acordo com os PCE/PE, considerar que um texto tem valor literário significa perceber o trabalho linguístico que o constitui. Para Candido (2011), literatura significa a organização da palavra, e formar leitores de literatura consiste num desafio ao professor da escola atual, pois as especificidades da arte da palavra representam o caminho pelo qual o estudante pode evoluir do nível da leitura do conteúdo para o nível da leitura da forma. Esses leitores tornam-se, de acordo com Eco (2004), leitores de segundo nível: a partir de um trabalho adequado com narrativas, por exemplo, será possível aos educandos perceber as escolhas feitas pelo autor ao contar a história,

tendo a possibilidade de conseguir, entre outras coisas, alcançar a fruição proporcionada pelo contato com a arte literária.

Os livros, no entanto, não falam por si mesmos, é preciso haver subsídios para que os textos sejam interpretados, e o texto literário tomado como objeto de estudo/ensino se constitui num instrumento capaz de potencializar a produção de conhecimento. Assim, como já comentamos, também cabe à escola direcionar os procedimentos das atividades de leitura literária com o objetivo de fazer com que os estudantes possam compreender e interpretar o que o texto “fala” e ultrapassem a leitura por mero prazer.

Gomes (2010) reflete que que no tipo de ensino literário praticado habitualmente, as informações sobre a literatura substituem a leitura efetiva do texto. Discussões acadêmicas sobre a inadequação desse tipo de abordagem geraram várias propostas de alternativas metodológicas para o ensino da literatura. Não há, porém, um consenso sobre que conhecimentos de literatura devem integrar os currículos do ensino fundamental, etapa em que a literatura não constitui uma disciplina autônoma (o que reforça o caráter de indefinição de sua abordagem enquanto objeto de estudo durante essa fase da educação formal).

Muito se tem discutido sobre o artificialismo contido na escolarização da literatura. Soares (1999) em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, menciona usos pedagógicos do texto literário que se detêm nas informações e não no modo literário como os mesmos se apresentam, por não enfatizarem a percepção de recursos expressivos, de sua literariedade. A autora afirma que não há como evitar que a literatura,

ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 21-22).

Sobre como o avanço em estudos teóricos afetam a prática da leitura literária na escola, Rouxel (2013) observa três principais mudanças de enfoque, a saber: leitores reais, plurais e empíricos em lugar de um leitor ideal; do texto a ler ao texto como realização singular do leitor; e de uma postura distanciada visando a uma descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto. Para a autora, pensar o ensino da literatura implica em definir os objetivos desse ensino, objetivos que contemplem além da formação de leitores críticos, a formação de personalidades sensíveis e inteligentes, abertas “ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra”.

Essa formação resulta da sinergia de três componentes, que são a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em “comunidade interpretativa”, a literatura ensinada - textos e obras - e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior. (ROUXEL, 2013, p. 20)

Durante o ensino fundamental, “literatura” pode ser qualquer texto escrito considerado como ficção ou poesia. Cosson (2011) coloca que os critérios utilizados por muitos professores/escola para a seleção dos textos a serem trabalhados são predominantemente “tema interessante” e “linguagem apropriada” para a criança/adolescente. O autor pondera também sobre o fato de atividades de interpretação dos textos apresentados pelos livros didáticos serem o cerne do “ensino” da leitura literária, além de ser comum que as propostas de trabalho com o texto literário estejam restritas a atividades “especiais” de leitura ou realizadas fora da sala de aula. O que podemos observar no decorrer de nossa prática docente corrobora com as colocações do autor, inclusive no que se refere à expressiva predominância do uso de gêneros textuais mais “pragmáticos” (a exemplo dos jornalísticos) em aulas de Português durante essa etapa do ensino básico.

Diante desse cenário, temos o que Cosson (2011, p. 23) denomina de “falência do ensino da literatura”:

A literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir ou reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. [...] Falta uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso, é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos [...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. É fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar

Sobre as especificidades da leitura de textos literários, Jouve (2002, p.137-138) coloca que é por meio de seus efeitos que se deve tentar a apreensão da possível diferença da literatura das demais produções. Fundamentando-se em Picard (1986), o teórico menciona funções essenciais à realização dessa leitura:

1. A subversão na conformidade, já que o texto literário “ao mesmo tempo contesta e supõe uma cultura”;
2. A eleição do sentido na polissemia, pois o texto literário remete sempre a uma pluralidade de significações;
3. A modelização por uma experiência de realidade fictícia: modelizar significaria “propor ao leitor experimentar no modo imaginário uma cena que ele poderia viver na realidade.”

Reconhecendo alguns dos motivos que contribuem para o caráter paradoxal da leitura literária na escola, percebemos que ela precisa ser efetivada de modo a considerar suas

especificidades, e sobre essa questão, Rouxel (2013) afirma que os saberes úteis que caracterizam a leitura de literatura em sala de aula são de três ordens: sobre os textos, sobre si e sobre a própria atividade lexical.

Os saberes relacionados aos textos envolvem conhecimento de gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos [...], e são adquiridos através da leitura. O estudo de uma obra, por exemplo, possibilita descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que ao longo do tempo podem se tornar ferramentas de leitura, existindo a possibilidade do leitor automatizar e afinar investigações nos textos. “Esses saberes construídos podem ainda ser verificados em atividades de escrita literária em que o aluno se situa na posição de autor animado por uma intenção artística” (ROUXEL, 2013, p. 21), como tentamos propor em nossa intervenção pedagógica.

Os saberes sobre si remetem a expressão de pensamentos particulares e julgamentos de gosto. A autora lembra que durante a primeira etapa do Ensino Fundamental, é comum que os alunos exponham livremente emoções e pensamentos, cabendo ao professor intervir e conduzir uma necessária volta ao texto.

No que se refere ao ato léxico (ou saberes metaléxicos), Rouxel (2013) retoma a ideia de “cooperação interpretativa” de Umberto Eco (1985): seriam os saberes que equilibram os “direitos do texto” e os “direitos do leitor” (TAUVERON, *apud* ROUXEL, 2013). Para Jouve (2002, p. 66) os “espaços de certeza e de incerteza” existentes na interação texto-leitor se alternam durante o processo de leitura. Enquanto os “espaços de certeza”, passagens explícitas do texto, são “pontos de ancoragem” da leitura, os “espaços de incerteza” permitem “ambiguidades” que solicitam a participação do leitor para serem decifradas. Em outras palavras, sendo a literatura uma linguagem constituída por vários significados, a materialização do uso criativo dos recursos oferecidos pela língua e a inserção do texto literário num determinado contexto possibilitam que o leitor (embora com limitações) aceite ou não o discurso do texto, baseado em suas vivências e experiências prévias, como bem afirma Benvenuti (2012, p. 29-30):

A realidade de um texto se encontra na imaginação do leitor, assim, por essa natureza, a obra tem maior chance de transcender sua posição histórica. Isso pode mostrar que os textos literários resistem ao curso dos tempos, não porque representem valores eternos supostamente independentes no tempo, mas porque sua estrutura permite ao leitor continuamente colocar-se dentro do mundo ficcional. [...] Portanto, a obra de arte literária só existe verdadeiramente graças ao leitor: pois o autor coloca suas ideias no texto, mas quem se converte em sujeito delas é o leitor no ato de ler. Aí se desvanece a separação entre sujeito e objeto, divisão inerente a todo processo de conhecimento e percepção. A leitura se torna, então, uma possibilidade especial de acesso à experiência de outro mundo, já que o leitor está ocupado pelos pensamentos do autor.

O texto de literatura, assim, contém lacunas propositalmente deixadas por quem escreve para que sejam preenchidas pelo leitor. É necessário que os alunos sejam encorajados a uma leitura subjetiva (porém não completamente “aberta”), o que nos leva a admitir a existência de regras impostas por leituras socializadas, ideia passível de ser discutida em sala de aula, pois os alunos são capazes de compreender. Os elementos textuais em si figuram como o primeiro elemento que possibilita aos alunos perceber o contraponto entre subjetividade necessária e subjetividade accidental (JOUVE, *apud* ROUXEL, 2013). O segundo elemento seria a sala de aula, com seu papel regulador:

Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 22-23)

As ideias acima expostas destacam o papel fundamental da escola como espaço de sistematização de saberes sobre leitura (apesar de não ser o único). Não podemos negar, assim, a necessidade do exercício da leitura formativa a ser promovida em sala de aula para o desenvolvimento de competências leitoras. É na escola que o texto de literatura, didatizado, apresenta a possibilidade de que o ensino/aprendizagem dessa modalidade de uso da língua seja uma prática efetivamente social, configurando uma das facetas do processo de letramento literário.

O potencial formativo da literatura justificaria o lugar dessa modalidade de texto na sala de aula, e sobre isso, Cosson (2011) afirma que a leitura literária nos possibilita além de saber da vida através da experiência do outro, “vivenciar” essa experiência. Para o autor,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2011, p. 17)

Além disso,

a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2011, p. 17)

Reafirmamos, então, a importância de que a abordagem pedagógica da literatura considere as peculiaridades e os muitos sentidos contidos por essa modalidade textual. Que a leitura do texto

literário em sala de aula se dê por prazer sim, mas não apenas, de maneira a vivenciar a literatura como obra de arte que pode auxiliar e estimular o exercício de compreensão da realidade e também como objeto de análise em suas peculiaridades estruturais e linguísticas. Para isso, o professor é peça chave no processo e para conduzir o trabalho com os alunos precisa ser ele próprio um sujeito leitor com boa formação profissional, capaz de pensar elaborar as propostas mais adequadas ao perfil de seus estudantes.

Nessa perspectiva, Bordini e Aguiar (1988, p. 34) nos lembram de que além do domínio do conhecimento literário por parte do professor, existe a necessidade de uma proposta metodológica consistente e adequada ao ensino de literatura. Sendo assim, nossa proposta de trabalho se baseou no modelo de letramento literário proposto por Cosson (2011), que parte da elaboração de um planejamento/sequência didática e figura entre as alternativas pesquisadas como caminho metodológico para o trabalho didático com o texto de literatura durante o ensino fundamental - assim como o método recepcional de Bordini e Aguiar (1988) e a proposta de Saraiva e Mügge (2006), ambos fundamentados na Estética da Recepção (JAUSS, 1979).

2.5 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Desde a década de 1980, o termo letramento (do inglês *literacy*) vem sendo utilizado nos estudos da Educação e da Linguística, entre outras áreas, com a intenção de conceituar os usos sociais de leitura e escrita que superam a pura aquisição da linguagem escrita, ou que convencionávamos chamar de alfabetização. Embora exista estrita relação entre letramento e alfabetização, de acordo com Soares (1996), esses termos definem dois processos diferentes.

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usa usando vocabulário e estruturas próprios da escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, faz uso de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1996, p. 24 - grifo da autora)

Quando se trata de investigar as práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassam a ideia de alfabetização como mera decodificação, destacam-se os estudos de Street (2014) sobre a concepção de letramento que dá sentido à pesquisa que pretendemos desenvolver. Não podemos falar em uma definição única para o termo letramento, pois o sentido do termo tem se modificado com o tempo e não mais se limita à decifração elementar da escrita. Paulino e Cosson (2014, p. 63)

apresentam dois eixos de definição que vigoram na atualidade, ainda que correspondam a diferentes momentos históricos.

Cronologicamente, o primeiro eixo de definição tem a ver com nosso antigo conceito de alfabetização, estando relacionada às habilidades de ler e escrever. Os autores caracterizam esse eixo de definição como competência de uso individual da tecnologia da escrita que emerge do contexto da escolarização em massa, já que o analfabetismo dificulta o ingresso no mercado de trabalho e o exercício da cidadania. Essa ideia “se afasta do adjetivo *letrado* com o qual convivia no século XIX, deixando para trás a relação com um refinamento literário e cognitivo próprio das pessoas consideradas eruditas” (PAULINO e COSSON, 2014, p. 64), configurando um conceito de letramento voltado aos aspectos práticos da vida em sociedade, que também pode ser chamado de letramento funcional.

O segundo eixo que define outra perspectiva de letramento tem início com os *New Literacy Studies* (1970/1980) e os estudos de Street (1984). O conceito deixa de estar restrito à competência individual de ler e escrever, tornando-se mais plural,

[...] como um conjunto de “práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (Barton; Hamilton, 1998, p.8). Essas práticas envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos (Street, 2003). (PAULINO e COSSON, 2014, p. 65)

De acordo com essa concepção, há uma pluralidade de letramentos. Tantos quanto as práticas sociais relacionadas ao uso social da leitura e da escrita, abrangendo a construção de sentidos a partir de diversos tipos de textos e tecnologias (artes visuais, cinema, televisão, ambientes virtuais...) em caráter de processo social. E é em decorrência desse processo, que abrange aspectos que não eram considerados no conceito de alfabetização, que os indivíduos podem ter condições de interagir e interferir na realidade em que se inserem.

2.5.1 Letramento literário na escola

Como foi exposto no subcapítulo anterior, os avanços dos estudos nos campos da aprendizagem da leitura e da escrita hoje permitem que possamos falar em vários níveis e tipos de letramento (letramento digital e letramento midiático são alguns exemplos). Esses estudos possibilitaram também o uso do termo letramento para denominar as práticas sociais que se

relacionam com o uso da linguagem oral e escrita, algo que vai muito além do conceito tradicional de alfabetização.

Para que os leitores (que aqui se concretizam nos estudantes presentes em nossas salas de aula) possam exercer as práticas leitoras e de produção de textos que circulam na sociedade, ou seja, possam ser considerados cidadãos letrados, apresenta-se como alternativa de trabalho dialógico entre língua e literatura a proposta metodológica do Letramento Literário: prática social de construção de sentidos a ser promovida pela escola (COSSON, 2011, p. 23). Para o autor, esse tipo de letramento é capaz de proporcionar um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, uma vez que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Com base nisso, destacamos o conceito de Letramento Literário, que de acordo com Cosson (2011), visa contribuir para a formação de usuários competentes da modalidade escrita da língua, além de proporcionar uma dimensão diferenciada das práticas sociais de leitura e escrita a partir da experiência didatizada da leitura do texto de literatura. Através de procedimentos específicos direcionados ao trabalho com esse tipo de texto, a estratégia nos apresenta a possibilidade de contribuir para a formação de usuários da língua - leitores e produtores de textos - mais conscientes, autônomos e críticos.

Embora nosso trabalho esteja alinhado ao pensamento de estudiosos que defendem a responsabilidade da escola em relação à escolarização do texto literário, vale salientar que essa atribuição conferida às instituições formais de educação básica não se limita aos espaços escolares o processo formativo que a leitura de literatura é capaz de promover. Uma coisa não exclui a outra: a definição de letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67) permite sua compreensão como algo contínuo e constante, que se renova a cada leitura significativa que se realiza, e que embora não esteja restrito ao espaço escolar, é possível e necessário de ser promovido pela escola.

Durante esse processo de construção de sentidos, a cada leitura, o indivíduo se “apropria” e transforma o que “recebeu” do texto lido. Dois procedimentos caracterizam o letramento literário como uma modalidade de letramento especial e singular. O primeiro consiste na intensa interação verbal que o contato com a literatura - mundo de palavras - propõe. Para Paulino e Cosson (2009), a intensidade da interação verbal texto/indivíduo envolve tanto leitura quanto escrita, pois consideram ambas como parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura.

A leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras, e por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária. Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo, ou antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 68)

O segundo, que não pode ser concebido fora do primeiro, é o processo de (re)conhecer o outro através do movimento de (des)construção do mundo que pode ocorrer a partir da experiência literária. “É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade”, afirmam Paulino e Cosson (2009, p. 69). Os mesmos autores também refletem que esses mecanismos de interação verbal intensa associado à vivência literária, embora estejam presentes em outros textos, acontecimentos e ações - compondo assim um repertório cultural - concentram-se ou derivam do texto de literatura, justificando a essencialidade da experiência literária ao desenvolvimento humano, desenvolvimento que em nossa sociedade também acontece na escola.

É sabido que existem muitas críticas à escolarização do texto literário que se referem ao uso inadequado da literatura na aprendizagem da escrita ou de sua abordagem simplesmente como herança cultural. Sabemos ainda, no entanto, que há outros fatores que tornam o trabalho escolar com o texto literário bastante problemático, conforme colocam Paulino e Cosson (2009, p. 71):

Em primeiro lugar, a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado. [...] Encontra-se, ainda, na miopia com que a elaboração de textos privilegia uma produtividade sem criatividade, textos sem sujeitos-autores, até porque sem leitores.

Além disso, como mencionamos no item sobre leitura, não podemos negar as contradições culturais existentes na escola, que por motivos diversos tende a priorizar uma forma singular de letramento, o letramento básico e funcional, e assume, não raras vezes,

um caráter de agente de um letramento serviçal, em nome de uma sociedade já pronta, já organizada, com funções pré-definidas para os sujeitos, afastados de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 71)

Ainda de acordo com os estudiosos citados acima, salvas as exceções, há uma tendência por parte de instituições e educadores em negar/não incluir em sua prática a realização de atividades interacionais “diferentes” ou não previsíveis (leia-se aqui atividades questionadoras, poéticas e abertas) no contexto escolar tradicional. Nesse sentido, a escrita de textos literários é comumente recusada com a justificativa de que a escola não é responsável por formar escritores, argumento baseado na ideia ingênua de que produzir literatura é talento ou dom, como discutiremos à frente. Essa concepção ainda comum ao contexto escolar colabora para enfraquecer o caráter de prática social da arte literária, assim como reforça sua sacralização e seu distanciamento dos alunos em formação, a quem restaria uma postura contemplativa.

Já que os objetivos estabelecidos em nosso estudo dizem respeito ao lugar da leitura literária no ambiente escolar e, mais especificamente, à relação entre leitura literária e o exercício de uma escrita também literária, cabe mencionar aqui uma das sugestões de Paulino e Cosson (2009, p. 76) para “concretizar o letramento literário na escola”, quando discorrem sobre o lugar da escrita na interação com a literatura:

Não se trata, como argumentamos, de formar escritores, mas sim de oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem escrita. Nesse caso, são interessantes os exercícios de paráfrases, estilização, paródias, e outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos que promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral. Observe-se que esses procedimentos devem ser concebidos no âmbito das respostas à leitura dos textos, da experiência da literatura, e não gratuitamente, como acontecia com os antigos exercícios composicionais.

Procurando desenvolver desde o ensino fundamental um trabalho com enfoque na relação leitura e escrita do texto de literatura e visando à formação de sujeitos mais competentes no trato com a linguagem - ora como leitores, ora como produtores de textos - adotamos as etapas da sequência básica de Letramento Literário propostas por Cosson (2011) ao realizar a intervenção pedagógica na escola que acolheu nossa pesquisa. A sequência está sintetizada em plano de ensino (anexo), e foi elaborada na intenção de colocar em prática a fundamentação básica da discussão teórica apresentada.

O letramento literário a ser promovido pela escola deve ser iniciado com a seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula. Cosson (2011, p. 35/36) lista três critérios (essencialidade das obras canônicas; contemporaneidade dos textos; pluralidade de obras, autores e gêneros) normalmente utilizados pelos professores na escolha dos textos, porém alerta que em geral, os textos presentes nas aulas de literatura quando não são os que constam no livro didático, são escolhidos com base em apenas um desses critérios.

Ao invés de tomar apenas um desses aspectos como norte da escolha do texto de literatura, o autor sugere a combinação dos três critérios por parte dos professores, visto que, ao selecionar um texto, não se deve desprezar obras consagradas, nem se apoiar apenas no fato do texto ser contemporâneo (Cosson ressalta a diferença entre contemporaneidade e atualidade)³, assim como também o princípio da diversidade deve ser aplicado como forma de aproximar o que o aluno já conhece do que ainda lhe é desconhecido:

³ Embora contemporâneo e atual sejam palavras utilizadas como sinônimos na caracterização literária, Cosson (2011, p. 34) atenta para a necessidade de distinção entre os termos. Segundo o autor, obra contemporânea seria aquela escrita e publicada em nosso tempo, enquanto a obra atual, independente de quando foi escrita ou publicada, seria aquela que é significativa em nosso tempo, “de modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida”.

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o canône, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo [...]. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2011, p. 35-36)

Embora estejamos tratando de um problema relacionado ao ensino fundamental, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 57) são pertinentes ao nosso trabalho quando sugerem que independentemente de ser considerado como popular ou erudito, ou de expressar pontos de vista de maiorias ou minorias, ao ser selecionado, todo texto literário deve ser submetido ao “mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: há ou não intencionalidade artística? A realização corresponde à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético?”

Rouxel (2013, p. 25), também contribui para essa discussão sugerindo que “é importante propor obras das quais eles [alunos] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”, pois “a literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar”. Procuramos, assim, selecionar os textos (apêndice) trabalhados em nossa intervenção pedagógica de acordo com essas premissas.

É consenso que a leitura como prática social tem início a partir da interação do ser humano nos contextos em que circula e, sendo assim, a leitura literária mediada pela escola poderá oportunizar que os indivíduos ampliem sua concepção de realidade, suas possibilidades de interpretação do mundo e consequentemente suas possibilidades de raciocinar e interferir com autonomia nas mais diversas situações, pois,

... embora a obra escrita, de um lado, signifique a possibilidade de o indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo, de outro, ela estimula a renúncia ao contato material e concreto, denegrindo as qualidades deste ao negar-lhe os atributos de plenitude e totalidade. A obra transmuta-se, assim, na mediadora entre o indivíduo e sua circunstância, e decifrá-la quer dizer tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso, ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto. (ZILBERMAN, 2012, p. 18)

Letramento literário: teoria e prática (COSSON, 2011), nos apresenta dois modelos de sequências didáticas voltadas ao trabalho com o texto literário: a básica, sugerida para o ensino fundamental, e a expandida, sugerida para o ensino médio. O autor recomenda ainda três modelos possíveis para a realização desse trabalho: a oficina, o andaime e o portfólio. A intervenção prática que realizamos optou pelo formato de oficinas, em que os textos foram apresentados aos sujeitos da

pesquisa, possibilitando a interação aluno/texto literário/professor através da troca de experiências entre os envolvidos no processo. Embora esteja desenhada no modelo de sequência básica, nossa proposta agrega exercícios de contextualização e registro final escrito que evidencia o aprofundamento das leituras, propostos a princípio pela sequência expandida. Descrevemos a seguir os fundamentos de cada etapa da sequência básica utilizada em nosso planejamento, e em seguida, apresentamos as ideias que caracterizam a sequência expandida.

I. Motivação

Para Cosson (2011), é preciso que haja, antecedendo a leitura literária, uma preparação, uma antecipação de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. Esses mecanismos podem passar despercebidos por nos parecerem muito naturais. Motivar o aluno significa o primeiro passo da sequência básica do letramento literário, sendo sua finalidade prepará-lo para “entrar” no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra, para o autor, depende de uma boa motivação, que pode se dar a partir de uma conversa, da exibição de um vídeo, da leitura de outro texto, da audição de uma canção (...), o importante é que a atividade aplicada tenha relação com o texto a ser lido e que provoque nos alunos a necessidade de se posicionar a respeito de um tema/questão, bem como que a opção do professor esteja adequada ao contexto do grupo com quem trabalha.

II. Introdução

Esta segunda etapa consiste na apresentação do autor e da obra. A introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda alguns cuidados por parte do professor: é importante justificar a escolha da obra e falar de sua relevância naquele momento de modo a despertar o interesse e fornecer um encaminhamento aos educandos envolvidos no processo; não é necessário fazer uma longa apresentação da biografia do autor; é aconselhável falar da obra e de sua importância, justificando a escolha; o professor deve ter o cuidado de apresentar a obra física (original, atentando para elementos presentes na capa, orelha e outros elementos paratextuais). Não é recomendado, porém, estender muito essa etapa, já que seu objetivo é o aluno receber a obra de maneira positiva.

III. Leitura

Na sequência proposta por Cosson, a leitura escolar precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a ser cumprido. Sobre a leitura de textos extensos, o autor recomenda que seja feita fora da escola. Mas no caso de textos mais curtos (como os contos trabalhados em nossa sequência), é conveniente que haja uma negociação entre professor e alunos sobre o tempo necessário para que todos leiam, podendo haver intervalos durante esse tempo de leitura, já que quando o professor acompanha a leitura, é provável que ela seja

facilitada para aqueles que apresentam mais dificuldades, pois pode auxiliar a resolver problemas ligados ao vocabulário ou à estrutura composicional do texto:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver, ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno.” (COSSON, 2011, p. 64)

IV. Interpretação

No cenário do letramento literário, Cosson (2011) propõe a interpretação da leitura em dois momentos, um interior e outro exterior.

O primeiro compõe o núcleo da experiência literária e tem caráter individual, que não pode “ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo [...]. Nós, professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras.” (COSSON, 2011, p. 65). Diz respeito a um processo influenciado pelo que se fez antes e continua se fazendo durante a leitura, sendo as etapas anteriores - motivação, introdução e leitura - os elementos com os quais a escola interfere no letramento literário. Essa interpretação se dá a partir do que somos no momento da leitura (nossa história como leitor, nossas relações familiares, etc.), fazendo desse momento um ato social, por mais íntimo que possa parecer.

O momento externo de interpretação faz com que o letramento literário feito na escola se diferencie das leituras literárias realizadas em outros ambientes. Esse é o momento em que deve acontecer a concretização/materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Na escola, faz-se necessário compartilharmos a interpretação para ampliar os sentidos construídos individualmente. As interpretações dos alunos podem ser registradas de formas variadas, contudo fatores como características do texto escolhido, idade e série dos alunos e objetivos do professor devem ser considerados.

A sequência expandida, sugerida a princípio por Cosson (2011) para o trabalho com literatura durante o ensino médio, constitui-se das mesmas etapas da sequência básica, acrescida de momentos de contextualização e de mais de uma etapa de interpretação. O autor cita sete formas de possíveis de contextualizar a leitura literária em sala de aula, destacando, porém, que podem existir outras e ressaltando o caráter “adaptável” de suas sugestões.

Em nosso trabalho, apesar do planejamento didático estar desenhado no modelo da sequência básica, há a presença de momentos de contextualização - temática, poética e

presentificadora - bem como a interpretação dos alunos se dá em mais de um momento, com a realização de uma atividade de registro final escrito que buscou evidenciar o aprofundamento da leituras dos contos em questão. Além disso, a sequência expandida prevê o momento de investir nas relações textuais, que o autor chama de expansão. Expandir a leitura significa considerar os processos de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que lhe são posteriores.

Com base no que foi exposto, concordamos com Cosson (2011, p. 66) que em aulas de português é possível aproveitar a ocasião da leitura e solicitar uma produção em que os alunos demonstrem e exercitem suas habilidades de escrita. Procuramos propor essa ideia em nosso trabalho, cujo diálogo entre os leitores e a comunidade escolar se deu com a externalização das leituras realizadas através da escrita de um conto (mesmo gênero lido) tratando das mesmas temáticas abordadas durante as leituras. Tivemos a preocupação, ao solicitar esse exercício de escrita como forma de interpretar o que foi lido, de contemplar o caráter processual e específico que a produção de um texto literário exige, bem como de articular a circulação dos textos produzidos através de uma coletânea reunida em livro artesanal produzido pelos próprios alunos (a ser “lançada” na escola), cuidando assim para que a atividade fugisse ao caráter artificial comum a atividades de escrita propostas em ambiente escolar, conforme Cosson (2011, p. 68).

O processo de letramento literário viabiliza, portanto, um processo de apropriação individual, visto que um mesmo texto pode gerar diferentes interpretações motivadas pelas experiências particulares de cada leitor. Na interação com a literatura têm espaço vários sentidos e possibilidades de reelaboração do real, que ao não restringir as possibilidades de recepção dos leitores, proporcionam o prazer através do ato de ler.

Como entendemos que o ensino de literatura pode e deve ser integrado ao ensino de língua, tendo em vista que enquanto linguagem, o texto literário é uma forma diferenciada de apropriação de sentido, na sequência desse trabalho discutimos alguns aspectos teóricos sobre o papel dos gêneros textuais no ensino da língua materna, já que o conto figura como gênero central de nosso plano de ensino.

2.6 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

As pesquisas sobre o aperfeiçoamento de procedimentos para o ensino de língua materna têm gerado resultados relevantes nos últimos tempos, como já mencionamos, destacam-se entre as surgidas desde o final do século passado, os postulados sociointeracionistas sobre os processos de aprendizagem de Vygotsky; os avanços no campo dos estudos sobre o letramento - que investigam

as práticas sociais envolvendo leitura e escrita e as teorias a respeito dos conceitos de texto e discurso. Aplicados à prática, esses estudos possibilitaram considerar a língua em seu aspecto social. É a partir daí que passamos a levar em conta que os fatores cognitivos, políticos, linguísticos e de enunciação colaboram em conjunto para que haja o ensino e o aprendizado de língua.

Teorias fundamentadas nos estudos de Bakhtin (2000) deram origem ao conceito de gênero textual: “Em geral, são chamados gêneros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos”. (BEZERRA, 2005, p. 40). Ao concordar com Koch (2011), que defende a ideia de linguagem como interação, a sequência de atividades apresentada com base na concepção de letramento literário considera a necessidade de trabalhar com gêneros, assim como o fato de os sentidos do texto se construírem a partir da interação entre autor e leitor, o que por sua vez corrobora com os postulados bakhtinianos de que todo texto constitui um evento sociocomunicativo.

Diante disso, as pesquisas sobre o ensino de língua materna com base no estudo dos diversos gêneros textuais que circulam em sociedade tornam inaceitável que práticas docentes descontextualizadas ainda tenham vez, pois

... a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Assim, o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz, é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. [...] O estudo de gêneros leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado.” (BEZERRA, 2005, p.41)

Quando o ensino de língua na escola acontece a partir da ideia de gênero textual o processo educativo não se torna mais simples apenas para o professor (que pode planejar e trabalhar de maneira mais sistemática), pois os estudantes, por sua vez, são desafiados a interagir com textos que de fato circulam na sociedade e que, em seu caráter discursivo, acrescentam a esse aprendizado além dos óbvios elementos linguísticos, os elementos históricos, sociais, políticos e ideológicos.

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco - PCE/PE (2012, p. 108) propõem que no trabalho com gêneros textuais, haja articulação entre atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, pois essa articulação permite a abordagem dos gêneros com base em sua estrutura linguística e nas situações sociais em que esses gêneros têm origem. Assim, a ideia de sequência de letramento literário que vivenciamos, contemplou a leitura atenta do gênero literário conto, além de atividades de reflexão linguística e também de produção escrita do mesmo gênero.

Trataremos a seguir então dos elementos constituintes do gênero textual em questão, visto que essa teorização também servirá de base para a análise dos contos produzidos pelos estudantes.

2.6.1 O gênero textual literário conto

Caracterizado originalmente como gênero ficcional curto, o conto literário é definido por Moisés (1997, p. 15) como “ficção” ou “invenção” (originada do vocábulo latino *commentu*). Em 1884, sua aceção é explicada por Matthews (1997) como unidade literária próxima das unidades do teatro clássico francês, cujos textos se restringem a apresentar uma ação, um lugar e um tempo determinado. Passou a ser largamente difundido durante o século XIX, momento em que também começa a ser considerado uma forma “nobre”, assim como eram até então as formas poéticas. No panorama europeu, é nesse período que o conto vem a tornar-se um produto literário, transformando-se, nas palavras de Moisés (1997, p. 18), em “pedra de toque para todo ficcionista que se preza”. Sobre essa época, o autor relata o surgimento de um grande número de bons ficcionistas, fator que contribuiu para que se instaurasse um “reinado do conto”, e pondera sobre o rigor necessário na escolha dos contistas que podem ser apontados como autores representativos do processo de evolução do gênero. Concomitantemente, na literatura de língua portuguesa (Brasil e Portugal), surgem nomes de peso como Machado de Assis e Eça de Queiroz, que entre outros, produziram narrativas literárias ímpares.

Desde o surgimento do conto enquanto gênero literário, a forma de escrever histórias curtas incorporou elementos estéticos da prosa em geral, aproximou-se da poesia pela linguagem subjetiva e também acompanhou a ruptura da estrutura tradicional narrativa evidenciada especialmente no século XX no romance. (PORTO e PORTO, 2016)

Bosi (1994, p. 7), em *O conto brasileiro contemporâneo*, afirma que esse gênero literário cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea: “ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem”. O passar do tempo serviu para aprimorar o desenvolvimento desse gênero textual: “mais do que em fins do século XIX, o conto atinge em nossos dias seu apogeu como forma literária” (MOISÉS, 1997, p. 18).

Na atualidade, observamos que o conto tem se tornado um gênero que ganha cada vez mais espaço, possivelmente devido ao fato de sua leitura não exigir muito tempo: é permitido ao leitor adentrar no universo da ficção e fruir do resultado da criação artística do autor sem que isso seja

uma atividade demorada; é possível também, no caso de um livro de contos, escolher por qual deles começar sem que essa escolha seja prejudicial à atividade da leitura. Não intencionamos de maneira alguma diminuir o valor da leitura de gêneros ficcionais mais extensos, porém se levarmos em consideração a pressa característica do estilo de vida dos dias atuais, é possível reconhecer no conto um gênero que favorece o hábito da leitura literária, inclusive no ambiente escolar, onde o tempo é tão valioso.

Piglia (1994) contribui com observações interessantes para a teorização sobre o conto na realidade contemporânea da América Latina: para ele, num conto sempre são narradas duas histórias, uma superficial e outra mais oculta, sendo que esta última se desvenda ao leitor através de fragmentos, gerando efeito de surpresa obtido a partir de elementos da narrativa superficial: “o não dito, o subentendido e a alusão são os elementos que sinalizam a existência de uma história “dentro” da história contada. A diferença é que alguns contos anunciam claramente as duas histórias e outros as contam como se fosse apenas uma história”. (PORTO e PORTO, 2016)

No século XIX, Edgar Allan Poe escreveu *Filosofia da composição*, texto considerado como a primeira teoria do conto. Nesse ensaio, Poe teceu comentários críticos a um livro de narrativas de Nathaniel Hawthorne. Embora Cortázar (2006, p. 149) considere o conto literário como um gênero “de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos [...]”, uma das afirmações de Poe (2000) define conto como “narração curta em prosa”, peça literária que demanda “de meia hora a uma hora e meia ou duas de leitura”. O escritor inglês apresenta ainda como ingredientes básicos do gênero a brevidade e a unidade, que devem resultar em intensidade no todo narrativo. A esse respeito, Botelho (1999, p. 110) reflete que “no conto não há lugar para desperdício, pois se trata do relato de uma única ação, que possui uma só célula nuclear, na qual a intensidade é indispensável”.

Linares (1997), define o conto como narrativa de extensão curta cujo objetivo deve ser causar um efeito impactante em quem lê. Essas características corroboram com as apresentadas por Poe (2000), que por sua vez estão de acordo com o que afirma Cortázar (2006, p. 151), em *Alguns aspectos sobre o conto*, quando este estabelece comparações: no que se refere à extensão e a exploração de detalhes, o romance, segundo o escritor, está para o cinema assim como o conto estaria para a fotografia. Para o fotógrafo tanto quanto para o contista existiria a necessidade de selecionar a imagem/acontecimento a ser retratado de forma a provocar o interlocutor em sua inteligência e sensibilidade para além do conteúdo do texto. Sobre a curta extensão do gênero, diz que “o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar limite físico”. A intensidade mencionada por Poe (2000), é retomada por Cortázar (2006, p. 231), como tensão interna, elemento

que deve existir desde o início do conto, sendo capaz de desconectar o leitor da realidade a sua volta, fazendo-o continuar submerso na atividade de ler.

A unidade de ação, também de acordo com Moisés (1997, p.20), caracteriza o conto literário: “Trata-se, pois, de uma narrativa unívoca, univalente [...]. Portanto, gravita em torno de um só conflito, um só drama, uma só ação [...]”. Todos os componentes do conto, assim, devem estar encaminhados numa direção única, para a construção de um só evento. É importante que no conto, haja, então, objetividade no que se refere à ação, ao lugar e ao tempo.

Do contista requer-se, pois, entre outras coisas, imaginação e observação, experiência e persistência, mas sobretudo o contínuo corte do texto, a fim de alcançar o efeito final, objetivo básico do gênero, expresso simultaneamente no conteúdo e na forma adotada.” (HOHLFELDT, 1991, p. 20)

É interessante que o contista consiga construir uma unidade harmônica que cause forte impressão no leitor, não por elaborar detalhadamente análises de situações ou personagens, mas pela apresentação de conflitos nos quais possa se reconhecer.

Sobre a estruturação dos gêneros narrativos de ficção (inclusive do conto), Todorov (2004) coloca que são constituídos pela tensão entre duas forças, reforçando a ideia da existência de uma “dupla narrativa” que mencionamos acima com base nas contribuições de Piglia (1994). Bosi (1994) corrobora com essas colocações ao defender que o conto contemporâneo é multifacetado, pois se reveste de temáticas relevantes, organizadas de modo atrativo para o leitor. Se for comparado a outros gêneros narrativos como a novela e o romance, a menor extensão do conto condensa todas as possibilidades da ficção, pois abrange os temas abordados pelos romances de maneira sintética, fator que contribui para sua abordagem em sala de aula. Sobre a relação entre leitura e extensão do gênero, Poe (2000), considera que

Se uma obra literária é muito extensa para ser lida de uma só assentada, devemos resignar-nos a eliminar o efeito, soberanamente decisivo, da unidade de impressão; porque quando são necessárias duas assentadas, interpõem-se entre elas os assuntos do mundo, e o que chamamos de conjunto ou totalidade cai por terra.

O efeito de unidade citado por Moisés (1997) e enaltecido por Poe (2000) não significa necessariamente que o texto apresente enredo simples, mas para esses teóricos, a unidade de ação deve ser produto de aproximação entre as partes, constituindo um movimento interno de significação: “Na composição toda, não deve estar escrita nenhuma palavra cuja tendência, direta ou indireta, não se ponha em função de um desígnio pré-estabelecido. ” (POE, 2000). A intensidade/tensão e os limites tão ressaltados por Poe (2000) constituem a imagem de uma “esfera”

narrativa que se reflete na ideia de Cortázar (2006, p. 123), que defende o conto como um “organismo” completo, um ciclo fechado.

Diante do exposto, pensar uma sequência de Letramento Literário a partir da leitura e da produção desse gênero possibilita, assim, o planejamento de atividades encadeadas de maneira dinâmica e atrativa, além de mais “enxuta” e a princípio mais propícia, de acordo com nossa vivência docente, ao público adolescente. Evidentemente existem muitas razões que também justificam o trabalho pedagógico com outros gêneros literários narrativos, porém a adequação ao tema de trabalho a curta extensão dos contos selecionados interferiram para que os elegêssemos como objetos de leitura, análise e proposta de produção, já que o fator tempo também era uma de nossas limitações.

2.7 ESCREVER NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Juntamente com a leitura, a escrita se faz presente em inúmeras situações de nossa rotina, chegando a ser imprescindível em algumas delas. A História comprova que os primeiros homens já se preocupavam em registrar suas ideias com os sistemas de comunicação pictográficos que conhecemos através de estudos pré-históricos. Kato (1995, p.13), nos lembra de que esses sistemas de comunicação, a princípio, não apresentavam relação direta com o registro da fala, mas posteriormente se encaminharam para esse fim. É inerente ao ser humano a necessidade de expressão e de comunicação, e, no mundo em que vivemos hoje, o uso da linguagem – oral ou escrita – se dá através de eventos sociocomunicativos interacionais que a linguística chama de textos.

Em nossos dias, escrever é uma prática que não mais está restrita a pequenos grupos privilegiados, como de fato já esteve, e faz parte de nossa interação social estar a todo momento produzindo ou lendo textos escritos em inúmeros contextos, e, para isso, lançando mão de competências que vão muito além dos fatores de ordem linguística. Alcançar um bom desempenho em atividades de leitura e escrita nos permite acessar conhecimento e progredir pessoal e profissionalmente, cabendo à escola a responsabilidade de trabalhar o desenvolvimento de competências que ajudem a formar leitores e produtores de textos proficientes. O principal sentido da existência de aulas de língua portuguesa na educação básica é desenvolver e aprimorar nos estudantes competências comunicativas a serem utilizadas durante suas vidas, partindo da abordagem contextualizada dos diversos gêneros que circulam socialmente e contemplando as unidades básicas do ensino de português: leitura, produção de texto e análise linguística (GERALDI, 2012).

A partir do século XX, os avanços nos estudos da Psicologia Cognitiva (com destaque para o sociointeracionismo de Vygotsky) evidenciaram o valor das interações relacionais e o protagonismo da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, o que ressignificou a ideia de como deve se dar o ensino de português. Essa mudança de paradigma, mesmo lentamente, vem acontecendo e está prevista em documentos orientadores oficiais. Uma de suas importantes consequências é a maior valorização do processo de desenvolvimento da escrita, além da necessidade de reorganização na escola, especialmente no que se refere ao currículo, já que passou a haver mais abertura para as relações interdisciplinares.

Todo texto existe para realizar uma atividade sociocomunicativa. Estamos nos referindo aqui ao caráter funcional dos textos, e assim como ocorre com os textos orais, os textos escritos servem para expor opinião, descrever, narrar, informar, dentre inúmeras outras funcionalidades. Não existe produção de texto sem função, e dependendo da função social a que o texto se destine a cumprir, irá se realizar na forma de determinado gênero. Para Antunes (2004, p. 50),

os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem.

As diversas maneiras de investigar/compreender o ato de escrever, no entanto, estão diretamente relacionadas à maneira como entendemos a linguagem, o texto e quem escreve esse texto, ou seja, “subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso”. (KOCH e ELIAS, 2011, p. 32).

Assim, é possível elencar, segundo as autoras, três maneiras de encarar a escrita de acordo com o elemento enfatizado nessa concepção:

- Foco na língua - o texto é tido como resultado do uso do código por parte de quem escreveu, devendo ser decodificado pelo destinatário. Para isso, é suficiente que ambos conheçam o código utilizado e se apropriem de suas regras. Subjaz aqui uma concepção de linguagem que se esgota no que está dito, já que se entende a linguagem como sistema acabado e linear;
- Foco no escritor - a escrita aqui é a representação lógica do pensamento do escritor. As experiências e conhecimentos do interlocutor não são levados em conta, já que não se considera o aspecto interacional do ato de escrever;
- Foco na interação - por se pautar numa concepção dialógica da língua, escrever significa produzir texto, e difere das demais concepções de escrita por destacar a interação entre quem

produz e quem lê no que compreendemos como atividade de escrever. Aqui há lugar também para o não dito, que só pode ser percebido quando o contexto sócio cognitivo é levado em consideração. O texto é um evento comunicativo constituído por aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais, e é no texto que os interlocutores - ambos sujeitos ativos - se constituem.

Neste trabalho, acatamos a terceira concepção sobre o ato de escrever, já que produzir texto constitui uma atividade baseada em aspectos linguísticos, mas que não se esgota nisso, pois demanda a mobilização de conhecimentos diversos, tanto por parte de quem escreve, quanto da parte de quem lê:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2004, p. 45)

Para Santos, Riche e Teixeira (2013), numa percepção sociointeracional da linguagem, o texto

... é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados. Por isso, a sequência de enunciados num texto não pode ser aleatória sob os pontos de vista linguístico, discursivo ou cognitivo. Nele estão envolvidos diferentes componentes da linguagem, como a sintaxe, a morfologia, aspectos semântico-pragmáticos, além das relações entre outros indivíduos e a situação discursiva. (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2013, p. 99-100)

As autoras ressaltam a importância de compreender texto, seja oral ou escrito, como processo: é preciso que a escola seja o lugar específico onde o professor pode/deve intervir para ajudar no resultado, conduzindo a reflexão sobre como é possível chegar a determinada forma e ajudando a perceber o que acontece durante a produção em si. É necessário, assim, que o trabalho com produção de texto na escola se dê de maneira a considerar o ensino de língua portuguesa como interação e reflexão, bem como atentar para as condições de produção e recepção de uso da língua. As teorias sociointeracionistas, sobre letramento e sobre texto e discurso levam em consideração os vários fatores (sociais, linguísticos, etc.) presentes durante o ensino e o aprendizado de uma língua, e podem fornecer suporte teórico para que as aulas de português cumpram seu papel.

Os textos resultam de cooperação entre interlocutores, e no caso do texto escrito, existe um distanciamento entre quem escreve e para quem se escreve, diferente da interação direta que há na realização de um texto oral. O “diálogo” com o interlocutor, para quem está escrevendo, é baseado

em “previsões”, pois geralmente o tempo e espaço não coincidem (no que se refere à comunicação mediada por meios eletrônicos, porém, muitas vezes essa interação é quase instantânea). Quem produz um texto escrito, a princípio, dispõe de mais condições para planejar e revisar sua mensagem. Halliday (*apud* Koch e Elias, 2012, p. 17), define a fala, em sua dinamicidade, como um processo. A escrita, estática, figuraria como resultado de um processo, processo esse que nos leva a cumprir (conscientemente ou não) determinadas atividades para que alcancemos os objetivos estabelecidos para determinado texto.

Muitos estudiosos têm se dedicado ao estudo da escrita sob diferentes pontos de vista, e o ato de escrever, consequentemente, pode ser concebido a partir de diferentes óticas: como se dá sua aquisição por parte do ser humano, por exemplo, ou que conhecimentos e estratégias precisam ser ativados quando escrevemos, para citar algumas dessas linhas de investigação. Quando o objetivo é a proposição de alternativas pedagógicas para o trabalho com produção textual de um gênero determinado, torna-se necessário considerar suas especificidades. No caso do conto, gênero textual literário com o qual trabalhamos aqui, não se pode esquecer de que sua produção admitirá, por exemplo, indícios de autoria, bem como de que sua estruturação obedecerá a critérios menos rígidos do que os que se deve respeitar ao escrever uma carta comercial, gênero de finalidade mais pragmática.

Marcuschi (2012) afirma que a produção textual na escola com base na perspectiva dos gêneros possibilita aos estudantes que compreendam como participar mais ativamente em sua sociedade menos pelo aprendizado da estrutura formal desses gêneros e mais pela possibilidade de a partir dessa aprendizagem “sentir o próprio fluxo da vida” (Marcuschi, *apud* Marcuschi, 2012, p. 50). O trabalho escolar com leitura e produção do conto, gênero literário ficcional, proporciona abordagens mais abstratas da realidade que além de propiciar uma experiência mais específica com os aspectos estéticos da linguagem, pode ajudar a dar vazão a (re)leituras e interpretações de mundo mais críticas através da escrita.

A palavra funciona como uma ponte que nos liga aos outros. Ao parafrasear Bakhtin (2000), ilustramos o caráter mediador da linguagem verbal. Expressar-se através da escrita, significa, assim, utilizar-se da palavra para dizer algo a alguém. Logicamente, é necessário ter o que dizer, pois se não há ideia para expressar, também não existirão palavras. Nesse aspecto, as aulas de português também são lugar de atividades que possam proporcionar discussões a respeito das temáticas sobre as quais se pretende escrever, porque não haverá texto se não houver o que expressar na construção desse texto.

Na escola, é essencial que haja direcionamento no sentido de deixar claro para quem estamos escrevendo, pois como lembra Marcuschi (2012, p. 51), “no trabalho pedagógico com as

práticas sociais e os gêneros textuais, professores e alunos encontram-se num espaço em que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado”. Antunes (2004) aponta alguns equívocos presentes em nossas salas de aula, como a prática de escrever “para ninguém”, ou tão somente para o professor “corrigir”: apesar de todos os avanços nas teorias e estudos sobre produção textual no ambiente escolar, ainda acontece o apagamento do “outro” nas aulas de português, quando se anula o caráter dialógico da linguagem em atividades de escrita sem contexto que desconsideram o destinatário, elemento que faz da comunicação escrita uma atividade necessariamente interacional. Não obstante, existe ainda a crença de que é possível formar indivíduos competentes em leitura e escrita quando o foco do ensino é apenas a gramática normativa, que se ocupa com nomenclaturas e classificações.

É responsabilidade da escola romper com esse tipo de postura, visto que não pode haver “domínio da escrita sem domínio da língua como uma forma de interação em todas as suas dimensões” (SUASSUNA, 2002, p. 45). As práticas escolares de produção de texto devem contemplar condições reais de produção escrita e promover um trabalho que, ao conceber escrita como interação, oriente os estudantes a lançar mão de estratégias necessárias na hora de escrever. Elencamos algumas conforme propõem Koch e Elias (2012, p. 34):

ativação conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, procurando garantir a continuidade do tema e sua progressão; balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações “novas” e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Considerando que os usos e funções da linguagem em situações comunicativas específicas são concretizados nos diversos gêneros textuais, conforme já colocamos, trabalhar leitura e escrita em aulas de português a partir de gêneros deve ser fundamental na escola. Se o objetivo do ensino for formar pessoas competentes em ler e produzir textos que atendam às demandas da sociedade, então não deve haver lugar na escola para atividades de escrita sem contexto e sem função, que configurem mero exercício escolar. Suassuna (2006, p. 77) corrobora com essa ideia e define o ato de produzir texto como agir simbolicamente sobre o mundo, “constituir-se como um sujeito que pensa, sente, tem o que dizer para outros sujeitos”.

De acordo com autores como Antunes (2004), e Santos, Riche e Teixeira (2013), independentemente de gênero, escrever consiste numa atividade processual, devendo existir nesse processo etapas que cumprem funções específicas. Uma produção final satisfatória dependerá de seguir e respeitar essas etapas. A seguir, e de acordo com Antunes (2004), fazemos uma descrição

básica do que significa cada parte do processo, pois procuramos cumprir essas etapas durante o processo de escrita dos contos pelos estudantes no decorrer de nossa sequência didática.

Primeiramente é necessário planejar. Esta etapa exigirá algumas atitudes de quem vai escrever, e no caso da escrita escolar, a exigência também diz respeito ao professor, como orientador do processo de escrita. Será preciso delimitar o tema do texto, bem como os elementos que podem conferir unidade à produção. Será preciso também delimitar o gênero a ser produzido, de acordo com os objetivos da situação de comunicação. O processo também exige que haja critérios para ordenar as ideias, assim como que se preveja que escolhas linguísticas são mais adequadas ao (s) leitor (es) a quem o texto se destina. Antunes (2004, p. 55), compara essa etapa ao momento em que se desenha a planta de um edifício a ser construído, sendo que no caso do texto, essa deve ser a hora de refletir sobre como as informações devem ser distribuídas ao longo do texto, como será a divisão em tópicos e subtópicos.

O segundo momento é o da escrita em si, de registrar o que foi planejado e consequentemente fazer escolhas lexicais - decidir por uma palavra e não outra, sintáticas e semânticas, de acordo com o contexto de produção. Essa etapa exige do autor um estado de atenção constante com o que está sendo escrito, de modo a obter um texto coerente e relevante.

A revisão e a reescrita, que constituem a terceira etapa do processo, devem ser momentos de analisar o que foi escrito, se foi possível cumprir o que se estabeleceu durante a preparação: há unidade temática, clareza e coerência? As partes do texto estão interligadas? Normas de ortografia, concordância e pontuação foram respeitadas? É durante esse momento que se decide se há algo a ser descartado ou modificado, para ser reescrito, caso seja necessário (e comumente é).

Essas etapas se referem à atividade da escrita como exercício escolar, e são apontadas por Antunes (2004) como procedimentos inerentes à natureza interativa da escrita, que ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo entre sujeitos que se comunicam, exige, de quem escreve e de quem lê, uma postura de cooperação ativa (o desenvolvimento dessa relação de cooperação ativa entre autor e leitor terá ainda mais relevância quando o objetivo da atividade de escrita for a produção de um texto literário). Antunes (2004) defende que é possível a todos desenvolver competências que permitam produzir textos relevantes, mas que isso é resultado de trabalho. Ou seja, sem ensino, sem exercício e sem insistência em corrigir as falhas, o aprendizado não acontecerá. Muitas vezes, infelizmente, o trabalho de escrever é conduzido na escola como se os estudantes já soubessem o que fazer, e a expectativa (que provavelmente será frustrada) é de obter uma produção excelente de maneira automática, já que desconsidera o caráter processual da produção de texto escrito e não respeita as etapas necessárias na vivência dessa atividade.

O trabalho escolar com produção de texto a partir de uma perspectiva interacional exigirá, assim, que o professor esteja atento às exigências do processo e possa, em sua prática, oportunizar aos estudantes enxergarem-se como sujeitos da escrita de seus textos; orientar atividades de produção de textos relevantes que tenham relação com a realidade de quem está escrevendo, em detrimento de elementos ortográficos ou sintáticos, embora estes também devam ser contemplados. No que esteja ao alcance do professor, propiciar condições de aprender, da metodologia utilizada ao acesso aos recursos necessários à aprendizagem, para que através da prática da escrita, os estudantes possam ser capazes de ressignificar a realidade em que se inserem, ou mesmo intervir de maneira ativa, caso seja necessário.

Em *Escrita, uso da escrita e avaliação*, Geraldi (2012, p. 128) reflete que se a produção textual é entendida como técnica, desconsiderando a existência de um sujeito que se expressa para outro, o resultado serão palavras e frases sem conexão. Escrever, portanto, é um processo em que não basta codificar pensamentos e ideias. Quando se trata da prática da escrita literária trabalhada na escola, como é o caso do presente trabalho, embora não caiba seguir um modelo rígido, é preciso considerar as particularidades da literatura, sendo importante e necessário que se respeite alguns procedimentos mais específicos dos que aqueles sugeridos para a escrita de textos não literários. Diante disso, no próximo tópico desenvolvemos reflexões sobre o exercício da escrita literária na escola.

2.7.1 A escrita do conto literário na escola

Até agora refletimos sobre questões genéricas sobre o trabalho com produção textual em sala de aula. Apesar de não haver em nosso país muitos autores que se debruçam sobre a produção escrita de literatura na escola, em nossa pesquisa localizamos alguns estudos (estrangeiros e nacionais) sobre a prática desse tipo de escrita que felizmente nos deram subsídios para nortear essa etapa de nosso trabalho. Encontramos, assim, principalmente nos estudos empíricos de Dalla-Bona (2012), Passarelli (2012), e da francesa Tauveron (2014) contribuições bastante pertinentes para a fundamentação teórica desta pesquisa no que se refere a incentivar a postura de autor⁴ nos estudantes envolvidos.

No artigo intitulado *A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos*, Tauveron (2014), problematiza a distinção léxica existente no espaço escolar que separa produtor de

⁴ Tauveron (2014, p. 88 - 89), chama de “autor”, o aluno que produz um texto narrativo com intenções artísticas, distinguindo do “escritor”, que seria um autor já detentor de mérito por parte da sociedade.

textos, autor e escritor: “o aluno, isolado do escritor por uma fronteira intransponível, é confinado no espaço da “escrição”, quando não da “escrivinhatura”: um trabalhador ou um capinador forçado da língua, ele não estaria apto a alcançar o *status* de cultivador da língua”.

Apesar de segundo os critérios convencionais de nossa sociedade a narrativa produzida por uma criança/adolescente com motivações artísticas não ser, a princípio, considerada literatura, Tauveron rebate esse “consenso” quando cita *A obra de arte, a relação estética*, de Genette (1997):

toda ficção narrativa é constitutivamente literatura (o que não prejudica em nada o valor dessa literatura determinada pelas esferas autorizadas: editores, críticos literários, universitários...), porque ela deriva, como a tentativa do pintor ou do músico aspirante, de uma intenção artística. Sem nos esconder os problemas teóricos que ela pode suscitar, tal visão das coisas tem o mérito de nos permitir pensar o continuum e de a construir didaticamente. (TAUVERON, 2014, p. 88)

O que tivemos a oportunidade de observar durante mais de uma década trabalhando em ambientes escolares de nível fundamental, e que já foi constatado por várias pesquisas sobre o ensino da escrita (a exemplo do trabalho de Passarelli, 2012), é que a abordagem pedagógica da escrita comumente tem se pautado num modelo de texto “perfeito” - geralmente de um escritor consagrado - que serve de parâmetro para que os estudantes que “imitem”, sem que minimamente as estratégias utilizadas pelo escritor “modelo” sejam analisadas e dispostas como possibilidades de comportamento para os aprendizes da escrita, caracterizando o que Tauveron (2014, p. 87 - 88) chama de “injunção paradoxal desestabilizadora”, já que provocaria no aluno mais insegurança no sentido de não saber os motivos reais de estar escrevendo, e ao mesmo tempo de ter a certeza de que sua produção inexoravelmente será comparada à obra que serviu como “molde”.

Como bem afirma Guedes (2009, p. 51), o texto “criativo” do aluno é, assim, “avaliado” a partir de critérios alheios – invariavelmente comparativos (“parece Clarice Lispector, parece Rubem Braga”), sendo que dificilmente esses critérios ficam claros para os alunos, talvez por não estarem claramente definidos para os próprios professores. Guedes (2009, p. 50-51) denuncia ainda o que chama de “excludência elitista” em práticas frequentes na tradição de nossas escolas, como o hábito de ler para o grupo o “melhor texto da aula”, sem discussão de critérios e sem comparações entre os textos produzidos na turma, destituindo de importância os trabalhos dos demais alunos diante do que define como “entronização discricionária legitimada pelo critério da genialidade”, posto que ainda são as ideias de genialidade (ou de talento, ou de criatividade) que regem nossa relação com o texto escrito. Além de tudo isso, não é incomum que se deixe de levar em conta o caráter processual da atividade escrita, e na perspectiva de um ensino de redação cujo produto final é o objetivo principal, a avaliação dessa produção pode acontecer obedecendo prioritariamente (quando não exclusivamente) a critérios normativos e estruturais.

Com base em pesquisas como as de Guedes (2009) e Passarelli (2012), é possível afirmar que em escolas públicas do ensino básico, especialmente no ensino fundamental, são frequentes tanto a dificuldade dos estudantes de iniciar suas produções escritas como a resistência em querer realizar a revisão e reelaborar o que foi escrito. Normalmente há uma crença de que os textos nasceriam “prontos” em uma primeira versão, ou de que escrever consiste num “talento” de privilegiados que já nasceram com esse “dom”. Baseada em Krashen (1984), uma das sugestões de Passarelli (2012, p. 58-59) para começar a desconstruir essa aversão à escrita em sala de aula, é a conscientização dos alunos sobre o fato de autores iniciantes, como eles, também sentirem dificuldade em iniciar seus textos, bem como se incomodarem pelo fato de precisarem revisar e reescrever suas produções. Ao mesmo tempo, escritores consagrados planejam, revisam e realizam muitos esboços antes de darem o texto como “acabado”.

O professor, incentivador e organizador da produção escrita, não tem de ser especialista em novas teorias. Talvez ele precise se dar conta, a princípio, de que já caíram por terra muitos preconceitos como, por exemplo: a escrita é um dom transcendental de privilegiados. Para mostrar que não se trata de dom, mas de muito trabalho, recorreremos a relatos de pesquisadores que apresentam depoimentos e sugestões que podem ser aproveitados para a melhora da prática em sala de aula. (PASSARELLI, 2012, p. 143)

Na sequência didática trabalhada com os alunos (descrita posteriormente) foi prevista e vivenciada uma atividade de encontro com o autor de um dos contos trabalhados. A intenção era justamente que houvesse um momento de discussão e de troca de ideias entre um escritor experiente e os autores iniciantes sobre o processo de criação artística e a prática da escrita como atividade processual e contínua.

Mainqueneau (2009, p. 44), afirma que a literatura é também atividade, pois não só mantém um discurso sobre o mundo como produz sua própria presença nesse mundo. Ao considerar o evento literário como discurso, se estabelece a relação entre o autor, sua produção e o contexto histórico que originou a obra, e por consequência, levar em consideração também seus ritos de escrita, sua cena de enunciação e suportes materiais. Assim, a exemplo da estratégia mencionada no parágrafo anterior, as especificidades do trabalho pedagógico com a escrita do gênero conto exigirão procedimentos adequados, que vão além da prática tradicional do ensino de redação dada a predominância da função estética da linguagem, consequência de uma observação reflexiva e artisticamente diferenciada da realidade.

Se concebermos o texto literário como um produto inacabado, cujo significado depende que de fato seja estabelecida uma relação entre o texto e quem lê para ganhar sentido, acatamos a ideia de leitura baseada no dialogismo texto/leitor, que corrobora com a existência no texto de uma estrutura de apelo, conforme defendem Jauss e Iser (1979). Devido a essa estrutura, é atribuído ao

leitor, o papel de elemento essencial do texto, que por sua vez só pode ser compreendido como modalidade de comunicação. Dalla-Bonna (2012, p. 181), a partir das contribuições de Dufais, Gemenne e Ledur (2005), caracteriza o texto literário como produto de “seu ritmo, sua verossimilhança, sua força persuasiva e seu valor estético, sendo que a literatura, antes de ser um corpus de obras ou tipos de textos, é uma maneira de ler”. A autora estabelece relação entre esse raciocínio e a escrita literária, esclarecendo que a concepção de um texto literário precisa ser pensada considerando seu potencial leitor.

Tauveron e Seve (*apud* Dalla-Bonna, 2012, p. 181) sugerem ao professor que pretende trabalhar em seus alunos o desenvolvimento da escrita literária, que cabe a esses alunos, enquanto autores, programar parte das reações de seu leitor, orientar ou desorientar hipóteses, bem como exercer sobre ele (leitor) sua “astúcia”. O próprio Edgar Allan Poe (1985), ao teorizar sobre o processo de criação do conto, reflete que o autor deve tentar articular todas as intrigas do enredo objetivando a unidade narrativa. Para Poe, é necessário planejamento para que a ação do texto seja mantida, já que essa criação não se daria por mera intuição ou acaso.

Sabemos que em nosso contexto, no nível escolar fundamental (mesmo no nono ano) ainda há muitas competências linguísticas e discursivas a serem desenvolvidas pelos estudantes, mas isso não impede, porém, de que haja estímulo para que esses alunos possam se desenvolver como autores de textos artísticos, textos que objetivem provocar “um efeito sobre o leitor”.

Sendo a escrita literária uma habilidade possível de ser desenvolvida pela escola e não um “dom” de privilegiados, Dalla-Bonna (2012, p. 117), afirma que a aprendizagem de técnicas da escrita literária é necessária para o desenvolvimento de autonomia e liberdade nos estudantes autores, pois ao abordarmos em sala de aula aspectos pragmáticos, semânticos e morfosintáticos da escrita artística, estaremos contribuindo também para o desenvolvimento de competências de escrita de base. Assim, a autora nos apresenta posturas (propostas por Gonzáles, 2009) que precisam ser incentivadas/trabalhadas pelo professor no sentido de formar alunos dispostos a assumir postura de autor:

a) Ler como um autor: espera-se que o autor conheça a fundo as obras nas quais seu trabalho se insere, para tomar consciência do funcionamento do gênero como uma “máquina” expressiva da qual ele precisa descobrir os mecanismos; b) Tomar decisões como autores, se situando no contexto de um gênero: a elaboração do plano da história é um dos momentos-chave para a aprendizagem da postura de autor. A partir desse plano, o aluno pode ser guiado pelas possibilidades do gênero literário escolhido e assumir de maneira criativa o papel de narrador; c) dialogar com outros autores: a classe é uma comunidade de autores, interlocutores e parceiros à disposição do aluno-autor para testar os efeitos de seu texto; d) escrever para os leitores: os alunos devem levar em consideração o seu destinatário, pois um autor se constrói porque ele procura seu leitor. (DALLA-BONNA, 2012, p. 182)

Para Tauveron (2014), o desenvolvimento de competências de leitura e escrita não acontecem de maneira paralela. Assim, apesar de funcionar como ponto de partida, ler literatura não implicará diretamente em escrever literatura, sendo um processo mais complexo desenvolver, em sala de aula, de uma postura de autor do que de leitor. A transformação do aluno em autor exige não apenas que ele crie um texto ou escreva tendo em vista um leitor. Pede que se vá além da criação de um texto a partir de técnicas apreendidas de leituras realizadas, e que durante o processo possa, como afirma Dalla-Bonna (2012, p. 113), “construir uma imagem de si mesmo no seu discurso para exercer uma influência sobre seu interlocutor”. Diferentemente da prática convencional de escrita como produto, a escrita literária é considerada por Tauveron e Seve (2005, p. 24) como um caminho para que os estudantes possam se constituir como leitores.

Escrever e ler são atos conexos e que necessitam de um esforço conjugado de dois agentes distintos, o autor e o leitor. O artista deve confiar a um outro a realização da tarefa que ele começou. Escrever é fazer um apelo ao leitor para que ele faça passar à existência objetiva o que o autor começou a revelar por meio da linguagem. Assim, leitura e escrita literária são interdependentes. As proposições práticas de Tauveron para o trabalho com os alunos em situação de escrita sugerem levá-los a se conscientizarem de seu próprio funcionamento mental ao interpretarem um texto literário, tornando-os capazes, a partir disso, de provocar nos seus leitores potenciais um trabalho interpretativo ou uma cooperação similar. (DALLA-BONNA, 2012, p. 116)

A ideia, quando do desenvolvimento de um trabalho de formação de autores, é que ao serem acompanhados num processo comprometido com os aspectos da composição de um texto artístico, os estudantes possam ir além da escrita espontânea e se despojem do pensamento de que só os “gênios” escrevem bem e de que escrever é “dom”, pois dessa forma a aprendizagem da escrita na escola se dá, conforme Tauveron (1996), por objetivos de ensino e pela definição de competências possíveis de serem desenvolvidas pelos autores em questão. Envolver-se na produção de textos literários é um exercício criativo que propicia aos estudantes a possibilidade de desenvolver intenções artísticas, assim como apresenta-lhes o processo de escrever como uma oportunidade de elaborar intencionalmente questões para seu leitor compreender e interpretar.

Quando em sala de aula, certamente as produções dos estudantes apresentarão limitações no que se refere a aspectos como planejamento do texto, caracterização do gênero e criação de efeitos com intenção de provocar o leitor, entre outros. A respeito disso, Dalla-Bonna (2012, p. 237), em pesquisa etnográfica sobre a prática da escrita literária em sala de aula, reflete sobre a importância do papel da escola em propiciar aos alunos a familiarização com a leitura e a escrita de literatura e assim auxiliar para que essas limitações, dentro do possível, sejam progressivamente superadas. No caso da escrita, por exemplo, é interessante que a atividade de criação seja posterior a leitura de um

(ou mais) texto de “referência”. A autora se fundamenta nas considerações de teóricos como Poslainec e Houyel (2000), para quem cada obra literária se relaciona com outras, e por citações, alusões ou estrutura semelhante, remete a outros textos implícita ou explicitamente, corroborando Clanche (1988, p. 33), que afirma que “o que pré-existe ao ato de escrever literatura são as obras literárias já existentes. O escritor se reporta ao conjunto de obras literárias que ele leu”. Sendo assim, o que muitas vezes pode ser avaliado negativamente nos textos dos estudantes como “imitação”, justifica-se como um processo intertextual de apropriação do que foi lido, e de acordo com Lecuyer (1992), não constitui plágio, já que textos de autores lidos são a referência para a criação.

Tauveron (2003) defende que a intenção de trabalhar nessa perspectiva é que a relação do estudante tanto com seu próprio texto quanto com seu leitor seja modificada de forma que esse estudante passe a ser conscientemente responsável pelos efeitos presentes no texto que escreve, e responsável também por criar possibilidades para que seu leitor possa explorar. A autora atribui ao professor, assim, a responsabilidade de orientar e estimular os alunos para atentarem aos aspectos de seus textos que podem ser melhorados, e como menciona Dalla-Bonna (2012, p. 114), para que

desenvolvam julgamentos estéticos e éticos sobre os atos e as motivações dos personagens; para que estabeleçam relações com outros textos, com suas experiências pessoais e com a atualidade; e para que expressem as emoções, os pontos de vista subjetivos relativos à ação e à escrita (sensibilidade às metáforas, aos jogos de linguagem etc.).

Isso posto, apresentamos abaixo alguns “princípios de ação” sugeridos e apresentados por Tauveron (2014, p. 89-94) para que possamos encorajar os estudantes a assumir uma postura de autor:

1. Legitimar esta postura no espaço da classe: para a autora, o estudante precisa se sentir autorizado a expor suas considerações na sala de aula;

2. Encorajar o aluno que escreve a extrair de sua experiência de leitor de literatura uma tática de escrita e construir mentalmente uma figura de seu “leitor-modelo”: como autores, os estudantes devem propor intencionalmente uma escrita que provoque a participação do leitor, uma escrita que “dependa” do leitor para funcionar. Tauveron (2014) reitera aqui a intenção de explorar um novo viés da interação entre leitura e escrita, pois para a autora, além dos conhecimentos linguísticos adquiridos em decorrência da experiência com a leitura literária, pode haver a apreensão do que ela chama de saber-fazer pragmático, que por sua vez consistiria em competências relacionadas a escrever com a intenção de envolver o leitor no jogo textual; contar com seu envolvimento afetivo e cognitivo e despertar seu conhecimento de mundo e fazer com que ele se

torne adepto à criação ficcional. Tem a ver com desenvolver com os estudantes sua capacidade de projetar um leitor “capaz de cooperar com a atualização textual da maneira como ele, o autor, o pensava” e de “implementar uma estratégia da qual fazem parte as previsões dos movimentos do outro” (ECO, *apud* Tauveron, 2014, pp. 89-90);

A partir da sua experiência de leitor, ele tenta reproduzir os efeitos dos escritores que lhe deram a satisfação de serem sentidos por terem se envolvido com o autor no acabamento do texto, pensar por si próprio em “captar” um leitor inteligente, cultivado e sensível, organizar para ele os silêncios que supõe ser capaz de completar, introduzir alusões culturais, jogos de palavras, ambiguidades, indícios que supõe ser capaz de perceber, trabalhando com a beleza das palavras, das frases que supõe ser capaz de desfrutar... (ECO, *apud* Tauveron 2014, p. 90).

3. Assegurar-se que a intenção artística do aluno-autor vai responder a uma atenção estética da parte dos leitores reais (professores e pares): o estudante só será de fato autor se estiver certo de que seu texto será lido com a mesma atenção que se dá a outros autores, ou seja, que as atenções (a princípio do professor e dos colegas) não estarão voltadas apenas às questões sintáticas e ortográficas, mas principalmente para os jogos de palavras, para os sentimentos despertados pela narração dos fatos ou pelos comportamentos das personagens, para os implícitos... É preciso que ao estudante autor seja oportunizada uma leitura criteriosa, mas criteriosa no sentido de observar aspectos literários singulares a um texto criado com intenções artísticas;

4. Incitar os alunos a verbalizar seu projeto de autor: na escola, se a intenção é formar autores, será necessário que os estudantes socializem e discutam entre si o que estão escrevendo (suas motivações, efeitos que esperam provocar no leitor, dificuldades e satisfações com a narrativa em que estão trabalhando) constituindo o que Tauveron (2014), chama de comunidade de autores. Dessa maneira, os alunos podem vivenciar a escrita artística tendo a oportunidade de se inspirar com as criações dos colegas, ou mesmo apresentar seus escritos como objeto inspiração;

5. Explorar as falhas da relação artística: uma questão delicada que decorre da exposição dos textos dos alunos é que existe a possibilidade de os leitores (colegas) não perceberem o que foi pretendido pelo autor. Isso pode acontecer devido ao fato dos leitores não terem o apuro estético necessário ao texto apresentado ou porque não correspondem ao leitor projetado pelo autor quando da elaboração do texto. Tauveron (2014) afirma que cabe ao professor orientar o autor quando o “problema” pode ser solucionado durante a reescrita. Ou se for o caso, conduzir uma nova leitura na qual sejam exploradas as intenções do autor, assim como ocorre na leitura de um texto literário consagrado;

6. Ensinar a reproduzir comportamentos dos autores: além das condições acima expostas, que visam a encorajar os estudantes a assumirem uma postura de autor, Tauveron (2014, p. 92)

recomenda que seja ensinado também aos jovens a reproduzir comportamentos de autores, sendo necessário para isso, que se modifique a relação com a escrita e com o empréstimo. Como já mencionamos, é importante que os estudantes reflitam sobre o processo de escrever de maneira a rever e ultrapassar as ideias que costumam ter sobre rascunho, inspiração e “dom”, por exemplo. A autora recomenda comportamentos que, exercitados em sala de aula, podem reforçar essa mudança na relação dos alunos com a escrita, tais como:

a) Ensinar aos alunos que nem mesmo os autores escrevem meramente por “inspiração”, que os textos não estão prontos, acabados nas cabeças dos autores antes de serem escritos. São, pelo contrário, resultado de um exercício de escrita e reescrita demorado e que pode parecer “chato”, mas que através do qual se aprende a escrever escrevendo;

b) Ensinar que rascunhos e rasuras fazem parte do processo, e ao contrário da ideia de “fracasso”, denotam o empenho do autor em se superar;

c) Ensinar que ao escrever literatura, não necessariamente é preciso elaborar uma obra totalmente original, já que é comum que autores se apropriem de obras de outros autores em suas composições, retomando ou recriando-as;

d) Ensinar sobre a complexidade das relações entre realidade e ficção: abordar o real na ficção e como toda obra de ficção é construída a partir de elementos da realidade, trabalhando assim a aplicabilidade dos conceitos de literalidade e literariedade.

Em consequência de um ensino que contemple os aspectos acima descritos, são decorrentes algumas propostas de situações práticas sugeridas pela mesma autora (2014, p. 93):

- Propor em sala de aula atividades escritas complexas, originais e estimulantes. Não determinar, por exemplo, vinte ou trinta minutos para que os alunos escrevam logo após a apresentação das instruções. Instruir com antecedência e fazer acordos (se possível individualmente) com os alunos sobre o tempo necessário para que amadureçam seus projetos e que escrevam e reescrevam seus textos;

- Orientar que os alunos pensem no narrador de seus textos, que escolham conscientemente se irão narrar em primeira ou terceira pessoa, mas não pensar nisso como uma “coação da realidade” (Tauveron, 2014), exemplifica: “eu”, para quando é uma história de vida; e “ele” para quando nos referimos a uma história imaginária);

- Incentivar os alunos a integrar à trama de seu texto de ficção leituras e experiências próprias, (incluindo os conhecimentos escolares em matemática, história, biologia (...), já que essa é uma prática comum entre autores consagrados;
- Instituir uma caderneta de escritor e incentivar a autoprescrição de instruções. Assim como fazem escritores mais experientes, os estudantes podem se habituar reunir e anotar instruções, ideias e material de apoio para serem utilizados em seus escritos (o aluno pode ouvir um diálogo e anotá-lo para posteriormente poder inserir em sua narrativa; ou anotar informações de um documentário sobre o comportamento de determinado animal que pode vir a aparecer no texto que está construindo, por exemplo);
- Ensinar as escolhas de escrita. Ao mesmo tempo em que ensina normas que obrigatoriamente precisam ser trabalhadas em sala, o professor deve chamar a atenção dos alunos para os efeitos provocados pelas escolhas feitas pelos autores, como o foco narrativo; os nomes das personagens; a maneira como são descritas e a ordem em que as ações são apresentadas na história, entre outros aspectos peculiares à escrita da narrativa literária. Tauveron (2014, p. 94) traz algumas possibilidades de diálogo apresentadas por Umberto Eco na apostila *O nome da Rosa* (1985) para exemplificar que se trata de uma comparação de possibilidades para que se chegue a alternativa que melhor contempla os objetivos do autor: Vejamos qual diferença entre estes cinco diálogos:

– Como vai você?
 – Nada mal;
 – Como vai você? diz Jean
 – Nada mal e você? diz Pierre;
 – Como, diz Jean, como vai você?
 – E Pierre imediatamente:
 – Nada mal e você?;
 – Como vai você? se apressa Jean
 – Nada mal e você? caçoa Pierre.;
 Jean diz: Como vai você?
 – Nada mal, responde Pierre, de um caminho incolor.
 Depois com um sorriso indefinido: – e você?

Para teóricos como Gromer e Scheidhauer (1996), a criança/adolescente processa os aprendizados sobre a língua como se estivesse jogando. A escrita literária, assim, deve ser proposta de modo que os estudantes possam “jogar” experimentando os processos e efeitos da linguagem artística, sendo que para que haja a possibilidade desses estudantes escreverem de maneira autoral, o jogo deve ser iniciado pela atividade da leitura. É a partir de leituras que os textos dos estudantes vão sendo construídos, e se tornando literários em consequência de um jogo de invenção e criação.

O presente trabalho defende um ensino que articule língua e literatura de maneira contextualizada. Sendo assim, as aprendizagens decorrentes da leitura de literatura podem

impulsionar as atividades com leitura e escrita, ajudando os alunos a “melhor tratar a linguagem e a integrar os discursos literários às suas práticas culturais” (DALLA- BONNA, 2012, p. 124).

Por considerarmos a escrita criativa como uma alternativa de expressar interpretação da leitura literária que pode facilitar o desenvolvimento de várias outras competências, defendemos e desenvolvemos essa atividade na vivência da sequência apresentada como proposta de intervenção. Giasson (2000, p. 131), nos fornece argumentos para reforçar a escolha do texto escrito artístico como maneira de expressar reação à leitura literária:

- escrever é uma maneira de aprender, de refletir sobre papel. Ao escrever, os alunos podem juntar suas ideias e modificá-las, tornando suas reações mais objetivas;
- o fato de mostrar suas reações ao texto escrevendo, possibilita que o aluno se prepare para aprofundar sua interpretação;
- com uma atividade escrita, o professor tem mais garantias de que todos (ou a maioria) os alunos participarão, pois nem todos participam da mesma maneira quando se faz discussões em grupo, quando é frequente que poucos se coloquem;
- a escrita é uma janela sobre o pensamento do aluno, a partir do texto o professor tem acesso ao nível de compreensão e de engajamento do autor com o que foi lido.

Diante das considerações expostas, acreditamos num trabalho pedagógico no qual a leitura de literatura também possa motivar e favorecer o desenvolvimento de competências de escrita literária em sala de aula. Quando ultrapassamos a concepção de que escrever - e escrever literatura especificamente - é inspiração ou dom, entendemos que é possível produzir essa modalidade de texto na escola como atividade que leva em conta o caráter formativo do ato de escrever. Escrever com a finalidade de produzir sentido, para refletir e se tornar também um sujeito que gera conhecimento sobre si próprio e sobre a sociedade em que se insere.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos a trajetória metodológica da pesquisa. O primeiro tópico traz informações pertinentes sobre o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa. No segundo caracterizamos os objetivos e procedimentos metodológicos que nortearam o estudo, e no terceiro são descritas as etapas percorridas durante o desenvolvimento da pesquisa bem como procedemos à análise dos dados.

3.1 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O presente estudo desenvolveu-se numa escola pública estadual da zona norte da cidade de Recife/PE. A instituição existe há quase 50 anos e é classificada pela gerência regional de educação como uma escola de grande porte, devido à extensão física e ao número de alunos a que atende. Apesar da boa aparência estrutural da construção e de estar localizada num bairro considerado “nobre”, as condições ainda são precárias no que se refere a conforto, higiene e disponibilidade de material didático. Sobre isso, ressaltamos a importância do ambiente para atividade de ensino/estudo. Nem a sala de aula nem os demais ambientes da escola campo de pesquisa oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades educacionais, e o fato de termos conseguido realizar a experiência em sua totalidade se deve aos esforços dos alunos e da professora pesquisadora, que em conjunto trabalharam para superar todos os obstáculos encontrados.

A referida escola conta com um total de 19 salas de aula, quadra coberta e pátio enormes, uma sala que já foi um laboratório de ciências (mas que atualmente funciona como depósito de material), um teatro e uma sala de informática (também estão fora de uso), sala da secretaria, sala da direção e sala dos professores, além da cozinha e de seis banheiros (três masculinos e três femininos, sendo quatro para alunos e dois para funcionários). Existe biblioteca na escola, porém esta não é frequentada por alunos e professores, já que não há uma pessoa responsável por ela. Essa situação faz com que permaneça fechada pelo menos durante o turno em que a pesquisa foi realizada. Além disso, nela predominam livros antigos e didáticos, a maioria antigos, sendo poucos de literatura.

A escola funciona nos três turnos, oferecendo à comunidade ensino médio e fundamental (7º ao 9º ano), este último está sendo progressivamente extinto. De acordo com dados oficiais, há 1.417 alunos matriculados este ano, que são atendidos por 88 profissionais, sendo 73 professores, um diretor e um diretor adjunto, coordenadora (apenas no turno da noite), uma secretária, uma técnica

educacional e auxiliares administrativos. Os auxiliares de serviços gerais, cozinheira e agentes de portaria são trabalhadores terceirizados.

Os sujeitos desta pesquisa foram alunos de uma turma de 9º ano do turno da tarde. A realização da pesquisa nessa turma se justificou pela compatibilidade de horário com a disponibilidade da professora pesquisadora. A maior parte dos alunos reside na zona norte da cidade, mas em áreas mais periféricas, não muito próximas à escola. A turma é formada por um total de 42 alunos inscritos⁵, sendo 21 meninas e 21 meninos (desses, cerca de 35 são assíduos), na faixa etária entre treze e dezesseis anos. Observamos ser uma turma participativa e disciplinada, tendo nos surpreendido o nível de envolvimento demonstrado pelos jovens no sentido de apresentar um comportamento dificilmente percebido em turmas da mesma faixa etária, mesmo diante de dificuldades como calor intenso, iluminação inadequada, barulho externo e como já foi dito, outros problemas presentes na escola campo de pesquisa. A turma também apresenta bom nível de desempenho intelectual, havendo, obviamente, uma quantidade mínima de alunos que apresentaram dificuldades em leitura, compreensão e escrita.

A seguir, apresentamos a caracterização da pesquisa, objetivos e procedimentos metodológicos que nortearam esta investigação.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO DA PESQUISA

Por conceber a existência da literatura como expressão da língua e considerar a indissociabilidade entre esses dois conceitos, esta pesquisa buscou, a partir de uma experiência prática, investigar como a leitura da narrativa, mais especificamente do gênero conto, poderia ser utilizada em práticas integradas e contextualizadas de leitura literária e escrita com alunos do nono ano do ensino fundamental. Intencionamos assim agregar reflexões e somar esforços no sentido de contribuir com uma proposta de ensino de língua no qual o texto literário seja explorado articulando seus aspectos estéticos e linguísticos de maneira contextualizada, auxiliando no desenvolvimento de competências de leitura e escrita desde o ensino fundamental.

Em seu artigo *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*, Alves (1991), caracteriza a pesquisa qualitativa como processo em que a realidade é uma construção social em que há participação ativa do investigador. Os fenômenos, então, só podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva holística

⁵ Número de alunos que constam na listagem da turma disponível no sistema de informações da educação de Pernambuco – SIEPE, sendo que nem todos assistem regularmente às aulas. Dados oficiais consultados durante o mês de setembro/2016.

que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito [...] É também compreensível que o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras. (ALVES, 1991, p. 55)

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, optamos pela pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa, após a problematização de uma questão, é necessário o planejamento de possibilidades de solução do problema levantado com o objetivo de transformar as ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 2008). Engel (2000, p. 182), define a pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Por levar em consideração a importância da pesquisa para a formação docente, reconhecemos os profissionais da educação como indivíduos essenciais no processo de produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas. Devido ao cunho situacional do processo de pesquisa-ação, podemos nos constituir em pesquisadores a partir da problematização de nosso próprio contexto de trabalho. Além de detectar uma problemática específica em nossa realidade, temos a possibilidade de elaborar proposta para intervir e, possivelmente, interferir no quadro detectado, já que consiste num método aplicável a qualquer ambiente de interação social onde seja identificado um problema no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos: “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT, 2008, p. 75)

A abordagem empírica desta pesquisa, de cunho qualitativo e comparativo, volta-se para a descrição de situações concretas, visto que objetiva acompanhar e comparar o desempenho escrito de alunos antes e depois da vivência da sequência didática aplicada. A intervenção, na prática, aconteceu em duas fases. A primeira fase se deu em março/2016, quando solicitamos que todos os alunos da turma, após breve discussão sobre o tema da violência contra a mulher, produzissem um conto. A estrutura do gênero solicitado não foi explanada nesse momento, os alunos foram apenas “lembrados” sobre aspectos gerais, como o fato de se tratar de um texto narrativo ficcional. A segunda fase consistiu na vivência da sequência de letramento literário em si, e conforme proposta de Cosson (2011) detalhada no capítulo anterior, está dividida em etapas. Os textos escritos nessa

segunda fase resultaram da última etapa de interpretação das leituras e discussões realizadas no decorrer da sequência. Dessa forma, as produções da fase 1 serviram de parâmetro comparativo aos textos produzidos pelos mesmos alunos na última etapa (interpretação) da fase 2.

Nossa observação ao comparar os textos iniciais e finais dos alunos participantes da pesquisa buscou identificar se a experiência do letramento literário propiciou evolução, na escrita, do uso de aspectos - estéticos e estruturais - inerentes ao gênero literário trabalhado. Objetivamos assim verificar se as atividades de leitura guiada e de análise dos contos selecionados realmente motivaram a apropriação de algum (ou alguns) desses aspectos na produção escrita dos sujeitos envolvidos na experiência.

No próximo capítulo apresentamos a descrição detalhada de todas as atividades realizadas nas duas fases da intervenção realizada na escola, seguida das análises das produções dos estudantes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 239), o presente trabalho caracteriza-se como uma dissertação científica argumentativa. Científica, por resultar de uma pesquisa aplicada, e argumentativa, por se propor a interpretar dados obtidos através de experiência didática com alunos de nono ano. Este capítulo representa uma parte muito significativa da dissertação, pois é aqui que a revisão de teoria realizada se transforma num posicionamento autoral sobre o tema abordado. É importante, no entanto, ressaltar que não entendemos a proposta apresentada como um caminho a ser estritamente seguido, mas como uma possibilidade de trabalho com o texto literário sujeita a modificações, críticas e sugestões.

Já foi dito no item 1.5 do capítulo anterior que a sequência didática apresentada neste trabalho é baseada na sequência básica do Letramento Literário, de Cosson (2011). Devido à necessidade de ler a obra dentro de seu contexto, nossa sequência incorpora também, elementos da sequência expandida proposta pelo mesmo autor. Salientamos que todas as etapas - motivação, introdução, leitura e interpretação, acrescidas de momentos durante o processo em que se realizaram contextualizações temática, poética e presentificadora - foram levadas em consideração. Como o planejamento que elaboramos contemplou a leitura de dois contos de maneira integrada, procuramos estabelecer uma relação de continuidade entre essas leituras. Para isso, realizamos com os alunos uma mesma atividade com o propósito de externalizar a primeira interpretação do conto *barbie* (primeira leitura) e motivar e introduzir a leitura do *Chão movediço*.

Das perspectivas metodológicas apontadas por Cosson (2011, p. 48), oficina, andaimos e *portfolio*, a escolhida para este trabalho é a oficina. A opção se deu pelo fato dessa perspectiva metodológica objetivar, de forma clara, um produto final. Além disso, o desenho de uma sequência com estrutura básica que incorpora elementos da expandida se justifica pela necessidade de realizar

a contextualização dos textos nos âmbitos temático e poético, além da importância de estabelecer relação entre o tema das obras e o presente (contextualização presentificadora).

Consideramos o apelo à fantasia, ao jogo verbal e à invenção temática mencionados por Bosi (1994, p. 7-8), e presentes no gênero conto como elementos que podem facilitar as atividades de leitura em sala de aula, especialmente quando somado a isso temos seu caráter narrativo, que possibilita maior aproximação com o universo do público alvo da pesquisa (alunos de 9º ano), permitindo a abordagem de situações da realidade através de analogias com elementos ficcionais. É a partir dessas analogias, portanto, que vivenciamos com os sujeitos do presente trabalho as etapas de uma sequência de aulas centrada no estudo do conto que incluiu a materialização das interpretações dos alunos através da produção escrita de um novo conto sobre as temáticas presentes no que foi lido. Essa interpretação por escrito objetivou colocar em prática procedimentos adequados à integração entre leitura e escrita literária na escola. Trata-se da tentativa de demonstrar que é possível o trabalho pedagógico simultâneo com língua e literatura não pela subordinação de um aspecto ao outro, mas como componentes de um todo linguístico/literário. Assim sendo, os contos de autoria dos alunos constituem o *corpus* de nossa análise, por envolverem enquanto leitura e escrita, aspectos linguísticos; e enquanto arte literária, criatividade, imaginação, e preocupação com aspectos estéticos.

A opção por basear nosso trabalho em torno desse gênero literário narrativo levou em consideração também a recomendação de documentos orientadores oficiais a respeito da seleção de textos para o trabalho com língua portuguesa durante o ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos). Em consonância com o que orientam os PCN (1998) e os PCE/PE (2013), a ideia de vivenciar uma sequência didática a partir da leitura dos contos *Chão movediço* e *barbie* (dos autores Nivaldo Tenório [PE] e Sidney Rocha [CE], respectivamente), se justifica também devido às temáticas da tensão e dos conflitos decorrentes de relações sociais injustas e da violência contra a mulher, visto que esses são assuntos/problemas de interesse da sociedade como um todo. Destacamos a pertinência temática da realização de um trabalho a partir dessas leituras com relação ao público a que se destina: além do fato de serem linguisticamente bem construídos - como todo bom texto literário - os contos apresentam enredos que elencam problemáticas latentes no contexto social de nossos estudantes, reforçando as possibilidades de conduzir uma sequência didática com temática significativa para os sujeitos envolvidos.

Além disso, ao apresentar obras de autores contemporâneos, conterrâneos e pouco conhecidos (ou até desconhecidos) do ambiente escolar, procuramos atender ao mesmo tempo recomendações de dois documentos orientadores: os PCN (1998, p. 50) - que sobre o processo de leitura de textos escritos, sugere que sejam textos que rompam com o universo de expectativas dos

alunos, mostrando-se desafiadores à sua condição atual, e propiciando que eles apoiem-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; e os PCE/PE (2012, p. 101), que preveem como expectativas de aprendizagem (EA 12, 13 e 14) a partir do 6º ano os itens abaixo:

EA12- Reconhecer gêneros textuais da literatura: romance, crônica, conto, poema, texto dramático, fábula etc;

EA13- Identificar diferentes formas de representação de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários;

EA14- Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.

O trabalho de leitura com os textos selecionados possibilitou que, a partir da experiência de leitura, desenvolvêssemos em sala alguns conteúdos, e entre os principais estão os conceitos de gênero literário e de conto; a interpretação de contos contemporâneos; conotação e denotação; figuras de linguagem; literariedade e estrutura do gênero conto, entre outros.

Alves (1991, p. 55), recomenda um ajuste progressivo do foco de estudo em pesquisas qualitativas na área educacional. Dessa forma, embora tenhamos elegido alguns fatores que constituem e conferem literariedade⁶ ao gênero conto (como o uso de recursos estéticos e estilísticos, por exemplo) para serem analisados nas produções dos estudantes, optamos por delimitar, nesse universo, exatamente quais desses aspectos seriam investigados após o efetivo início da fase prática da pesquisa. Os critérios de análise, assim, foram sendo especificados de acordo com o que foi observado nos textos produzidos na primeira fase e pelo que foi trabalhado durante a sequência de aulas sobre os contos lidos (segunda fase), pois conforme Alves (1991, p. 55),

o foco e o *design* do estudo não podem ser definidos *a priori* pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias. O foco e o *design* devem emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas.

⁶ Paulino e Cosson (2009, p. 68) citam Miall e Kuiken (1999) para defender que a literariedade “é constituída quando variações narrativas ou estilísticas desfamiliarizam surpreendentemente os referentes convencionalmente estabelecidos e instigam transformações reinterpretativas de um conceito convencional ou sentimento”.

Os textos que compuseram o *corpus* de análise, foram selecionados a partir de alguns fatores que “afunilaram” nosso universo de escolha. Devido a ajustes de rotina que comumente acontecem nas escolas todos os anos, alguns dos alunos que realizaram a escrita do primeiro texto (no mês de março) foram transferidos para outro turno ou outra escola; assim como outros, por motivos diversos, não realizaram a atividade de produção escrita prevista na sequência (fase 2). Havia ainda aqueles que realizaram essa segunda produção, mas não estiveram presentes no momento de escrita do primeiro texto. Numa turma onde atualmente (setembro) há oficialmente 44 alunos inscritos e 35 que frequentam regularmente, nos foram entregues 27 produções de texto na primeira fase (março), e 31 no mês de junho, quando houve a proposta de escrita do conto como produto interpretativo da sequência de letramento literário vivenciada. Nesse universo, para que a comparação pudesse ser realizada, era necessário que selecionássemos para análise as duas versões dos textos de estudantes presentes nas duas fases da experiência.

Após a finalização da segunda fase, constatamos que havia um total de vinte e dois alunos que realizaram as duas produções de texto solicitadas (em março e em junho - antes e depois da experiência das oficinas de letramento literário). Sendo assim, tínhamos quarenta e quatro textos: dois de cada um desses vinte e dois alunos que participaram das duas fases da pesquisa. Acontece, porém, que consideramos em nosso estudo a etapa de discussão/orientação sobre as produções, bem como a revisão/reescrita dos textos escritos pelos alunos durante a segunda fase da sequência didática. Entre os vinte e dois alunos mencionados, nem todos atenderam às recomendações de reescrever os textos conforme orientamos em sala (se ausentaram, não refizeram, refizeram apenas realizando adequações ortográficas/gramaticais ou demoraram muito a entregar), o que restringiu a catorze sujeitos (vinte e oito textos, entre contos iniciais e finais) nosso universo de escolha viável (principalmente devido fator tempo). Entre esses vinte e oito textos de catorze alunos-autores, analisamos catorze produções (a metade), sendo sete iniciais e sete finais, escritas pelos mesmos sete alunos-autores antes e depois da vivência completa das atividades propostas na sequência didática.

Vale registrar que embora não tenham sido observadas à primeira vista grandes diferenças na qualidade das produções dos catorze alunos-autores, para selecionar os sete textos analisados levamos em consideração a frequência dos alunos às aulas, sendo nossa opção tomar como objetos de análise as produções dos alunos que estiveram presentes em todas as aulas (seis alunos) ou dos que tiveram menos faltas (um aluno).

As técnicas utilizadas foram a observação, análise de textos e entrevista com os alunos. As observações não ocorreram de forma passiva, já que como se trata de uma pesquisa-ação, as situações e documentos analisados são resultado de prática pedagógica intervencionista aplicada

pela professora pesquisadora. Os dados foram registrados em diário de campo (por escrito e em alguns momentos por audiogravação), possibilitando o detalhamento descritivo das atividades, e os principais documentos analisados foram as produções escritas dos sujeitos da pesquisa.

Como forma de organizar a análise comparativa dos textos dos alunos, foi utilizada uma tabela de critérios que elaboramos para esse fim. Ela foi construída com base na discussão teórica sobre o gênero trabalhado (item 1.6.1 do primeiro capítulo) e nas análises dos contos *barbie* e *Chão movediço* (subitem item 1.6.1.1). A tabela divide-se em dois tópicos principais: o primeiro é sobre a caracterização do gênero, e abrange os subtópicos unidade na constituição da narrativa; intensidade; e tensão interna. O segundo busca identificar o uso de aspectos estéticos e estilísticos, ou mais especificamente se no texto ocorre a utilização de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo.

As questões da entrevista foram respondidas pelos alunos oralmente e gravadas (áudio) pela professora, e as informações obtidas por meio delas foram articuladas às dos diários de campo e dos textos analisados, num esforço para tentar aproximar as impressões da professora pesquisadora e dos alunos.

Tentando atender às finalidades comunicativas (e de circulação) relativas ao gênero conto, e para que assim a atividade de produção de texto proposta na última etapa do planejamento tivesse mais sentido e levasse em conta o interacionismo inerente às práticas comunicativas, organizamos junto com os alunos uma antologia dos contos produzidos, que será publicada e lançada na escola em livro artesanal produzido pelos próprios estudantes em oficina de editoração *cartonera*⁷. Após o lançamento, há a possibilidade de a coletânea ser lida por várias outras pessoas, da comunidade

⁷ O movimento *cartonero* surgiu na Argentina, no ano de 2003, durante a crise econômica que assolava o país. Um grupo de escritores, editores e artistas plásticos, diante do preço proibitivo do papel para fazer as capas de seus livros, decidiu comprar papelão dos catadores (*cartoneros*) e fazer suas próprias capas únicas, pintadas à mão. Surgiu assim o selo Eloísa Cartonera, primeira editora nesses moldes, que também inaugurou uma das formas de batizar essas iniciativas: normalmente o nome das editoras é iniciado por uma palavra feminina, seguida da palavra *cartonera* ou catadora. A ideia se revelou uma alternativa editorial sustentável e viável pelo baixo custo e facilidade de reprodução das técnicas utilizadas e hoje existem pelo menos três centenas de editoras que seguem esses princípios espalhadas pelo mundo (<https://malhafinacartonera.wordpress.com>). No Brasil, o movimento iniciou-se em 2007, com o selo Dulcineia Catadora, de São Paulo, mas no Nordeste o movimento parece adquirir um vigor especial, com uma proliferação de coletivos. Só em Pernambuco, contabiliza-se pelo menos uma dezena de editoras *cartoneras* em atividade. Isso provavelmente seja motivado pela dificuldade de publicação encontrada pelos autores, que se encontram distantes do eixo Rio-São Paulo, onde estão sediadas as principais editoras do mercado convencional. Mesmo assim, autores como Marcelino Freire, Ronaldo Correia de Brito e o próprio Sidney Rocha já publicaram livros cartoneros, o que mostra que a proposta, para além de utilizada como uma estratégia de circulação de jovens autores, cativou também autores consagrados. Essas informações foram passadas aos alunos durante a oficina de produção do livro de contos da turma, realizada em parceria com o selo Mariposa Cartonera.

escolar e de fora, já que ficará à disposição na biblioteca e possivelmente será distribuída pela gerência regional também em outras escolas.

Descrevemos abaixo o “passo a passo” percorrido durante a intervenção prática da pesquisa, lembrando que a descrição detalhada é apresentada no capítulo posterior:

- Contato inicial e preparação do início do trabalho com a turma;
- Solicitação da produção de texto inicial pelos estudantes, sem a utilização da metodologia do letramento literário (fase 1);
- Implementação da sequência didática elaborada com base na proposta de letramento literário, incluindo escrita (e reescrita) de conto literário pelos estudantes (produto interpretativo das leituras realizadas durante o processo).;
- Descrição e análise comparativa dos textos dos alunos pela professora pesquisadora (relação entre os textos produzidos antes e depois da sequência vivenciada);
- Organização, junto com os estudantes, dos contos por eles produzidos em antologia a ser publicada em livro artesanal (produzido em oficina por eles mesmos) e lançada na escola.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Depois de termos apresentado reflexões teóricas a respeito das especificidades do trabalho com a leitura e a escrita do texto literário na escola, buscamos integrar essa teoria com a efetiva prática em aulas de Português do ensino fundamental. Assim, trataremos agora de apresentar de que maneira nosso levantamento teórico foi aplicado, e como, nas atividades didáticas, procuramos considerar as subjetividades inerentes ao texto literário a partir de um enfoque que teve como objetivo a construção de competências específicas que ajudem os alunos a ler, compreender, interpretar e escrever textos literários.

Como já detalhamos no capítulo anterior, o modelo metodológico adotado foi a sequência de letramento literário proposta por Cosson (2011). Para essa sequência, entre as perspectivas de trabalho apresentadas pelo autor, optamos pelo formato de oficina para colocar nosso trabalho em prática. Essas oficinas foram organizadas em etapas - motivação, introdução, leitura e interpretação, incluindo, durante o desenvolvimento dessas etapas, exercícios de contextualização temática, poética e presentificadora. A experiência se realizou em trinta encontros de 50 minutos (vinte e duas aulas mais o tempo destinado às atividades de revisão/reescrita), entre os meses de maio e agosto de 2016.

4.1 VIVENCIANDO A SEQUÊNCIA: DA LEITURA À ESCRITA DO CONTO

Vejamos então como se deu o desenvolvimento das atividades da sequência de letramento literário na turma de nono ano na qual realizamos a proposta de intervenção. Antes da descrição da vivência da sequência propriamente dita, relatamos a primeira fase da experiência, quando foram coletadas as primeiras produções dos alunos. Sistematizamos no quadro abaixo o planejamento da prática intervencionista realizada, e em seguida, apresentamos a descrição comentada das duas fases da experiência vivenciada com os sujeitos.

- **Disciplina:** Língua Portuguesa
- **Público-alvo:** 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Recife/PE
- **Professor:** a própria pesquisadora
- **Conteúdos:** leitura, caracterização e produção do gênero conto
- **Objetivo:** vivenciar proposta didática voltada a práticas de leitura e escrita de literatura com base no processo metodológico do Letramento Literário

- **Estratégia:** Fase 1: antes das etapas da sequência propriamente dita, fez parte de nosso planejamento o momento de produção dos primeiros textos, escritos pelos alunos a partir da solicitação de um conto sobre a temática da sequência pela professora/pesquisadora, sem qualquer intervenção conteudista; Fase 2: correspondeu à sequência de letramento literário em si, envolvendo leitura e produção do gênero conto. Essa experiência contemplou as etapas da sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2011): motivação, introdução, leitura e interpretação, estando inseridos nessas etapa exercícios de contextualização “emprestados” da sequência expandida.

Fase 1

Duração: 3 aulas de 50min

Objetivo: Produção de conto para seleção do *corpus* de análise

Devido à atuação como docente efetiva da escola onde a pesquisa foi realizada, já vínhamos tendo contato com a turma envolvida na experiência desde fevereiro, cerca de um mês antes do momento de escrita dos primeiros textos pelos alunos, já que essa foi uma das turmas em que trabalhamos Língua Portuguesa durante o ano de 2016. Como havíamos encerrado um ciclo de atividades na sexta-feira (dia 03), no dia 07/03, primeira aula da semana com a turma e véspera do dia internacional da mulher, iniciamos uma conversa sobre o significado da data e a persistência da violência contra a mulher em nossa sociedade. Os alunos participaram, com alguns questionamentos e exemplos de situações das quais tinham conhecimento. Dessa discussão, que durou cerca de quarenta minutos, foi-lhes solicitado que escrevessem um conto que apresentasse uma história ligada ao tema discutido.

Um aluno questionou se era “pra escrever um texto dando sua opinião”, foi respondido que o gênero solicitado não deveria ser predominantemente opinativo. Ao serem questionados a respeito do que entendiam por conto, algumas respostas foram parcialmente satisfatórias, como a da aluna Vitória⁸, que disse que era “um texto onde se conta uma história, com início, meio e fim”. Esclarecemos brevemente aspectos básicos da estrutura das narrativas de ficção, enfatizando justamente o caráter literário e ficcional desse tipo de texto. Em seguida, foi solicitado que tentassem lembrar de alguma narrativa de ficção curta lida durante a vida (a professora pesquisadora, docente titular da turma em 2016, propositalmente ainda não havia apresentado ao grupo nenhum texto literário), e uma aluna lembrou da “história da mulher que tinha uma máquina

⁸ Os nomes dos alunos são fictícios, foram substituídos com o intuito de preservar suas identidades.

mágica que tinha conseguido costurar até um marido”, que leram no oitavo ano com outro professor.

Identificamos o exemplo da aluna como sendo o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, o que alguns confirmaram, e aproveitamos que alguns lembravam desse exemplo (que era inclusive pertinente à temática discutida) para fornecer características gerais do gênero. Como já era esperado, foi perguntado “quantas linhas” o texto deveria ter, e respondemos que não estava delimitado um número exato de linhas, mas que eles criassem uma história que atendesse ao que havia sido explicado anteriormente sobre o conto.

A princípio tínhamos duas aulas de 50 minutos geminadas, e eles se puseram a escrever durante os trinta minutos restantes da segunda aula. Como ainda estavam escrevendo, adentramos pelo terceiro horário (isso havia sido previsto, e o professor de matemática nos cedeu seu horário desde que lhe fosse disponibilizada uma aula em momento posterior). Quando faltavam dez minutos para finalizar a terceira aula, a maioria dos alunos havia entregue suas produções: foram recebidos 27 textos, de um total de 32 presentes. Três alunos disseram que não sabiam, não haviam conseguido, ou não queriam escrever, tendo um deles afirmado, ao serem perguntados sobre o motivo, um disse que “não sabia fazer essas coisas”, e outro que “não tinha criatividade”.

Essa “resistência” de alguns a escrever não foi uma surpresa, especialmente se considerarmos a maneira instantânea como a atividade foi proposta, contrariando o caráter processual que deveria estar presente no exercício de escrever na escola, conforme discutimos nos itens sobre escrita e escrita literária. Esse momento, porém, estava previsto como primeira fase da pesquisa para que fosse possível “colher” os textos que serviram de parâmetro comparativo às produções posteriores, escritas (e reescritas) após a vivência das etapas da sequência de Letramento Literário.

Fase 2: Sequência didática de Letramento Literário sobre a violência contra a mulher

Objetivo: vivenciar proposta didática voltada a práticas de leitura e escrita de literatura com base no processo metodológico do Letramento Literário

1a etapa: motivação

Duração: 2 aulas de 50min

No dia 02 de maio iniciamos com a turma a primeira etapa da sequência de letramento literário, denominada por Cosson (2011), de motivação. Havia sido explicado na aula anterior, que na semana seguinte iniciáramos um ciclo de atividades de leitura de literatura, explicação que retomamos no início da aula para contextualizar o início da sequência.

Até então, nosso trabalho em sala não havia dado destaque a textos de literatura, assim, antes de exibir o vídeo previsto no planejamento, conversamos brevemente sobre o que difere um texto literário de um não literário. Lançamos essa questão aos alunos, e aproveitamos falas que denotaram seus conhecimentos sobre o assunto, como “o texto literário tem linguagem figurada” e “literatura é a arte da palavra”, para reforçar a ideia de que a literatura é fruto de um trabalho artístico com a linguagem, e que veríamos como isso se manifestava em dois contos de autores conterrâneos que seriam lidos na sequência, e que tratavam de temáticas relacionadas ao conteúdo do vídeo a que iríamos assistir naquele momento.

Para Cosson (2011), é importante que nas atividades de leitura literária mediadas pela escola, antes do efetivo contato do leitor com a obra haja uma estratégia de motivação que possa instigar e preparar o aluno para o que está por vir no texto. Sendo assim, como antecipação da leitura dos contos selecionados, no momento seguinte, o grupo assistiu com atenção ao vídeo italiano *O que acontece quando se pede para um menino bater em uma menina* (disponível na internet), que foi produzido e divulgado como material de campanha contra a violência sofrida por mulheres. Em pouco mais de três minutos, o vídeo mostra a reação de meninos ao serem apresentados e depois incentivados a bater numa menina. Todos os meninos, na experiência gravada, naturalmente estranham quando o interlocutor sugere que batam na garota, se negando a fazê-lo. Entre as justificativas, alegam ser contra a violência, e que não se deve bater em mulher, ilustrando como o comportamento violento não é inerente ao homem, mas social e culturalmente construído.

A recepção dos alunos ao vídeo foi bastante positiva, e embora seja um material que circula em redes sociais, afirmaram não o conhecer até então. Perguntei-lhes o que achavam da atitude dos meninos diante do pedido:

PROFESSORA: Por que vocês acham que eles se recusaram a bater na menina?

[Muitos falam ao mesmo tempo]

- Um de cada vez!

JULIA: Porque criança não tem maldade.

Houve outras respostas, e como esperávamos, os estudantes identificaram e começaram se colocar a respeito do tema de nosso trabalho. Quando já estávamos conversando sobre a problemática da violência contra a mulher, introduzida na discussão pelo vídeo, a fala de um aluno chamou a atenção:

TIAGO: Mas tem mulher que gosta de apanhar...

PROFESSORA: Por que você acha isso?

TIAGO: Porque tem umas que apanham e mesmo assim ficam com o cara, ou tiram a denúncia... E ainda ficam com ele de novo!

[ao mesmo tempo, alguns se colocam concordando com o que o colega disse, enquanto outros tentam justificar o comportamento das mulheres]

Após tentarmos ouvir as falas de maneira organizada, lançamos mais algumas questões, como por exemplo, o que para eles significava violência contra a mulher e que atitudes, em suas opiniões, poderiam ser classificadas como tal. Havíamos começado a falar sobre o significado da palavra machismo, momento em que a fala do aluno, citada acima, foi retomada como um exemplo de um pensamento comum em nossa sociedade. A conversa continuou por mais alguns minutos, e foi esclarecido que o assunto ainda seria bastante discutido.

Apesar de já ser esperado, é interessante observar que ao longo de nossa prática docente percebemos como o pensamento manifestado pelo aluno é corriqueiro, tanto por parte de meninos como de meninas. Essa maneira de encarar os fatos demonstrada por alguns estudantes reforça a pertinência da discussão do assunto em sala de aula, lembrando que ao eleger a temática, buscamos também atender às recomendações dos PCE/PE (2012, p. 101), que preveem como expectativas de aprendizagem a partir do 6º ano a identificação de “diferentes formas de representação e o reconhecimento de discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários”.

Ao finalizar a conversa sobre o vídeo, para ilustrar um exemplo de caso de violência que repercutiu na mídia, foi projetada no quadro uma página de jornal que trazia como manchete o caso da morte da jovem recifense Maria Alice Seabra, estuprada e morta pelo padrasto em junho de 2015. Após a leitura da manchete, foram feitos alguns comentários pelos alunos, que lembravam bem do caso. Em seguida, projetamos o artigo (anexo) *Quem o machismo matou hoje?* (de Luce Pereira), publicado em jornal na mesma época e que reflete sobre o machismo a partir do crime citado. Os alunos também receberam o texto impresso, e a leitura foi feita por alguns alunos voluntários.

Durante cerca de vinte e cinco minutos, discutimos a respeito do teor da leitura. Cosson (2011, p. 57) considera que compor a motivação com atividades integradas (leitura e oralidade, por exemplo) pode ser uma medida relevante para o ensino de língua materna na escola, já que torna “evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa

porque um está contido no outro”. Daí, procuramos estabelecer a relação entre o vídeo e a manchete da notícia apresentada com o artigo, conduzindo a conversa e provocando os alunos a partir de suas falas para que refletissem sobre os comportamentos violentos que agridem mulheres de todas as idades e classes sociais, pontuando que essas ocorrências não se restringem a agressões físicas, mas podem se dar de várias maneiras (violência psicológica e sexual, por exemplo) e em ambientes diversos.

Foi preciso grande esforço para dar continuidade à sequência e naquele momento “encerrar” a discussão, que estava “acirrada”: embora grande parte do grupo apresentasse ponto de vista semelhante sobre o assunto, havia alunos que “culpavam” a mãe da jovem assassinada pelo crime (alegando o fato de que “quem colocou o homem dentro de casa foi ela”).

Foi dito ao grupo então que tanto o vídeo, como a notícia comentada e o artigo estavam relacionados com as próximas leituras que faríamos, dessa vez de textos literários, os contos *barbie*, de Sidney Rocha, e *Chão movediço*, de Nivaldo Tenório.

2a etapa: introdução

Duração: 1 aula de 50min

Como já acontecera outras vezes, permanecemos com o grupo durante esse terceiro horário, tendo sido continuadas as atividades da sequência planejada. Foi iniciada assim a segunda etapa, de introdução à leitura. Foi-lhes explicado que os dois contos a serem lidos teriam um papel central no conjunto, e alguns dos motivos pelos quais foram selecionados para serem lidos com eles. Entre esses motivos, pontuamos que veríamos como a questão da violência contra a mulher pode ser trabalhada num texto artístico/literário, e que tentaríamos analisar alguns aspectos do uso da linguagem literária.

Além disso, foram apresentadas algumas informações básicas sobre os autores dos contos, e nesse momento ressaltamos que se tratava de escritores vivos e conterrâneos, e que havia a possibilidade de termos contato com eles (os autores ainda não haviam confirmado sua presença na escola). Muitos alunos ficaram animados com a possibilidade de conhecer um escritor “de verdade”, pois como prevíamos, apesar do todo avanço tecnológico e das novidades e possibilidades em termos de recursos e metodologias de ensino, prevalecia na turma a ideia de que estão muito distantes do “mundo da arte”, como foi dito por uma aluna.

Foram projetados *slides* com fotos dos autores e dos livros onde os contos selecionados estão inseridos, sendo que no momento a ênfase maior foi dada ao perfil de Sidney Rocha, autor do conto *barbie*, que de acordo com a ordem prevista em nosso planejamento, seria lido primeiro. Conforme

descrevemos quando analisamos o conto *barbie*, foi-lhes contextualizado e apresentado, então, o livro **matriuska**, do qual o conto faz parte. Questionamos os alunos sobre o que esperavam de um texto com aquele título, e uma resposta que obtivemos foi “acho que vai falar de boneca”. Enquanto as fichas impressas com o conto eram distribuídas, o livro circulou pela sala para que os alunos tivessem contato com o suporte original do texto, momento em que lhes foi lembrado que um dos objetivos finais das atividades que estávamos desenvolvendo era organizar um livro de contos, do qual eles seriam os autores.

3a etapa A: leitura 1 (*barbie*)

Duração: 04 aulas de 50min

No mesmo dia em que vivenciamos as etapas de motivação e introdução, iniciamos a efetiva leitura do primeiro conto. Foi dado aos alunos o tempo de dez minutos para fazer a primeira leitura, individual e silenciosa, do texto. Ao término desse tempo, a maior parte deles permaneceu calada, enquanto outros, em voz baixa, faziam comentários entre si. Foi possível perceber que alguns estavam inquietos, por causa de alguns comentários:

MARIA: Não entendi nada! [mais três alunos, a partir da fala da menina, completaram: “nem eu!”]

PATRICIA: Tem sapo, tem rã, tem lobo... Que texto doido, professora! [risos] Não, agora é sério, acho que o pai fazia coisa errada com ela, né?

PROFESSORA: Vamos fazer uma segunda leitura, em voz alta, pra ver o que vocês acham?

Realizamos mais duas leituras em voz alta do conto, a primeira feita por dois alunos voluntários e a segunda feita pela professora. Já após a leitura feita por eles foi possível ouvir que comentavam entre si coisas do tipo “acho que o pai abusava dela”, e “ele era pedófilo”, mas após o término da leitura pela professora, que foi feita logo em seguida, a menina que havia dito que não entendeu nada comentou:

MARIA: Ah, o pai estuprava ela...

Outros alunos se colocaram:

AUGUSTO: Entendi o final, ela teve um bebê, não foi?

ANA: Meu Deus, do pai!

Foi possível perceber que alguns voltavam os olhos ao texto, possivelmente tentando encontrar os elementos que fizeram os colegas chegarem àquelas conclusões. Ao serem questionados se “alguém ainda estava sem entender nada”, quatro alunos levantaram as mãos. Algumas dúvidas sobre o enredo foram discutidas, mas nesse momento ouvimos o toque de final de horário, e eles foram orientados a novamente lerem o texto em casa e trazer/anotar dúvidas ou comentários, pois no dia seguinte retomariamos, e discutiríamos o que foi lido de maneira mais detalhada.

No dia seguinte (03/05), logo no início das duas aulas que tínhamos, foi perguntado ao grupo se eles haviam relido o conto em casa, se haviam estabelecido relação entre ele, o vídeo e o texto lido durante a fase de motivação, e principalmente sobre as dúvidas ou questionamentos depois de terem lido mais de uma vez. Alguns alunos se colocaram:

ANA: Ela não era uma boneca mesmo... (outros alunos demonstram concordar com a hipótese)

PROFESSORA: Não? E por que o narrador começa o texto dizendo “zulmira sabia que era uma boneca porque o pai com os olhos de lobo sempre dizia Zuzinha, você é minha bonequinha.”?

[Por alguns segundos ficaram em silêncio].

PAULO: Porque era uma forma dele enganar ela... Dizer que era uma bonequinha pra se aproveitar dela.

PROFESSORA: Então ela não é uma boneca de verdade?

PAULO: Não, é uma criança... Abusada pelo pai.

BARBARA: Esse texto é muito forte.

PROFESSORA: Forte como?

BARBARA: Forte... Chega dá agonia! É uma história triste...

PROFESSORA: É um texto que incomoda. Triste, mesmo. Vocês acham realista? Já ouviram falar de alguma situação parecida, ou parece algo apenas inventado pelo autor?

Muitos confirmam saber (através da mídia ou não) de casos de abuso de crianças por familiares ou pessoas conhecidas. Ao serem questionados se na maior parte dos casos que tomam conhecimento a vítima é menino ou menina, são unânimes em afirmar que sabem mais de casos envolvendo meninas. Quando questionados sobre sua opinião a respeito do porquê disso, há respostas semelhantes a “menina é mais frágil”, e “geralmente quem abusa é homem, por isso escolhem as meninas”.

Voltamos ao texto, e discutimos bastante sobre o enredo e sua representação simbólica. Apesar de ser definido como “chocante” pelos alunos, na visão deles, o enredo traz uma situação não muito difícil de acontecer na realidade, e destacaram o fato de ficar subentendida no texto a possibilidade de repetição de um ciclo de violência a partir da filha da protagonista. Passamos um bom tempo também discutindo sobre a relação temática entre o conto e o material utilizado na fase anterior.

Em seguida, perguntamos se a expectativa deles com relação ao título se confirmou, ao que responderam negativamente. Um aluno que costuma ser bastante atento, porém, afirmou que não esperava uma história “surpreendente daquele jeito”, se referindo às situações retratadas no texto, mas que como a professora já havia falado que o conto teria a ver com o conteúdo do vídeo e dos textos vistos na etapa de motivação, imaginou antes de ler que o conto teria “alguma coisa a ver com o assunto de violência contra a mulher”. Alguns colegas concordaram com ele, dizendo que também “pensaram isso”.

A partir da relação entre o título e a personagem “boneca”, começamos a discutir sobre o caráter metafórico da leitura, e foi interessante observar que, de maneira geral, os alunos aplicaram (mesmo que superficialmente, em alguns casos) o conceito de linguagem figurada, bem como lembraram de alguns tipos de figura de linguagem (especialmente da metáfora). No início do ano letivo (em fevereiro) havíamos trabalhado alguns desses conceitos, quando “revisamos” em sala os conteúdos denotação e conotação, que são indicados para o nono ano pelo Currículo de Português para o Ensino Fundamental (2012), documento orientador da secretaria estadual de educação. Naquele momento os exemplos de uso conotativo da língua foram analisados em textos não literários e mais pragmáticos, mas pelo que foi observado, o grupo conseguiu perceber a ocorrência da linguagem figurada na leitura que estávamos fazendo após cerca de três meses, foi claramente perceptível, inclusive, que outros conhecimentos prévios vieram à tona, como ilustra a fala de uma aluna quando disse que “o autor usou muita linguagem figurada porque é um texto literário”.

Prosseguimos a discussão sobre o uso de figuras na elaboração das imagens do texto nas aulas seguintes, e retomamos elementos estéticos do texto algumas vezes em passagens destacadas

pela professora, mas muitas vezes a partir de trechos apontados por eles, como quando por exemplo uma aluna destacou a construção *“por isso, de lá pra cá, ela não sabia mais a hora de sorrir ou chorar, principalmente quando ele lhe punha em posição de boneca que cai.”*. No ponto de vista da aluna, a metáfora utilizada foi uma maneira “bem feita de dizer que era a hora que o pai estuprava ela, deitada”. Nesse momento, lembramos o conceito de eufemismo, e aplicando-o ao conto, foi dado destaque ao uso dessas metáforas como recurso que ao mesmo tempo em que “suaviza” a maneira de dizer, intensifica a crueldade do que ocorre na vida da personagem. Outro momento semelhante, mas muito interessante foi quando destacaram os trechos *“então já tinha o corpo de sapa...”* e *“ela estranhou também o dia em que a dor rompeu o casulo, para brincarem de médico de verdade com ela”*, pois embora dois alunos tenham questionado o significado do vocábulo ‘casulo’, e apesar da linguagem figurada, a compreensão demonstrada por eles foi bastante satisfatória: “ela era uma criança, magrinha, com um corpinho de rã, aí ele diz que a pele dela foi esticando (...), foi por causa da gravidez, né?!”; “Quando ela foi entender o que tava acontecendo, estava grávida”; “brincar de médico quer dizer o parto” e “a dor era dor do parto” foram algumas das falas a respeito das passagens citadas.

Durante essa discussão, como esperávamos, foi mencionado por eles a grafia não convencional presente no conto:

AUGUSTO: Professora, o texto é assim mesmo, todo errado?

PROFESSORA: Errado como?

ALUNO: Sem letra maiúscula! O nome da menina é também com letra minúscula...

PROFESSORA: Observem direitinho se não tem nada mesmo grafado com a primeira letra maiúscula.

MARIA: Tem! Mas a maioria é com minúscula.

PROFESSORA: Vejam que nesse texto não são apenas os nomes próprios que não estão escritos com a letra inicial maiúscula, mas também tem outras coisas diferentes do que a gente está acostumado a entender como “certo” [foi feito o gesto indicando as aspas na palavra]. O texto todo está escrito em letras minúsculas, e é assim mesmo no livro, que está aí para vocês folhearem... Todos os contos desse livro estão escritos assim. Vocês acham que o autor não conhecia as regras? Ou será que foi intencional, que ele quis fazer assim?

MARIA: Acho que ele quis...

PROFESSORA: Por quê? Por que vocês acham, por exemplo, que o título *barbie* também é grafado todo com letras minúsculas?

Alguns alunos começaram a falar ao mesmo tempo, e entre as hipóteses formuladas, a mesma aluna que disse achar que o autor quis escrever assim, apresentou uma compreensão que nos surpreendeu:

MARIA: Não se escreve nome de objeto com letra minúscula? Barbie é uma boneca... Um brinquedo... Que a gente usa. O pai dela usava ela.

PROFESSORA: Pois é, como um objeto.

Jauss (1979) considera o leitor como o principal elemento na experiência da leitura literária, e seus estudos buscam explicar como a obra se relaciona com o leitor. Para o autor, o conceito de leitor está baseado em duas categorias:

a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (ZILBERMAN, 1989, p. 49)

Concordamos com Dalla-Bonna (2012, p. 66), quando ela coloca que a recepção de uma leitura literária “nunca é passiva, mas sim uma atividade estética, dependente da aprovação ou da recusa de um leitor situado num determinado tempo histórico e numa determinada sociedade”. Podemos dizer, assim, que a aluna chegou a essa conclusão mobilizando sua competência leitora e, ao mesmo tempo, levando em consideração os elementos textuais fornecidos pelo autor, reforçando nossa concepção de que o sentido de um texto é um efeito experimentado pelo leitor, não existindo por si só, mas em relação com a experiência da leitura.

Consideramos a resposta da aluna satisfatória, mas ao mesmo tempo em que nos surpreendeu, trouxe à tona a necessidade do debate sobre a eventual subversão intencional de padrões (formais e linguísticos) em gêneros literários, bem como nos fez refletir sobre a importância, em sala de aula, do exercício da análise crítica de textos contemporâneos que transgridem a forma do gênero, conforme mencionam Porto e Porto (2016).

Embora tenhamos concordado e no momento nossos comentários tenham confirmado a interpretação feita pela aluna, conversamos com a turma sobre o fato desse ponto de vista representar uma forma de interpretar a leitura, mas que não poderíamos afirmar com certeza se foi

realmente essa a intenção do autor. Antunes (2012, p. 132-133), reflete que muitas vezes, em aulas de português, se desvirtua o aspecto “estranho” que é comum ao texto literário, e destaca que essa modalidade textual demanda um modo diferenciado de leitura e de interpretação. Um olhar descontextualizado poderia enxergar esse aspecto do conto em questão como uma mera violação de regras de ortografia, porém, o uso intencional de letras minúsculas é justamente o que levou a aluna à sua interpretação. Aproveitamos, assim, esse momento para falar um pouco sobre as transgressões (à gramática normativa) que podem ocorrer nos textos literários (como acontece no caso de *barbie*), enfatizando que a utilização desse tipo de recurso (que na literatura é intencional) sem um propósito bem definido e em outro gênero de texto seria considerado inadequado.

A respeito da estrutura do conto, perguntamos aos alunos se, apesar de tratar de tema parecido, *barbie* poderia ser classificado como sendo do mesmo gênero de alguns dos textos anteriormente lidos. Alguns responderam que não com convicção, mas percebemos que a maior parte deles ficou em dúvida sobre a questão. O conceito de gênero textual foi brevemente retomado, aproveitando conhecimentos prévios dos alunos. Demos alguns exemplos oralmente e repetimos a pergunta. Dessa vez quase todos os alunos responderam que não, com falas complementares que distinguiam a “história inventada” do conto *barbie* da “reportagem” (se referiam à notícia) que contava uma história real. Foram feitos alguns breves esclarecimentos sobre as características que constituíam o gênero notícia, diferenciando-o de outros gêneros jornalísticos, e a partir disso, perguntamos o que fazia daquele texto um conto. Já havíamos nos referido ao texto utilizando a terminologia ‘conto’, e talvez por isso os alunos também já utilizavam a palavra para falar sobre a leitura em questão; começaram então a responder nossa indagação com afirmações genéricas, como o aluno cuja definição para conto foi “é uma história que tem personagens criados pelo autor”. Outros alunos também apresentaram conhecimentos prévios em falas como:

ANA: Tem personagem, espaço, tempo...

PAULO: Narrador...

PROFESSORA: Certo, e nesse texto o narrador é o autor?

BARBARA: Não!

PROFESSORA: E qual a diferença entre autor e narrador?

Foi perceptível que ficaram em dúvida sobre como responder à questão, aproveitamos então a oportunidade para diferenciar autor de narrador e fazer uma explanação inicial de alguns dos aspectos que constituem a estrutura da narrativa de ficção (narrador/foco narrativo, tempo, espaço, conflito, clímax, desfecho), bem como para fazer a caracterização do gênero conto utilizando

elementos do texto lido - conforme análise apresentada no item 1.6.1. Durante esse momento, a medida que íamos explicando e exemplificando cada item, construímos no quadro da sala um “esquema”, cujas lacunas iam sendo preenchidas de acordo com o que estávamos discutindo sobre o conto *barbie*.

Como a sequência de letramento literário que elaboramos contemplou a leitura de dois contos de maneira integrada, procuramos estabelecer uma relação de continuidade entre essas leituras. Para isso, realizamos com os alunos uma mesma atividade com o propósito de externalizar a interpretação do conto *barbie* (primeira leitura) e motivar e introduzir a leitura de *Chão movediço*.

Mesmo depois de iniciada a vivência de nosso planejamento, a atividade que inicialmente havíamos previsto como ao mesmo tempo interpretação da leitura de *barbie* e motivação para a leitura do segundo conto foi modificada. Na escola havia estudantes bolsistas do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) em atividade, e dois deles, sabendo pelos alunos que estávamos discutindo a temática da violência contra a mulher em aulas de português/literatura, entraram em contato com a professora pesquisadora e propuseram a realização de uma atividade integrada. Aceitamos a proposta, e tendo acertado alguns detalhes, passamos a considerar uma das tarefas realizadas pelos alunos da turma durante as aulas ministradas pelos bolsistas como primeiro exercício de interpretação da leitura já realizada.

Por motivos de força maior, tivemos a pausa de uma semana em nossas atividades com os alunos, pois as aulas foram suspensas na escola por diferentes razões nos dias correspondentes ao nosso horário - 09, 10 e 13/5 (chuvas fortíssimas no Recife; paralização dos docentes em prol de causas sindicais e problemas com a encanação dos banheiros da escola, respectivamente).

Em 16 de maio, conforme havia sido combinado, as aulas foram ministradas em parceria com os bolsistas do PIBID, e a atividade realizada consistiu na produção (e socialização) em grupo de cartazes nos quais os alunos expressassem suas interpretações a respeito do que havia sido apreendido tanto nas aulas de português/literatura através da leitura de *barbie* como nas aulas com os bolsistas, que discutiam com a turma o mesmo tema a partir de um viés mais sociológico e histórico. A turma já estava ciente do formato da atividade, pois já havia sido avisada (inclusive para que trouxessem material selecionado em revistas/jornais).

Corroboramos o ponto de vista de Cosson (2011, p. 27), quando ele coloca que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Avaliamos, assim, a participação dos alunos na socialização do material produzido como positiva (apesar de alguns terem participado mais ativamente que outros), pois embora não constasse em nossa programação inicial, foi fruto de uma necessidade despertada

pelo contexto escolar que possibilitou aos estudantes e professores um agenciamento do texto literário lido com os sentidos do mundo (COSSON, 2011, p. 27) a partir de uma experiência mais interdisciplinar dos conteúdos e do tema trabalhado. Após as duas aulas de cinquenta minutos destinadas a essa atividade, os cartazes foram afixados no corredor onde fica a sala de aula da turma, tendo ficado expostos em área de circulação da escola por cerca de quinze dias.

No dia 17 de maio, demos prosseguimento ao nosso planejamento, trabalhando os desdobramentos da realização da atividade de produção dos cartazes descrita acima. Iniciamos a aula fazendo um apanhado do que havia sido apresentado por eles no dia anterior, tentando destacar como nossas leituras e discussões nas aulas de português colaboraram para a elaboração de pontos de vistas que foram apresentados.

Em seguida, lembramos ao grupo que de acordo com nosso planejamento, havia mais um conto a ser lido (havíamos distribuído as fichas com o texto no dia anterior, para que lessem em casa). Foi projetada no quadro a página *on line* de uma notícia intitulada ‘*Família vende programa sexual com menina a R\$ 2, diz conselho no CE*’, e fizemos em conjunto a leitura desse texto. Conversamos um pouco sobre os fatos relatados, relacionando-os quando possível à tarefa desenvolvida no dia anterior. Não houve discordância por parte dos alunos no que se refere ao reconhecimento do relato de mais um caso de violência. A partir disso, foi naturalmente estabelecida a relação entre os cartazes elaborados e a notícia lida com o próximo conto a ser trabalhado. Porém, antes de efetivamente iniciar em sala a leitura do conto, relembramos que teríamos contato com mais uma produção de autor contemporâneo e conterrâneo: dessa vez Nivaldo Tenório, sobre quem brevemente apresentamos algumas informações, e contextualizamos seu livro *Dias de febre na cabeça*, onde o conto *Chão movediço* é apresentado.

3ª etapa B: leitura 2 (*Chão movediço*)

Duração: 06 aulas de 50 min

A leitura do conto na sala foi iniciada no mesmo dia da etapa de introdução, descrita no item anterior, e conforme planejamos, os alunos realizaram individualmente a primeira leitura (silenciosa). Perguntamos quem de fato havia lido, se haviam compreendido e o que eles esperavam de uma história intitulada *Chão movediço*, e além de um aluno que disse achar que antes de ler se tratava de “alguma coisa que afunda”, a turma não se manifestou de maneira significativa, e no momento nos pareceu que a maioria ou não havia lido em casa, ou não teve vontade de manifestar opinião.

Ao final de dez minutos após a leitura silenciosa, questionamos o grupo sobre suas impressões iniciais, se haviam compreendido a leitura. Observamos que dessa vez cerca de dez alunos responderam afirmativamente demonstrando segurança sobre ter entendido o que leram. Nos pareceu que o fato de recentemente termos realizado uma leitura mais “detalhada” de um texto do mesmo gênero facilitou a compreensão dessa segunda leitura, pois a turma como um todo demonstrou-se menos inquieta do que quando fizemos a primeira leitura de *barbie* (mesmo antes de termos perguntado algo, houve a fala “eita, ele vendeu a filha!”).

Propusemos a segunda leitura em voz alta, que foi feita por três alunos voluntários e finalizada pela professora. Perguntados mais uma vez sobre suas impressões ao final da leitura, ouvimos os seguintes comentários:

ANA: Imagina o que essa menina sentiu

LAURA: É chocante... Poxa...

PROFESSORA: O que é que é chocante?

LAURA: O pai, entregou a menina, professora.

PAULO: Vendeu!

PROFESSORA: O que tem no texto que faz vocês entenderem assim?

PAULO: Pelo final, que o *cara* dá as notas de dinheiro ao pai dela...

GABRIELA: E ele volta sozinho.

ANA: A bichinha! Tava indo brincando pelo caminho, nem sabia...

[Alguns falam e fazem comentários ao mesmo tempo]

PROFESSORA: Como é que o texto diz que ele voltou sozinho? Procurem essa parte no texto.

AUGUSTO: [outros também acompanham a leitura do trecho]: “o homem das alpercatas pisa agora o barro sozinho, o barro vermelho, movediço, sem colchões por baixo”. Que miserável!

PROFESSORA: Por que será que ele fez isso, que entregou a filha?

LAURA: *Pra* ganhar dinheiro, porque é ruim!

PROFESSORA: Será? Vamos ler mais uma vez.

Foi solicitado ao grupo que acompanhassem a terceira leitura (dessa vez feita pela professora), mas que caso quisessem fazer algum questionamento, poderiam levantar a mão e se

colocar. Antes que finalizássemos, porém, soou o sinal indicando que o tempo havia acabado. A leitura foi terminada e os alunos orientados a reler o conto em casa, anotando possíveis dúvidas.

Na aula seguinte, o texto foi retomado, e após termos lido em voz alta novamente, a primeira pergunta feita aos alunos foi sobre a relação entre a notícia apresentada na etapa de motivação, os cartazes produzidos por eles e o último conto lido, tendo havido consenso em nas respostas, pois em suas falas mencionaram que todas as leituras tratavam de formas de violência contra a mulher. No caso do último conto, que narra a venda de uma filha pelo pai, relacionaram-no com a existência do tráfico de seres humanos, tendo sido discutidos alguns dos motivos pelos quais ouvimos falar mais de vendas de meninas/mulheres do que de homens: “o pai tinha outros filhos, mas vendeu justamente a menina [...] Deve ser pra ela ser prostituta...”, disse uma aluna.

Sobre o uso da linguagem na construção do texto, iniciamos mencionando o título, e questionando a turma sobre sua relação com o que é narrado. Houve respostas interessantes:

DOUGLAS: A menina ia caminhando na estrada de barro, mas a estrada *tava* fofa, aí os pés dela iam afundando...

BARBARA: É, como diz o texto, como afunda em um colchão fofo

PROFESSORA: Teria algum outro sentido?

A última pergunta não foi respondida. Refizemos com eles o enredo do conto, destacando a situação inicial, o *flashback* que mostra a noite anterior e o desfecho, na tentativa de fazê-los perceber a relação entre o caminho (e o destaque dado à estrada) sem volta pelo qual a menina é levada - “afundando” sua vida - com o título do texto. Foram feitos por eles alguns comentários bastante pertinentes, mas antes da professora estabelecer essa possível relação mais profunda e metafórica entre o título e o texto em si, ninguém havia chegado a mencioná-la, e nesse momento resolvemos não “forçar” essa interpretação pelos estudantes.

Ao serem perguntados se sentiram dificuldade na compreensão da leitura desse segundo conto, responderam quase que em uníssono que não. “Esse é mais fácil”, disse uma aluna (comparando com a leitura de *barbie*), ao que replicamos:

PROFESSORA: Por quê?

ANA: Ah, *profe*, o outro é mais complicado... [a mesma que tinha dito que era mais fácil]

GABRIELA: Professora, quando o texto é um conto sempre tem final triste, é?

Sobre o último questionamento, lhes foi dito que não necessariamente um conto literário precisa ter um “final triste”, mas que essa foi a opção daqueles autores, talvez numa tentativa de, inspirando-se em fatos da realidade, causar mais impacto no leitor. “É, os dois conseguiram [...]”, disse a aluna autora da pergunta. Conversamos com o grupo sobre a intencionalidade na criação artística, sobre a necessidade do autor, consciente e intencionalmente pensar em estratégias que possam provocar no leitor reações e sensações diversas. Nesse momento, utilizamos o conto em análise para fazê-los perceber como se dá o uso de elementos linguísticos na construção da tensão presente na história, contada por um narrador “frio” que culmina com o pai entregando a filha a um desconhecido e deixa o leitor intrigado ao imaginar os possíveis destinos da criança.

PROFESSORA: Será mesmo que ele vendeu a filha apenas porque “é ruim”, como alguém falou na outra aula? O texto dá alguma pista sobre o que levou esse pai a uma atitude tão extrema?

BARBARA: Dá. [Outros fazem gesto afirmativo com a cabeça]

PROFESSORA: Por exemplo? Com palavras do próprio texto.

BARBARA: Quando fala como era a casa, que ela dormia por cima dos irmãos, a casa era de chão batido...

HELENA: *Os pé* do pai todo acabado... A menina ficava do outro lado do pano, sem parede no quarto.

PROFESSORA: Ou seja, condição de miséria. [Confirmam] Ainda acham que o pai tomou essa atitude, por mais horrível que seja, só porque ele era uma pessoa ruim?

Ficam falando/discutindo ao mesmo tempo.

MARIANA: É difícil, viu! Mas ele podia ter dado outro jeito...

PROFESSORA: Vejam aí, a partir do sexto parágrafo, quando o texto volta no tempo, a que é que o pai dela é comparado?

PAULO: Um leão... De circo.

PROFESSORA: Por quê, o que teria a ver?

BARBARA: Esse leão que ela viu, *tava* enjaulado...

PROFESSORA: E o pai dela também estava? Enjaulado?

PAULO: Não, mas *tava* numa situação meio sem saída, nervoso...

EVERTON: *Tava* sem saber o que fazer, como um leão na jaula...

Aproveitamos as colocações feitas pelos alunos para discutir como o texto vai sendo elaborado, e mesmo sem ser explícito, como vão sendo inseridas pistas que ajudam a constituir as personagens e o enredo a partir de um trabalho com a linguagem. Destacamos a comparação do pai da menina com um leão enjaulado, presente no texto, para exemplificar como uma figura de linguagem pode fazer surtir determinados efeitos: no caso, tornar presentes na realidade textual a angústia e o dilema do pai, prestes a vender a filha, sem que seja preciso dizer isso de maneira objetiva.

Cerca de dez alunos atenderam nossa solicitação de ter destacado algumas construções presentes no texto, o que nos serviu de subsídio para relembrar noções de estilística através de exemplos de comparação, metáfora e metonímia que aparecem em *Chão movediço*. Com o trecho “Ainda dá tempo. Podia desistir, mas seus pés não dão por isso e caminham resolutos. Em seu encalço, os pés da menina, vez e outra, deixam perder terreno e invariavelmente se distanciam”, destacamos a imagem dos pés, e a partir dela reforçamos o caráter metonímico que permeia o conto, reforçando que quando fossem escrever seus textos, tentassem recorrer de maneira consciente ao uso da linguagem figurada, dado os efeitos que, como estávamos observando, ela pode conferir ao texto.

Os alunos comentaram também outros aspectos, cabendo aqui destacar a ignorância da maioria em relação às palavras ‘promiscuidade’, ‘extenuada’ e ‘escrutando’ no contexto do conto. Sobre isso, antes de contextualizarmos os vocábulos, pedimos que buscassem os significados das palavras na internet (pelo celular) para ajudar a esclarecer as dúvidas apresentadas. Foi mencionado por eles também um trecho do texto em que o narrador, confundindo-se com o personagem do pai, antecipa o futuro, dizendo que “quando não houver mais remédio, ele culpará o Diabo. (...) Deus é bom, amém, mas o Diabo é quem nos alivia o fardo, tomando nossas culpas”. Alguns afirmaram estar em dúvida a respeito de tal trecho, mas foi interessante observar a discussão entre eles, em que os próprios colegas explicaram a passagem a partir de seus pontos de vista, tendo gerado inclusive um pequeno debate sobre questões religiosas que envolveu a opinião de duas meninas de religião protestante, o que ao nosso ver enriqueceu o debate.

Solicitamos aos alunos que em casa tentassem elencar os principais elementos estruturadores da narrativa (narrador, espaço, tempo, personagens, etc.), como fizemos com *barbie*, e que fizessem um levantamento das figuras de linguagem (ou de qualquer construção linguística que julgassem fora do comum) que conseguissem reconhecer no texto após as discussões realizadas. Essas questões foram entregues à representante da turma para serem colocadas no quadro com o objetivo de que os alunos tentassem respondê-las e trazer para a discussão na aula seguinte.

Quando questionamos sobre o exercício solicitado, menos da metade

da turma sinalizou ter feito alguma anotação no caderno, como havíamos pedido na última aula. Mesmo assim, foram bastante participativos quando propusemos a análise sobre os elementos do conto, que foi realizada coletivamente nas aulas seguintes.

Nas aulas posteriores, no dia 24 de maio, continuamos as atividades com o grupo, e após rememorarmos o que havia sido trabalhado nas últimas aulas, conseguimos retomar o foco na análise dos elementos do conto literário. Enquanto íamos elencando e rememorando noções teóricas básicas de cada elemento (narrador, personagens, situação inicial, conflito, clímax, tempo, espaço e desfecho), fomos exemplificando no quadro, construindo um esquema a partir do que encontrávamos na narrativa de *Chão movediço* e ao mesmo tempo relembando (e comparando) como os mesmos elementos foram elaborados em *barbie*. Nesse momento discutimos a importância do narrador na construção da ficção literária, lembrando aos alunos que em breve iriam eles, enquanto autores, optar em seus textos por determinado tipo de narrador (personagem, observador, onisciente). Comentamos ainda sobre a importância dessa escolha na construção do texto ficcional, utilizando trechos de *Chão movediço* para ilustrar essa importância: a turma demonstrou bom nível de compreensão sobre a diferença entre narrador observador e personagem, bem como conseguiu perceber que os narradores dos dois contos lidos não participam ativamente das histórias. Trabalhamos também a partir dos textos uma noção básica de discurso indireto livre, que já havíamos mencionado durante a leitura do primeiro conto, mas que foi reforçada com a análise de trechos como “Ainda bem que a estrada era macia e se divertiu imaginando que o barro estivesse recobrendo muitos e muitos colchões que compunham o caminho”, em que a voz do narrador se confunde com os pensamentos da personagem.

Em 27 de maio de 2016, antes de prosseguir com a análise em que vínhamos trabalhando, foi necessário parar para discutir um pouco sobre um caso que teve enorme repercussão midiática, o estupro de uma adolescente por vários homens no Rio de Janeiro, que veio a público na tarde quarta-feira 25/5. Antes que mencionássemos o ocorrido, alguns alunos trouxeram a questão à tona logo no início da aula:

DANILO: A senhora viu a mulher que foi estuprada por trinta homens?

PROFESSORA: Vi, infelizmente. Muito triste e vergonhoso saber de um caso assim. Vocês estão acompanhando?

Confirmaram que estavam acompanhando o caso pela mídia. Trouxemos, então, o acontecimento ao debate para refletir sobre aspectos sociais, culturais e ideológicos já levantados antes com a leitura dos contos que havíamos lido. Foram mais uma vez discutidas ideias e situações

relacionadas ao machismo e à cultura do estupro, e entre opiniões e relatos dos alunos, entramos numa discussão que enveredou para a reflexão sobre os limites entre realidade e ficção, sobre o fato de muitas vezes fatos da vida real, como o caso em questão, parecerem mais inverossímeis do que aqueles narrados na ficção.

Em seguida, demos continuidade à análise interrompida na aula anterior, e destacando dois trechos de *Chão movediço* e dois de *barbie*, foi-lhes perguntado se aqueles narradores apenas contavam os fatos ou se sabiam sobre os sentimentos e pensamentos das personagens, e a maior parte dos alunos confirmou a segunda opção, quando reforçamos a caracterização da presença de um narrador onisciente em ambos os contos. Discutimos novamente algumas questões já vistas (especialmente sobre foco narrativo) e finalizamos o quadro-síntese dos elementos que compõem a narrativa dos dois contos estudados. O grupo, de forma geral, foi bastante participativo durante a realização das discussões e análises, tendo demonstrado interesse ativo tanto na abordagem do tema quanto no trabalho mais voltado às questões literárias e linguísticas.

Finalizamos esse momento lembrando aos alunos que a próxima fase de nosso trabalho seria escrever um conto, e que eles, com base no que foi visto e discutido em sala de aula, comesçassem a pensar em como manifestar suas impressões sobre as leituras na criação de uma narrativa de ficção. Observamos a importância de planejar aspectos importantes da constituição de seus textos (como enredo e foco narrativo, por exemplo), pois esse planejamento inicial ajudaria muito no processo de escrita. É interessante colocar que na tentativa de incentivar a vivência individual com o processo de criação artística literária (SANTORO, 2007), tentamos conscientizar os alunos sobre a importância de não deixarem para escrever o texto na sala de aula, pois além da escassez de tempo, seria interessante que eles mesmos determinassem espaço e horário para essa atividade. Avisamos que quem se sentisse à vontade, poderia e deveria começar a esboçar seu texto em casa, já que na semana seguinte reservaríamos um momento para passar essa produção “a limpo”. Pontuamos que ajudaria muito se eles já tivessem pelo menos pensado e planejado a composição do conto, já tendo organizado minimamente elementos como enredo, narrador e personagens. Também nos colocamos à disposição para eventuais dúvidas ou questões que quisessem esclarecer.

4ª etapa - interpretação das leituras dos dois contos: escrevendo e reescrevendo o próprio conto

Duração: 12 aulas de 50 min

Dia 30 de maio, na tentativa de situá-los melhor sobre a maneira como o trabalho com a

escrita seria conduzido, relembramos que provavelmente suas produções precisariam ser reescritas/retrabalhadas mais de uma vez, bem como que discutiríamos em sala estratégias que ajudassem a resolver os problemas ou dúvidas surgidas durante essa fase de construção textual. Sobre isso, foi lembrado os autores dos contos estudados haviam sido convidados a vir conversar com a turma, sobre o processo de criação artística ou qualquer dúvida que houvesse, e eles reiteraram o interesse nessa atividade, demonstrando bastante empolgação com a possibilidade. Falamos um pouco mais também sobre a necessidade de a escrita motivada pela escola ser trabalhada como processo, e devido a nossos objetivos, antecipamos ainda alguns pontos específicos concernentes ao gênero literário a ser produzido. Foi colocado aos alunos que se sentissem à vontade para dar início à escrita de seus textos, atentando para os requisitos da proposta: a produção de um conto literário que de alguma forma trouxesse em seu enredo a temática da violência contra a mulher.

Ao levarmos em conta que “uma avaliação criteriosa e honesta confere ao aluno a oportunidade de saber que existem parâmetros que balizam a produção” (SUASSUNA, 2011, p. 120), os alunos foram orientados a tentar expressar nesse texto criativo parte do que foi aprendido e apreendido durante as leituras dos contos *barbie* e *Chão movediço* bem como das análises realizadas a partir dessas leituras. Daí, aconselhamos também que levassem em conta em suas produções as análises de aspectos estruturais e linguísticos dos contos que foram feitas após e a partir dessas leituras.

No dia 3 de junho, o tempo de aula foi utilizado para que os alunos “colocassem suas ideias no papel”. Alguns trouxeram o texto “pronto”. Cerca da metade deles já havia rascunhado a história no caderno, e passando para outra folha, logo nos entregaram a primeira versão de seus contos após termos vivenciado nossa sequência de leitura literária. Dos alunos que não haviam iniciado seus textos, dois não realizaram a atividade, tendo um deles alegado “estar sem cabeça pra escrever”. Os demais, até o final do horário também entregaram suas produções, e um deles chegou a dizer que embora não tivesse esboçado a história no papel, tinha as ideias “na cabeça”.

Já ao ler as primeiras versões dos contos escritos pelos estudantes após a experiência da sequência de Letramento Literário e das análises realizadas em sala de aula, observamos em seus textos a tendência em “imitar” as narrativas que foram lidas. Gusso e Dalla-Bonna (2014, p. 72), afirmam que a escrita literária se constrói a partir das relações estabelecidas com outros textos, de maneira intertextual. Os autores ressaltam a necessidade de que leituras antecedam o momento de escrever, e que esse momento de escrita, ao menos inicialmente, necessita da mediação do professor para propiciar ao aluno a apreensão de subsídios necessários à criação da trama da história, para que a partir daí esse aluno inicie um processo evolutivo no qual passe a explorar as estruturas narrativas

e os efeitos das palavras, chegando a criar efeitos artísticos e estéticos intencional e conscientemente.

Em capítulo sobre o processo de produção de texto narrativo por estudantes da educação básica, Passarelli (2012, p. 188) reflete que não basta que nós, como professores, passemos instruções que estimulem a criatividade. Para a autora, suscitar a escrita por parte dos alunos é tarefa delicada e complexa, é preciso que se vá além de passar os dois tipos de instruções por ela citados - instruções indutoras, no sentido de evitar a “angústia da página em branco” e as instruções técnicas precisas, que facilitam tanto a produção textual quanto sua avaliação:

é preciso, sobretudo, saber acolher uma produção para cuja elaboração, por mais banal que possa parecer, seu autor tenha bebido nas suas fontes mais íntimas. [...] Resta fazer com que os estudantes percebam que cada um tem o seu próprio método para escrever, ou ainda mostrar que o aluno pode encontrar o seu próprio processo. (PASSARELLI, 2012, p. 188-189)

Suassuna (2011, p. 119), complementa as colocações de Passarelli (2012) quando afirma que para que o aluno reflita sobre sua própria escrita e tenha condições de realizar a reelaboração de seu texto o diálogo com o outro é fundamental. Suassuna (2011) também aponta nesse processo o professor como elemento que propicia e facilita a reflexão, quando permite que “o aluno seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída”.

Em consonância com a observações das autoras acima citadas, em 3 de junho, com a autorização dos alunos autores, analisamos com a turma duas das produções recebidas na semana anterior. Naquele momento, como a intenção era problematizar o texto e o processo de escrita, deliberadamente escolhemos dois textos que apresentavam “inadequações” relativas aos critérios que pretendíamos explorar. Inclusive ambos haviam sido escritos na semana anterior em sala de aula, sem que os autores tivessem trazido um rascunho. Os textos foram projetados no quadro e lidos com o grupo, tendo sido discutidos na análise desde estrutura formal e enredo das histórias, até a utilização (ou não) de termos/expressões que denotassem a intenção dos autores de provocar efeitos estéticos nos contos elaborados. Para “dialogar” com os textos dos alunos e refletir sobre o que os autores tentaram expressar, dúvidas e sugestões foram socializadas por alguns alunos às colocações, exemplos e intervenções da professora pesquisadora.

Avaliamos que o momento da aula foi rico e positivo no sentido de encaminhar o aperfeiçoamento dos textos produzidos a partir da discussão aberta sobre questões ao mesmo tempo particulares e comuns, já que foi uma tentativa de problematizar efeitos de sentido e ir além da identificação de problemas sintáticos ou ortográficos. Ilustramos abaixo uma das produções que

serviram de objeto de análise nessas aulas, assim como alguns dos comentários/orientações que foram feitos a respeito do texto em questão, lembrando que alguns aspectos eram genéricos e aplicáveis também às produções dos demais autores.

Uma mulher com os olhos que brilhava
mais que um diamante lapidado mas que não tinha
nada de diamante segundo em sua vida ela
até que um certo dia ela estava andando a caminho
de sua casa quando viu duas pessoas que
estavam de si mudas para o lado da sua casa
então ela entrou na sua casa e ficou ali como
a noite quando a lua cheia de repente a casa
dele e das pessoas para os seus olhos que iluminou os
seus olhos de tanto de medo então caminhando atenta-
mente para o seu trabalho e voltando para sua casa
em uma noite mais e também ela estava pensando como
seria cuidar aquele grande espaço de seu coração quando
da casa com um homem que parecia se fazer de contar
ela e ela acabou chegando em casa ela sentiu
ficou pensando a respeito de ter filhos de trabalhar em um
interior que ela realmente goste e então voltando para sua
casa ela passou por um bom tempo que tinha três
homens que amarraram para uma casa onde a estúpida
a montanha e como um corpo engatado
então depois de alguns minutos ela que estava na linha
até que um dia ela conseguiu sair do círculo de pessoas
que amarraram ela e pegou um elefante encima da mesa
e levou para a polícia e não conseguiu mais da mesa
então a polícia conseguiu encontrar aqueles três homens e
ela e então ela entrou e foi para a polícia e o médico
para ver a que ela estava e a médica disse que estava
grávida porque ela estava a caminho de gravidez então
ela caminha para sua casa sem aqueles brilhantes olhos
olhos que um dia brilhava mais que o sol

Figura 1: Texto de aluno usado em aula para análise coletiva

Como é possível observar, o autor em questão atendeu à temática proposta, pois seu texto conta a história de uma mulher que além de ser vítima de abuso sexual, é mantida em cárcere privado por três homens. No entanto, assim como acontece em outro texto selecionado para o *corpus* de análise que apresentamos mais adiante (texto 1/aluno 1), há uma sucessão de cenas que passam pelo cotidiano da mulher, pelo momento em que é capturada pelos agressores e mantida em cárcere privado, até a fuga, denúncia e prisão dos bandidos, culminando com a descoberta por ela da gravidez decorrente dos abusos. Embora haja conexão entre os eventos, a organização esparsa das cenas prejudica a caracterização do gênero, havendo resquícios do que poderia ser o relato oral de uma história. Identificamos também a tentativa de uso de figuras de linguagem, como podemos perceber nas primeiras linhas do texto, quando a personagem é descrita como “uma mulher com os olhos que brilhava mais que um diamante lapidado”, momento que nos leva a acreditar que o autor tentou destacar o brilho no olhar da mulher, apagado no final da história em consequência dos acontecimentos trágicos: “então ela caminha para sua casa sem aqueles brilho nos olhos que um dia

brilhou mais que o sol”.

Mesmo havendo muitos pontos a serem melhorados, é válido colocar que em relação aos critérios estabelecidos, observamos ter havido evolução entre esse conto e o que foi escrito pelo mesmo aluno antes da vivência da sequência de letramento literário (em março), e isso também foi refletido com os estudantes durante a aula. Não faremos essa comparação aqui, já que adiante há um tópico específico no qual realizamos as análises comparativas dos textos que constituíram nosso *corpus*, visto que esse foi um dos objetivos de nosso estudo.

A respeito do texto em questão, tentamos sintetizar o que foi percebido após sua leitura, bem como algumas sugestões para a reescrita. Foi consenso na discussão e confirmado pelo autor que um ponto muito importante de sua narrativa era o brilho dos olhos da mulher e como eles se perdem com a violência, sendo interessante que ele concentrasse esforços no desenvolvimento desse aspecto através da personagem, procurando trabalhar mais na sugestão da violência do que em verbalizar diretamente/literalmente. Daí que a parte em que se fala que a polícia “conseguiu enjaular aqueles três monstros” talvez pudesse ser retirada, e ao invés disso, uma sugestão seria descrever melhor a cena da violência, sem ser explícito, usando metáforas como as dos “olhos de diamante”. Um exemplo apresentado e discutido, foi a opção de trabalhar como os sonhos da personagem - que apresentados aos poucos - poderiam ir sendo destruídos enquanto os homens cometem a violência, apresentando um “novo futuro” para ela, um futuro mais sóbrio, mais sombrio. Topicalizamos durante a aula alguns pontos específicos elencados como sugestões para a reescrita do conto, que reproduzimos abaixo:

1. Observar a concordância: por exemplo, na primeira frase, o que brilhava era a mulher ou seus olhos (que brilhavam)?
2. A expressão “lar doce lar” é uma ironia? Houve a impressão, por parte dos colegas leitores de um tom de “deboche”. Seria essa a intenção? Se não, rever.
3. Dar um nome à personagem: isso criaria uma maior aproximação com o leitor, além de tornar a violência mais brutal, quando acontecer com a mulher.
4. Separar melhor os parágrafos de acordo com as cenas. Sempre que mudar tempo ou local, mudar o parágrafo. Por exemplo, quando já não é noite ou quando ela está na rua e não mais em casa.
5. Criar os cenários como forma de expressar o estado de espírito da personagem. Locais claros remontam à alegria, locais escuros, ao medo, etc.

6. Às vezes é melhor sugerir coisas do que dizer diretamente. Ao invés de “três homens”, “três vultos”; ao invés de dizer que a estupraram, apresentar um diálogo, a descrição do local... Mostrar como a ação acontece, mas sem precisar necessariamente ser literal.
7. Tentar estruturar o conto em sua cabeça e no papel antes de escrever:
 - a) apresentação da personagem, sua rotina, seus sonhos;
 - b) o encontro com a violência (estupro);
 - c) retorno para o ponto inicial, mas com os sonhos desfeitos (...).

Além do exercício de análise/avaliação coletiva das produções descrito, a partir do qual orientamos os alunos a proceder a reescrita de seus textos, houve momentos de orientação individual durante as aulas seguintes. A professora havia se disponibilizado para isso, e foi necessário reorganizarmos nosso tempo para que esses atendimentos acontecessem, pois uma quantidade significativa de estudantes manifestou interesse, alegando inclusive que queriam “as mesmas dicas” para melhorar seus textos (algumas vezes foi necessário atender os alunos antes ou depois do horário regular, sem contar a comunicação via internet).

Sobre atividades pedagógicas de produção textual escrita ou oral, Passarelli (2012, p. 189) reafirma ainda a importância desses exercícios também serem objeto de um trabalho coletivo em sala de aula, lembrando que a passagem prematura às orientações/indicações individualizadas constitui um dos fatores que contribuem para o insucesso na aprendizagem do texto escrito. A autora acrescenta que só a partir de um “trabalho em conjunto sobre um mesmo conteúdo referencial, numa mesma situação de comunicação, é que se pode ensinar os alunos a escrever evitando as indecisões da metodologia tradicional” (ou mesmo a ausência de metodologia).

Sendo assim, foi promovido também em sala mais um momento de troca, quando realizamos um círculo de leitura e discussão com o objetivo de os alunos colocarem suas dúvidas (inclusive sintáticas e ortográficas) sobre a própria narrativa ou mesmo opinar sobre os textos dos colegas. Foi uma atividade também muito interessante, cuja realização proporcionou a troca de ideias através de reflexões produtivas para o processo criativo dos alunos autores, que demonstraram um interesse motivador, especialmente quando lembrávamos que as versões finais de seus textos iriam compor o livro de contos da turma. Além disso, ao percebermos que seria uma estratégia didática favorável e atendendo aos pedidos dos alunos, além das observações que já havíamos feito sobre cada texto individualmente, entregamos aos estudantes fichas individuais com a síntese de nossas impressões de leitura e sugestões objetivas para a reescrita (conforme anexo).

Com o término da vivência da sequência planejada, continuamos o processo de orientação individual dos alunos com base nas discussões realizadas e nos apontamentos que lhes haviam sido

entregues. Esse processo se deu paralelamente às nossas atividades regulares com a turma e durou cerca de duas semanas “corridas”.

Recebemos a segunda versão dos textos (primeira reescrita) da maioria dos alunos antes do feriado de São João (24 de junho), período em que estava acontecendo a liberação para os alunos que não tinham necessidade de realizar atividades de recuperação do segundo bimestre. Combinamos que manteríamos contato caso houvesse necessidade, e que após o recesso escolar, discutiríamos a necessidade de realizar nova reescrita dos textos.

O período de recesso escolar foi aproveitado pela professora pesquisadora para novamente ler e analisar as produções dos estudantes, e assim que o contato com a turma foi retomado, começamos a “dar retorno” aos alunos sobre seus textos. Acreditamos ser válido pontuar que ao contrário de nossas expectativas iniciais, desde o começo do processo planejado a turma praticamente não ofereceu resistência à necessidade de reescrever os textos, e de maneira geral foi participativa e empenhada em atender às nossas orientações e solicitações. Em momentos coletivos e individuais, tentamos comparar através dos próprios textos dos alunos a evolução que vinha acontecendo, reforçando com eles a ideia de escrita como trabalho progressivo, também na tentativa de desconstruir o mito do “dom” sobre o qual já comentamos em nossa teorização.

Na última semana de julho confirmamos a disponibilidade do autor do conto *Chão movediço*, Nivaldo Tenório, em comparecer à escola para conversar com os alunos. O escritor estaria em Recife por alguns dias e se prontificou a atender nosso convite, notícia que foi recebida com entusiasmo pela turma. Os alunos foram orientados então a elaborar questões a serem discutidas com o autor.

Na semana seguinte, discutimos e revisamos as perguntas/dúvidas elaboradas em grupo pelos estudantes. Foram dadas algumas sugestões para que variassem os questionamentos a serem feitos ao autor, para que a conversa pudesse ajudá-los na (re)construção de seus próprios textos, já que a maior parte das primeiras perguntas elaboradas por eles estavam relacionadas ao conto lido. Na sexta-feira 05 de agosto, então, recebemos Nivaldo Tenório na sala de aula, em atividade que durou cerca de duas horas e contou com a presença de trinta e quatro alunos que se comportaram de maneira atenta e participativa no círculo de conversa que organizamos.

O autor compareceu à escola acompanhado do também escritor Wellington de Melo, que foi integrado à atividade. Os dois foram apresentados à turma, e após sentarem em cadeiras do círculo em que o grupo se organizou, começaram a responder às perguntas dos alunos. Apesar dos estudantes parecerem um pouco tímidos durante o momento inicial, logo após a primeira aluna iniciar com uma pergunta, os demais não demoraram a levantar as mãos ao mesmo tempo, disputando um momento de colocar sua questão/dúvida. Os primeiros questionamentos foram

direcionados a Nivaldo, devido ao trabalho realizado em sala a partir de seu conto. Em certo momento, alguns alunos questionaram aos autores “como as histórias apareciam na cabeça deles” e se “demoravam muito a escrever um conto”. Após a resposta de Nivaldo Tenório, achamos interessante o fato de uma aluna ter comentado que “estavam suando para escrever um conto bom”. Diante da afirmação, a professora questionou se estava sendo uma experiência ruim, tendo a aluna respondido que “ruim não, difícil... Que demorava, mas que achava que estava melhorando sua história”. A mesma aluna, após o término da atividade, pediu o conto (cuja segunda versão já havia sido devolvida à professora) de volta, para “ajeitar algumas coisas”, atitude seguida também por alguns colegas.

Em determinado momento, quando se falava sobre os motivos que “inspiravam” os autores, observamos a surpresa dos alunos com uma resposta dada por Nivaldo Tenório sobre não ter sido intencional o fato de seu conto *Chão movediço* abordar um tema social. A afirmação do contista sobre sua surpresa e alegria ao saber que seu texto fora objeto de leitura escolarizada numa turma de ensino fundamental também nos chamou a atenção, pois motivou a fala de um aluno sobre “estar também muito contente, pois nunca tinha conhecido um escritor, ainda mais daqui”.

A atividade, assim, transcorreu bem e a partir das questões lançadas pelos alunos, com poucas intervenções da professora pesquisadora, que aconteceram em raros momentos, mediando a conversa ou lançando também algumas questões pertinentes ao assunto. Ao final da conversa, houve um lanche que havia sido organizado pela turma e foram sorteados alguns livros disponibilizados pelos escritores, que inclusive foram autografados na hora. Os estudantes ficaram muito entusiasmados e continuaram comentando a experiência após a saída dos convidados, e questionados pela professora, afirmaram ter gostado muito e que esperavam vivenciar experiências do tipo mais vezes.

Mais alguns alunos solicitaram seus textos para tentar “melhorar”, e combinamos que nas próximas aulas acertaríamos os momentos das últimas orientações (caso fosse necessário) e o prazo final de entrega da última versão para compor o livro de contos da turma.

Após o encontro com os escritores, foi realizada em sala mais uma roda de leitura e conversa sobre as produções dos estudantes. Alguns haviam reelaborado o conto produzido duas ou três vezes com base nesses momentos de análise coletiva e no que era discutido individualmente com a professora. A maioria decidiu por escrever uma nova versão de sua produção (terceira ou quarta vez para alguns), no intuito de “melhorar a qualidade” do texto. Os últimos alunos a entregar a última versão de seus textos fizeram isso dia 26/8, data final estabelecida pela professora pesquisadora.

4.2 ANÁLISES DOS CONTOS LIDOS E DOS CONTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS-AUTORES

Uma de nossas pretensões foi realizar uma análise comparativa entre os contos escritos pelos estudantes em março/2016 (primeira fase da intervenção, quando foi apenas solicitado que escrevessem um conto que tratasse da temática da violência contra a mulher, sem leituras nem outros direcionamentos pedagógicos), e os contos motivados pela experiência da sequência de letramento literário vivenciada a partir da leitura de *barbie* e *Chão Movediço*, no período compreendido entre maio e agosto/2016 (segunda fase). Antes de proceder a análise das produções dos discentes, porém, havíamos analisado os contos em estudo.

Abaixo, apresentamos breves considerações a respeito de *barbie* e *Chão movediço*, textos centrais da sequência de letramento literário vivenciada na escola campo de pesquisa. A revisão teórica sobre a caracterização do gênero em questão ajudou a fundamentar essa análise, e o que foi observado nesses textos ajudou a ilustrar/exemplificar, durante as discussões com os alunos, os tópicos previstos em nossa sequência didática, além de servir como eixo norteador da análise dos textos produzidos pelos estudantes, que são apresentados em seguida.

4.2.1 Análises das leituras de *barbie* e *Chão movediço*

I. *barbie*

barbie

zulmira sabia que era uma boneca porque o pai com os olhos de lobo sempre dizia Zuzinha, você é minha bonequinha. e porque, longe dos outros olhares que não entendem nada de brincar, ele brincava com ela, geralmente quando caía a escuridão e o vento deixava de visitar o lugar onde ele guardava zulmira, zuzinha, para o dia seguinte. boneca como zulmira não fala, Faz pssiuu, boneca!, por isso, de lá pra cá, ela não sabia mais a hora de sorrir ou chorar, principalmente quando ele lhe punha em posição de boneca que cai. zulmira era daquele modelo que ardia em febre às vezes e, se sangrava um pouco, acreditava ser assim mesmo isso, pruma boneca de dez anos. foi só depois que a boneca notou o seu corpinho de rã oferecendo outras formas, e se esticando por não se conter em si mesmo, elástico feito da carne que compõe o plástico da carne de bonecas como zulmira. foi o tempo em que não acreditou mais em histórias de lobos, porque agora a floresta cercou a bonequinha, os milhões de rostos de susies ainda nas embalagens, a tevê a chamá-la de criança, logo a palavra que lhe dá mais medo, medo e terror... e quando se referem à

boneca zulmira como uma pinóquio sem as mentiras, então? então já tinha o corpo de sapa quando descobriu não haver loja nenhuma no mundo que vendesse bonecas com aquele nome de zulmira-zuzinha, e ela estranhou também o dia em que a dor rompeu o casulo, para brincarem de médico de verdade com ela.

mas amanhã poderá ir pra casa, levando consigo o silêncio das fadas que, como bonecas, não têm passado. na casa, já encontrará zenaide, a bonequinha que será sua para sempre. a psicóloga-susie-da-estrela disse que Zenaide não é boneca, zulmira: é gente igual a você. zuzinha não fala nada, enquanto no quarto pintado à cal não sabe porque pensa num túmulo quando entrega o peito a zenaide. e zenaide mama de verdade. fecha os olhinhos e tudo. parece boneca. só vendo.

Sidney Rocha (**matriuska**. São Paulo: Iluminuras, 2009).

O conto *barbie* integra a coletânea **matriuska** (ROCHA, 2009) e, como os demais textos do volume, gira em torno de uma personagem feminina – neste caso, Zulmira, uma menina de dez anos abusada pelo pai e que vem a engravidar dele.

A narrativa se constrói por meio de um narrador onisciente, frio e distante, que se vale do discurso indireto livre para mesclar sua voz com a da criança. Sobre o discurso indireto livre, Câmara Júnior esclarece que

[...] o discurso indireto livre [...] estabelece um elo psíquico entre o narrador e o personagem que fala: em vez daquele apresentar o personagem no palco da narração como uma figura dramática, que fala por si (discurso direto) ou de lançá-lo aos bastidores para nos informar objetivamente sobre o que ele disse (discurso indireto estrito), o narrador associa-se ao seu personagem, transpõe-se para junto dele e fala em uníssono com ele. (2010, p. 5).

É certo que o discurso indireto livre estabelece uma relação de dependência entre personagem e autor, “mediante a qual aquele se incorpora neste e passa a participar do estado mental que se propõe transmitir” (CÂMARA JÚNIOR, 2010, p. 13). No texto analisado, o relato da violência sexual se torna mais cruel na medida em que o narrador impõe ao leitor o filtro de inocência da criança abusada, que não compreende completamente os atos libidinosos do progenitor, ao mesmo tempo em que a tensão narrativa aumenta, pois a construção do conto induz uma cumplicidade forçada e incômoda da tríade de adultos composta pelo leitor, pelo narrador e pelo pai agressor.

A seleção vocabular é outro recurso estilístico importante a ser considerado na construção do conto. Antunes (2012) sustenta que o jogo da criação literária se assenta no léxico, de modo que será graças à unidade semântica depreendida da relação entre as palavras do texto que se poderá, a partir de combinações cada vez mais complexas e imprevisíveis, estabelecer uma rede de sentidos para atingir certos objetivos no leitor (p. 127-128). A voz infantil é emulada no narrador por meio

do emprego de um vocabulário propositalmente restrito e que se refere a símbolos recorrentes nos contos de fadas (lobos, pinóquio, sapa, floresta etc.).

Predomina no conto o uso de metáforas e metonímias, sendo que principalmente as primeiras corroboram na figurativização da violência e concedem maior força expressiva ao discurso indireto livre. Para Martins,

a metáfora é o emprego de um significante com um significado secundário ou a aproximação de dois ou mais significantes, estando, nos dois casos, os significados associados por semelhança, contiguidade, inclusão. A metáfora resulta de uma busca, da qual participam a sensibilidade e a imaginação, controladas pelo espírito crítico do poeta. (MARTINS, 2000, p. 96)

As metáforas servem ao conto primeiramente como um recurso arquetípico na representação das personagens. A menina é uma boneca, como sugere o próprio título do conto, reforçando sua fragilidade e sua submissão, envolvida numa “brincadeira” que, na verdade, representa a sedução e o abuso do pai, associado a um lobo, símbolo complexo, mas que no folclore europeu assume aspecto maligno ou infernal, com conotação sexual da agressividade masculina (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2007, p. 555- 556). Por outro lado, as metáforas também funcionam em alguns trechos como um recurso eufêmico que, contraditoriamente, acabam por intensificar a crueldade da agressão. Por exemplo, quando a criança engravida, a menina percebe as modificações de seu corpo “de rã”, que vai “[...] se esticando por não se conter em si mesmo, elástico feito da carne que se compõe o plástico da carne de bonecas como zulmira” (ROCHA, 2009), ou quando usa a metáfora do dia em que “a dor rompeu o casulo, para brincarem de médico de verdade com ela” (ROCHA, idem), uma clara metáfora para o parto.

Ainda no plano formal, vale ressaltar o uso estilístico que o autor faz do emprego de maiúsculas e minúsculas. Pese haver em todo o livro a predominância das minúsculas, nota-se uma aplicação específica no conto: os nomes da personagem principal e de sua filha, quando evocados pela boca dos adultos (o pai e a psicóloga), aparecem grafados em maiúsculas, enquanto que se reforça a condição do sujeito reificada, comum, na visão infantil, pelo uso das minúsculas para os nomes próprios (inclusive o da “psicóloga-susie-da-estrela”).

A escolha do nome da personagem insinua seu substrato social de origem, o que se reforça pelo contraste com o nome da psicóloga que atende a criança (“psicóloga-susie-da-estrela”) e pelo fato de, em certo momento, ela descobrir “não haver loja nenhuma no mundo que vendesse bonecas com aquele nome de zulmira-zuzinha” (ROCHA, 2009), o que, ao mesmo tempo, desmascara o estratagema de sedução do pai agressor.

Os nomes também são usados, de forma sutil, para sugerir que as personagens são enredadas um ciclo inexorável de violência: por um lado, a proximidade fonética dos nomes da mãe-criança e de sua filha (Zulmira/Zenaide), como uma perpetuação de sua sina; por outro, a despeito das

observações da psicóloga, de que “Zenaide não é boneca, zulmira: é gente igual a você”, a menina volta com a criança para casa, lugar onde ocorreram as agressões, tratando-a também como uma boneca, símbolo usado no começo do conto pelo pai para descrever a filha a quem abusava. Mais: a unidade de sentido do conto reforça o destino sombrio do ciclo de violência: “zuzinha não fala nada, enquanto no quarto pintado à cal não sabe porque pensa num túmulo quando entrega o peito a zenaide. e zenaide mama de verdade. fecha os olhinhos e tudo. parece boneca. só vendo.” (ROCHA, 2009).

Nesse sentido, o conto recupera uma das características mais marcantes do gênero, qual seja, a construção de duas narrativas paralelas, que vão sendo reveladas aos poucos ao leitor por pistas textuais até o clímax. No entanto, chama a atenção como o autor o faz de modo a revelar muito mais ao leitor-adulto-cúmplice a realidade de violência em que está envolvida a personagem antes mesmo de que ela se dê conta.

II. Chão movediço

Chão movediço

Uma estrada de barro vermelho, sem começo nem fim, e dois pares de pés. O primeiro é de adulto e está metido em alpercatas desgastadas. O segundo par de pés, seguindo as pisadas gigantes e compassadas do primeiro, não passa de pés descalços. Aqueles são pés de homem. Os dedos estufados se mostram rudes e quase se constituem num calo só, as unhas grandes e deformadas. Pés enormes e rachados no calcanhar. Estes são pés de criança, talvez de mulher. Mulher não, menina. Tudo neles é pequeno, mesmo os calos. Os passos se calam no barro, ao redor tudo um só ermo.

Ninguém diz nada.

O dono dos pés metidos nas alpercatas está longe. Ainda dá tempo. Podia desistir, mas seus pés não dão por isso e caminham resolutos. Em seu encalço, os pés da menina, vez e outra, deixam perder terreno e invariavelmente se distanciam. Ainda dá tempo, podia parar...

Não o detêm seus pés adultos. Não eram seus pés, não era ele. Mais tarde, quando não houver mais remédio, ele culpará o Diabo. Estava tomado. Foi o inimigo. Não descansa até que nos arruína a vida. Muitos a quem será dado ouvir seu testemunho darão glória ao Senhor. Deus é bom, amém, mas o Diabo é quem nos alivia o fardo, tomando nossas culpas.

Fazia dias já que não chovia. O barro não estava amolecido como lama, estava enxuto e fofo. Os pés da menina afundavam levemente.

Ontem, num velho colchão de casal estendido no chão batido do barracão, a dona

daqueles pezinhos disputava espaço entre uma ninhada de irmãos numa promiscuidade infernal de braços e pernas. Todos dormiam e ela ficou escutando, escrutando. Podia ouvir do outro lado da cortina uma confusão de vozes. O homem falava mais do que a mulher, seus pés calçados nas alpercatas insistiam em repetir o exíguo percurso da sala, ia e vinha como o leão do circo, o primeiro e único leão que a menina viu, sem saída, acuado, impotente diante das barras de ferro.

Vai-e-vem no espaço exíguo. O leão do circo. Preso. Impedido para sempre de ser leão. Vai-e-vem. Uma agonia no juízo. Vai-e-vem. De um lado para o outro. Tanta rudeza e força inúteis...

Vai e vem e para diante da cortina. De lá de dentro do escuro do quarto dava pra ver. A cortina era curta. Deixava ver as alpercatas, paradas, uma ao lado da outra.

De manhã se pôs de pé quando ainda dormiam os irmãos. Tinha obrigações, e por isso se espantou quando a mãe de tudo já havia cuidado. Não perguntou, e ficou por ali, observando nos dois os gestos mais estranhos. Bocejou uma vez depois da outra, sentindo o sono não sossegado durante a noite. Pequena noite, menor do que as alpercatas do pai.

Havia uma trouxa e a mulher das vozes de ontem estava chorando mansinho. O homem calçava as alpercatas. Depois se levantou, bebeu água numa caneca de alumínio, enxugou os cantos da boca entornando o braço e abriu a porta. Saiu sem dizer palavra. A mulher que não parava de chorar entregou à menina uma trouxa.

Andavam já há umas duas horas. Estava extenuada. Ainda bem que a estrada era macia e se divertiu imaginando que o barro estivesse recobrimdo muitos e muitos colchões que compunham o caminho. Corre na frente das alpercatas e depois de uma curva para bruscamente. As alpercatas a acompanham e não se intimidam diante de uma caminhonete de vidros escuros parada barrando a passagem. De dentro dela sai um homem. Ela não pode ver seu rosto. Ele usa óculos e suas lentes refletem os raios do sol. Por um instante, enquanto os olhos dela se encandeiam, seria capaz de jurar que o homem tinha no lugar da cabeça, uma enorme lâmpada acesa.

Ele mete a mão no bolso e tira um maço de notas. O dono das alpercatas recebe o maço e conta. As notas eram novas e não tinha saliva para molhar os dedos. Repete a operação duas ou três vezes. Mas está tudo ali. Enfia o pacote no bolso e dá meia-volta.

Começou a chover e o homem das alpercatas pisa agora o barro sozinho, o barro vermelho, movediço, sem colchões por baixo.

Nivaldo Tenório (**Dias de febre na cabeça**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014).

No conto *Chão movediço*, publicado no livro **Dias de febre na cabeça** (Tenório, 2012), toda a ação se desenrola em algumas horas e o foco da narração é a venda de uma criança por seus pais, que vivem em condições de miséria. O conto inicia com a cena do pai acompanhado da filha numa estrada de barro. A história é contada, entretanto, por meio de distorções temporais, não

apresentando fidelidade à ordem cronológica dos acontecimentos, que são demarcados pelo que Genette (1979, p. 34) chama de anacronias narrativas: “diferentes formas de discordância entre a ordem da história e a da narrativa”. Ocorre no texto uma analepse quando a menina acompanha a discussão dos pais na noite anterior, terminando com ela sendo entregue a um desconhecido.

Um fator determinante na construção desse conto é o foco narrativo. Pouillon (1974) distingue três grandes tipos de foco narrativo: a visão “por detrás”, em que o narrador sabe tudo sobre a vida e o destino da(s) personagem(ns); a visão “com”, na qual o narrador sabe apenas da vida da própria personagem; e a visão de “fora”, em que o narrador descreve simplesmente as características exteriores das personagens, dos lugares e das ações.

A visão “por fora” é priorizada em boa parte do conto, uma vez que o narrador escolhe apenas descrever a cena a partir dos dois pares de pés que caminham pela estrada de barro: o pai e a filha. Trata-se de um narrador onisciente neutro (FRIEDMAN, 1967), que evita tecer comentários sobre o que pensam as personagens, limitando-se ao relato das ações, interações entre as personagens e a descrição do cenário.

O tom frio e distanciado do narrador é coerente com a visão “de fora”, ou como denomina Genette (1979), focalização externa (que na narrativa em questão denota uma tentativa de evitar qualquer registro mais emotivo). Há mesmo um titubeio na descrição, que reforça esse narrador observador da cena em movimento, como que com o olhar turvo de quem observa uma cena num sol escaldante. O uso estilístico que o autor faz desse narrador observador inseguro acaba por desenvolver maior interação com o leitor – uma estratégia de cumplicidade como a presente em *barbie* – na medida em que compartilha o estranhamento da cena e vai compondo o quebra-cabeças da narrativa aos poucos.

Mais adiante, no entanto, o narrador começa a alternar o foco da narrativa (FRIEDMAN, 1967) entre o pai e a filha:

Mais tarde, quando não houver mais remédio, ele culpará o Diabo. Estava tomado. Foi o inimigo. Não descansa até que nos arruína a vida. Muitos a quem será dado ouvir seu testemunho darão glória ao Senhor. Deus é bom, amém, mas o Diabo é quem nos alivia do fardo, tomando nossas culpas. (TENÓRIO, 2012, p. 13-14);

Por um instante, enquanto os olhos dela se encandeiam, seria capaz de jurar que o homem tinha no lugar da cabeça, uma enorme lâmpada acesa. (idem, p. 15)

Essa alternância de foco narrativo é característica do que, na tipologia do narrador de Friedman (1967) seria a onisciência seletiva múltipla marcada, no conto em questão, pelo discurso indireto livre, quando a função do narrador é tão fluida que quase se apaga, como se a narrativa escoasse diretamente da mente das personagens.

Outro tópico que merece análise é a precisão da seleção vocabular feita pelo autor. O conto é naturalmente um gênero em que a economia linguística guarda um papel fundamental pela breve extensão que esses textos costumam ter, o que normalmente implica numa maior concentração de significação. Por isso, a escolha de vocábulos deve corroborar para conseguir-se uma maior carga de significado com menos palavras.

Termos como “estrada de barro vermelho”, “alpercatas”, “chão batido do barracão” conseguem fixar na mente do leitor detalhes importantes sobre o cenário e, consequentemente, a condição de penúria em que se inserem as personagens. A escolha de vocábulos como “inimigo”, “testemunho” e “fardo” também é deliberada: neste momento o autor claramente, de forma sarcástica, tece críticas à religião, algo recorrente no conjunto de contos que formam **Dias de febre na cabeça**. Mesmo em casos que poderiam entender-se como simples sinonímia, parece haver um uso estilístico: a predominância dos termos “homem” e “mulher” frente “pai” e “mãe”, que são usados apenas uma vez no conto, parecem reforçar o distanciamento não apenas do narrador, mas da própria filha, num ambiente familiar hostil e pouco amoroso.

Se em *barbie* o uso de metáforas é predominante, neste conto o autor se vale principalmente da metonímia como recurso auxiliar para a indução do olhar que é feita pelo narrador. Essa figura de linguagem se distingue da metáfora por estabelecer entre dois termos uma relação muito mais de vizinhança e coexistência do que pela aproximação de termos de universos distintos. Um tipo específico de metonímia é a sinédoque, que vem a ser “a troca de palavras com significado de diferente extensão, havendo entre elas uma relação de inclusão” (MARTINS 2000, p. 103). Esse seria o caso deste conto, em que o pai e a filha são representados por dois pares de pés e seu formato, a forma de andar acabam por caracterizar as personagens. Da mesma forma, na cena em flashback, a menina entrevê a discussão dos pais no barracão pelo movimento de seus pés. Nesse sentido, o uso das sinédoques, combinado com as alternâncias de pontos de vista narrativo produzem efeitos expressivos relevantes.

Mesmo assim, ainda há espaço para metáforas, sendo destaque a que o conflito do pai por não conseguir suprir a família é associado a um leão de circo acuada em uma jaula:

Vai e vem no espaço exíguo. O leão do circo. Preso. Impedido para sempre de ser leão. Vai e vem. Uma agonia no juízo. Vai e vem. De um lado para o outro. Tanta rudeza e força inúteis... (TENÓRIO, 2012, p. 14)

A tensão do conflito reside em o pai ter que vender a filha para “seguir sendo leão”. O papel do homem como provedor é colocado em questão e se opõe à submissão da mulher, que, mesmo discutindo com o marido sobre a decisão de vender a filha, resigna-se a entregar uma trouxa para filha enquanto chorava. O ambiente precário em que vivem, denotando a condição de

miserabilidade, reforça a dinâmica familiar patriarcal que vitima a filha, que parece alheia ao futuro sombrio que a espera.

“Começou a chover e o homem das alpercatas pisa agora o barro sozinho, o barro vermelho, movediço, sem colchões por baixo.” (idem, p. 15)

O autor, no entanto, consegue revelar sutilmente esse futuro, pelo contraste feito na descrição do cenário. Se o chão que a menina pisava no caminho com o pai “não estava amolecido como lama, estava enxuto e fofo”, depois de deixar a filha com o estranho o pai volta por um caminho diferente, que parece moldar seu estado de espírito.

4.2.2 Análises dos contos escritos pelos estudantes

A análise que se segue resultou da leitura de catorze textos, escritos por sete alunos do nono ano que participaram de todas as atividades propostas durante as duas fases da pesquisa. Os alunos-autores estão identificados por letras de A a G, e para cada um serão levados em consideração dois textos, aos quais, por sua vez, corresponderão as numerações 1 e 2, que se referem respectivamente ao primeiro e ao segundo momento de produção, ou seja, primeira e segunda fase. Sobre os textos produzidos na segunda fase, é importante lembrar que foram objeto de análise e reescrita pelos alunos, e que nosso estudo considera como TEXTO 2 a última versão entregue por eles. Dessa forma, teremos para o aluno A, as produções A1 e A2; para o aluno B, B1 e B2, para o aluno C, C1 e C2, e assim por diante.

O que procuramos perceber, a partir da análise comparativa entre os textos produzidos inicialmente com os textos elaborados pelos mesmos estudantes ao final das atividades desenvolvidas na sequência, foi como as leituras foram interpretadas a partir da criação de um novo texto, e se entre os textos 1 e 2 de cada aluno ocorreu evolução/progresso no que se refere ao uso de elementos estéticos e estruturais inerentes ao conto, conforme tabela de critérios que elaboramos para esse fim.

Ao realizar a análise comparativa entre os textos dos alunos-autores consideramos os elementos que caracterizam o gênero escolhido como objeto de leitura, análise e produção. Buscamos assim identificar em textos produzidos em momentos e situações motivadoras diferentes, como eles trabalharam alguns dos aspectos que constituem o que Dalla-Bonna e Bufrem (2013) chamam de “arquitetura” dos textos literários, estando incluídos nesse conceito os tópicos que constam no item 1 da tabela de critérios que elaboramos. Somando-se a isso, também foi observado

o uso de recursos linguísticos com a intenção de provocar efeitos estéticos nesses textos, como estabelecemos no item 2 da referida tabela, cuja divisão descrevemos durante a caracterização do método da pesquisa.

Como sugerem autores que tratam do trabalho com a escrita literária na escola, a exemplo de Giasson (2000) e Tauveron e Seve (2005), antes de solicitar que os alunos escrevessem levando em conta os aspectos mencionados, foram realizadas, conforme descrevemos no item anterior, atividades de leitura que posteriormente propiciaram momentos de reflexão sobre como esses aspectos figuram e provocam determinados efeitos nos contos *barbie* e *Chão movediço*, textos centrais da sequência de letramento literário vivenciada. Enfatizamos que fizemos uso dessa estratégia metodológica com o objetivo de oferecer aos estudantes condições minimamente necessárias ao exercício da escrita criativa, possibilitando ao mesmo tempo, que verificássemos em que medida a leitura literária contribuiu para o desenvolvimento de uma escrita também literária.

As duas produções de cada aluno foram comparadas separadamente, como é possível consultar nas tabelas individuais que apresentamos no próximo subitem. Em seguida, há uma síntese de comentários e reflexões a respeito do que foi constatado na amostra como um todo.

4.2.2.1 Tabelas individuais de análise dos textos dos alunos-autores

ALUNO A

Tabela 1: Aluno A

TEXTO A1 (março/2016)	TEXTO A2 (última versão em agosto/2016)
O Sonho escuro Ao Norte de uma cidade. Havia uma mulher sonhadora, sonhava em ter uma casa maior, dois filhos e sempre viver bem. Mas não era isso que acontecia, seu marido lhe maltratava e nunca a deixava sair de casa. Em um dia ensolarado, presa em seu quarto, após seu marido sair para trabalhar, deitou-se em sua cama e dormiu, seu sono foi tão profundo que nem percebeu que já era noite. Levantou-se apressada e foi a cozinha, percebeu que ainda faltava terminar o jantar, mas não deu tempo seu marido bateu na porta, ela abriu e ele logo perguntou: - O que temos para o jantar? A mulher permaneceu calada e então ele logo pegou em seus cabelos e a arrastou para o quarto, depois de cenas violentas que lá aconteceram o	Uma gota de lágrima nos olhos Na festinha as crianças brincavam sem parar. Corriam, pulavam e algumas até choravam quando o palhaço aparecia... Mas sempre que ouviam suas histórias o medo passava. Os olhos verdes de Clara ficavam a observar, nunca gostou de palhaço. Poderia aproveitar a festa mas ficava só olhando. Venha Clara, venha, contarei uma história especial pra você. Clara não dava atenção. Já era noite e a menina de olhos verdes voltava para casa com sua babá. Rua deserta. Quer dizer, nem tão deserta assim, haviam cães em cada esquina e alguns postes acesos. Dentro de uma casa, olhos a observavam como um lobo que procura uma presa. Sua babá já estava preocupada por ser tarde, puxou a menina pelo braço e acelerou o passo. Estava tão agoniada que nem percebeu que outros passos a seguiam...

homem a trancou no quarto, onde ali permaneceu, dias, semanas, já estava muito fraco por não se alimentar. Na noite anterior, ela sonhou que havia um baú debaixo da cama, lembrando disso ela, olhou para a porta e percebeu que seu marido não estava lá, arrastou o baú e pegou a faca que lá estava, com a ajuda da faca abriu a porta e dirigiu-se a delegacia. Assim denunciando o marido, que foi preso horas depois. A mulher apagou seu passado e construiu uma nova vida, onde seu novo marido realmente lhe dava valor.	De repente estão sendo arrastadas. O lugar é escuro mas Clara consegue vê⁹ ratos, baratas, alguns morcegos e homens. São dois e estão cada vez mais perto. Deixem a menina em paz ela pede com os olhos já úmidos. As lágrimas agora caem. Talvez fosse tarde demais a menina mal sabia o que estava a acontecer... Não entendia. Um deles era o palhaço. Sua babá só chorava e gritava. Ninguém mais estava rindo.
--	--

⁹ A digitação dos textos foi fiel à maneira como os alunos redigiram seus contos, por isso estão reproduzidos todos os desvios ortográficos/sintáticos encontrados.

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO A	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	A1 - TEXTO INICIAL (março/2016)	A2 - TEXTO FINAL (última versão)
1.1 Unidade na constituição do todo narrativo : a) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? b) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?	O narrador é onisciente, com foco narrativo em uma mulher que sofre uma agressão. O conto se desenvolve basicamente em um único lugar, mas o texto não apresenta uma unidade dramática, havendo pouca contenção dos eventos narrados no tempo. Há uma sucessão de cenas que vão desde o cotidiano de agressões da mulher, passando pelo cárcere privado, a denúncia e prisão do marido, incluindo um novo casamento da mulher. Embora haja conexão entre os eventos, a organização esparsa das cenas e diálogos prejudica a caracterização do gênero, havendo resquícios do que poderia ser o relato oral de uma história.	O narrador é predominantemente onisciente neutro, havendo poucas incursões nos pensamentos das personagens (“sua babá já estava preocupada por ser tarde [...]. Estava tão agoniada...”). O conto se desenvolve em dois cenários, mas com uma boa contenção temporal, entre uma festa infantil e a volta para casa da babá com uma criança, que são atacadas por um grupo de agressores. Um deles se revela o palhaço da festa infantil que as personagens haviam ido
1.2 Intensidade: o leitor (interlocutor) é provocado	Os eventos narrados não despertam grandes	Ao apresentar a personagem aparentemente

em sua inteligência e sensibilidade para além do conteúdo do texto? É possível detectar essa tentativa por parte do autor)?	reflexões posteriores. O autor fecha a narrativa com os temas da vingança e do recomeço, sem promover qualquer reflexão sobre o ciclo vicioso da violência contra a mulher ou outro debate crítico.	inofensiva (palhaço) como um dos agressores, o autor propõe uma reflexão interessante sobre um tipo de ocorrência real, em que mulheres são vítimas de pessoas muitas vezes distantes de qualquer suspeita. Esse recurso se assemelha ao que acontece em <i>barbie</i> , cuja personagem é abusada pelo pai.
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?	Há uma tentativa por parte do autor de criar uma tensão em torno da violência masculina e a cena em que a mulher se solta do cárcere privado. A escolha do objeto “faca” para soltar-se insinua uma tensão pela possibilidade de usar este objeto para matar o agressor. Porém, a solução <i>deus ex machina</i> ¹⁰ encontrada pela autora é pouco verossímil e é narrada de forma acelerada, o que não corrobora na construção da tensão interna do conto. O desfecho, também	Nota-se uma tentativa mais madura de criar tensão em todo o conto. As descrições de cenário são mais ricas e ajudam na construção dessa tensão: da atmosfera feliz da festa ao sombrio cenário da rua em que a babá e a criança são atacadas. A tentativa de mudança de tempo verbal do passado para o presente na segunda parte do conto intensifica o suspense, aproximando o leitor dos eventos narrados.

¹⁰ O termo significa o surgimento de evento inesperado, artificial ou improvável, apresentado repentinamente numa trama ficcional com o objetivo de resolver ou explicar uma situação “complicada”. O termo *Deus ex machina* começou a ser usado no teatro grego clássico, quando em muitas encenações um deus era baixado por guindaste no local da encenação, para que resolvesse as pendências do enredo. Atualmente utiliza-se a expressão para indicar o desfecho de uma história que não leva totalmente em consideração sua lógica interna, permitindo que seja finalizada através de uma situação improvável, “milagrosa”.

	acelerado, não é revelador nem instigante.	
2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS	O autor não faz usos significativos de figuras de linguagem. Mesmo quando poderia ter utilizado uma alegoria, ao descrever o dia em que é presa, limita-se a descrevê-lo como “ensolarado”. Há uma gradação isolada em “onde ali permaneceu dias, semanas”, mas isso não se articula com o resto da narrativa, na construção de um clímax, como essa figura poderia ser usada. Há uma metáfora, que na verdade é um clichê, em “apagou seu passado”, mas sem grande repercussão na construção do texto.	Nota-se claramente uma evolução no uso de figuras de linguagem, muitas vezes combinadas, em diferentes trechos do conto, colaborando com sua construção.
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		Chama a atenção o uso da metonímia combinada com o símile em “olhos a observavam como um lobo que procura uma presa”. A mesma figura é empregada em “outros passos a seguiam”.
a) Comparação b) Metáfora c) Metonímia d) Outros		A gradação é utilizada de forma alegórica em “O lugar é escuro mas Clara consegue vê ratos, baratas, alguns morcegos e homens.” Há ainda mais uma interessante alegoria na escolha do palhaço como um dos agressores, revelando uma faceta maléfica de uma figura aparentemente inofensiva, que como comentamos, pode ser compreendida como uma tentativa de aludir ao fato de muitas vezes a agressão/violência partir de onde menos se espera.

ALUNO B

Tabela 2: Aluno B

TEXTO B1 (março/2016)	TEXTO B2 (Última versão em agosto/2016)
A felicidade demora, mas chega Num lugar não muito longe, vivia uma família de agricultores. Os membros da família eram apenas um pai viúvo e suas duas filhas. A mais nova era muito doce e amava bichos e a mais velha não era muito diferente, porém tinha uma beleza radiante. Um dia, a bela moça passeava pela lavoura quando sem querer esbarrou em um jovem trabalhador que estava colhendo alface, que rapidamente se desculpou ao perceber que era a filha do patrão. A moça falou que não tinha problema e foi embora, mas os dois sentiram algo diferente, pela primeira vez tinham se apaixonado. Então eles começaram a se encontrar no estábulo quase todas as noites. Certa noite eles estavam olhando as estrelas por uma janelinha, quando ele contou que teria que partir pela manhã pois ia para a cidade para estudar e que depois voltaria para se casar com ela. Passou-se um mês de sua partida. O pai da moça teve um problema nos negócios e teve que pegar dinheiro emprestado com um	Medo de monstro Um dia nublado e chuvoso. Um quarto meio escuro. Paredes cor de rosa, com várias pinturas a dedo. Uma a prateleira com livros de ilustrações e um banquinho para ajudar a pega-la ao lado da cama, sobre uma mesinha migalhas de um bolo que foi comido há algumas horas. Na cama, uma criaturinha. Não era muito pequena, nem muito grande, de aparência delicada e frágil, com cabelos caídos no rosto pequeno e rosado e olhos castanhos tristes e lacrimejando. Normalmente ela não era assim, é que algo aconteceu. Ontem, foi feriado, dia de família reunida, vieram vários amigos. Esta tudo como de costume, sua mãe fez macarronada, sua tia trouxe o bolinho que todos amam e seu tio trouxe algumas garrafas de refrigerante, e como sempre lhe trouxe presentes. A única diferença é que seu primo mais velho veio esse ano. Ele está mais alto e por ironia tinha uma barba igual a do papai Noel.

amigo, assim com o lucro que ganhasse iria pagar. O tempo passou e chegou a época da colheita. No fim das contas o lucro não foi suficiente para pagar a dívida. O dia do pagamento chegou, mas o agricultor não tinha o dinheiro, então perguntou se tinha algum outro modo de pagar. O amigo então propôs duas coisas, ou ele entregaria a fazenda ou entregaria a filha mais velha, para se casar com o seu filho. Após conversar com as filhas, ele decidiu que iria entregar a fazenda, mas a filha mais velha falou que iria ter que se casar para não perderem a fazenda. O pai discordou, mas não conseguiu convencê-la, pois estava disposta a sacrificar sua felicidade por sua família. Então em pouco tempo eles se casaram e foram morar em um casarão perto daquelas bandas. A moça era tratada como uma empregada. O rapaz chegava do trabalho e jogava as roupas no sofá, ia para o escritório trabalhar e nem falava com ela direito e quando falava era só para perguntar se a comida estava pronta ou reclamar que a casa estava empoeirada. Numa tarde, o marido estava esperando o chá da tarde, mas a moça estava demorando para subir as escadas pois estava cansada. O marido muito irritado com a demora, derrubou a bandeja assim que ela chegou perto dele. Só que ao cair a bandeja ela se desequilibrou e caiu da escada, Quando acordou estava muito machucada e com o braço dolorido	Já de barriga cheia, a criaturinha foi se sentar no chão da sala para desenhar umas flores que estavam num arranjo. Seus primos e irmãos sentaram perto dela e começaram a contar histórias de terror, ela não ligou muito, porém teve medo de uma história, a do monstro que entra no quarto das meninas e as pega para levar para sua caverna secreta. A criaturinha fica apavorada e sai correndo para o seu pai que logo lhe explica “Filha, temos que ter medo dos vivos e não dos mortos, monstros e fantasmas”. Ela volta para a sala, mas sem entender nada do que seu pai falou. Fantasmas dão mais medo do que gente viva. Quando chega a hora de dormir ela demora um pouco a pregar os olhos, então come um bolinho e coloca o caderno de desenho debaixo da cama, em seguida adormece. Algumas horas depois a porta abre lentamente e uma figura gigante aparece. O quarto está completamente escuro e a criaturinha não enxerga quase nada do rosto de quem se aproxima. A criaturinha, mesmo acordada, continua paralisada ao perceber que a figura a observa. Esta muito escuro. De repente o monstro agarra a pequena com suas garras negras e a leva para sua caverna secreta que fica longe do seu quarto. Chegando lá na caverna, o monstro joga a menina e faz algumas coisas estranhas, que a criaturinha não entende mas não gosta. Apavorada, ela lhe dá uma mordida e consegue escapar das garras do monstro e lhe joga a primeira coisa que encontra pela frente, parece ser um dos caminhos
--	---

Como ela estava debilitada, fazia as coisas lentamente, e cada vez mais o marido se irritava. Certo dia ele deu um tapa nela só porque ela não conseguia abrir uma lata de atum que estava no armário. E assim passaram-se cinco anos. O rapaz que havia viajado, já tinha se formado em advôcacia e se preparava para voltar para sua terra natal. Despediu-se dos amigos e pegou o primeiro trem que saiu bem cedinho. Ele tinha chegado a noite e foi direto para a casa do antigo patrão para pedir a mão de sua filha, mas quando chegou seu ex-patrão lhe explicou tudo. O rapaz triste, resolveu visitar a moça para matar a saudade. Quando bateu na porta quem abriu foi uma mulher tristonha e com algumas cicatrizes pelo corpo, Quando ela percebeu que era ele, ficou tão alegre que mal podia ficar em pé, Depois que se acalmaram, ela explicou o que estava sofrendo esse tempo todo e pediu ajuda. Como ele era advogado, ele resolveu ajuda-la a denunciar o marido dela por maus-tratos. Sem ter como se defender ele foi preso. Então o rapaz e a moça se casaram, tiveram três filhos e foram morar numa casa com vários bichos e plantas. Desde desse tempo ela ficou muito feliz e agradece a Deus até hoje pela felicidade que ganhou.	de ferro da coleção do papai. Quando abriu a porta para fugir, o monstro com uma voz que parecia sentir dor a alertou ‘ não conte a ninguém ou vou te buscar de novo a noite ’.Então a criaturinha correu de volta para seu quarto. Ela esta muito assustada, corre para sua cama e começa a chorar. Chora como se tivesse quebrado uma de suas pernas miúdas, mas chora baixinho. Então começa a chover, até parecia que o céu estava tão assustado quanto ela. Amanhece, o tempo está nublado e chuvoso. A criaturinha esta com os olhos inchados e com um pouco de frio, mesmo assim levanta da cama escova os dentes e vai tomar café. Na mesa estão seus irmãos, seu pai, sua mãe, seu primo e seu tio. E uma coisa esquisita chama sua atenção; seu tio esta com um adesivo colorido na testa . Depois de comer, não sabia porque a frase que do pai disse ontem não lhe saía da cabeça: “filha, temos que ter medo dos vivos ...”.
---	--

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO B	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	B1 - TEXTO INICIAL (março/2016)	B2 - TEXTO FINAL (última versão)
1.1 Unidade na constituição do todo narrativo: a) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? b) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?	Predomina no texto o narrador onisciente neutro, com mudança de foco narrativo entre a filha mais velha e seu amado. A mudança de cenas entre os parágrafos muitas vezes é brusca, demonstrando pouco manejo com a progressão da narrativa e certo desvio das características do gênero conto. Há uma quantidade excessiva de eventos que são narrados no conto, caracterizando o texto muito mais como um argumento de uma possível narrativa mais longa. Apesar disso, nota-se a tentativa de dar unidade à história de amor, começando pelo enamoramento dos dois, passando pelos problemas que separam o casal, até a reunião final.	O narrador onisciente neutro prevalece na primeira parte do conto, mas se notam alguns momentos em que a autora insinua a onisciência seletiva. Por meio do discurso indireto livre, restringe-se deliberadamente o horizonte de visão do narrador para aproximar-se do ponto de vista da personagem (“... o monstro joga a menina e faz algumas coisas estranhas”; “parece ser um dos caminhões de ferro da coleção do papai”). Chama a atenção a evolução das descrições no texto final, em comparação com o texto inicial, em que os cenários são apenas insinuados (“Num lugar não muito longe; começaram a se encontrar no estábulo; foram morar num casarão perto daquelas

		bandas”). Por fim, um recurso que confere unidade ao conto é a emulação que o autor faz do universo dos contos fantásticos, operando em dois planos: num primeiro momento, a partir das histórias contadas durante o encontro familiar, e depois a reprodução desta mesma ambiência fantástica na personificação do “monstro” agressor que invade o quarto infantil. Percebe-se que há uma evolução também na dicção do narrador, que continua onisciente neutro, mas parece herdar/emprestar um distanciamento dos narradores dos contos lidos.
1.2 Intensidade: o leitor (interlocutor) é provocado em sua inteligência e sensibilidade para além do conteúdo do texto? É possível detectar essa tentativa por parte do autor)?	Não há estratégias aparentes de reflexão para além do relato da história de amor, na narrativa construída.	Claramente o autor se vale de estratégias narrativas para deixar em suspenso o final do conto, utilizando o recurso da dupla narrativa (Piglia, 1994), uma das características do conto. Intencionalmente, são plantadas pistas para o leitor imaginar que o agressor é o primo visitante, quando, na verdade, revela-se que o

		tio era quem a visitara na noite anterior. É possível refletir sobre a temática central da sequência didática, mais uma vez abordando o fato de muitos agressores serem pessoas próximas (no caso do conto, um familiar). Entretanto, o autor não se limita a contar factualmente os eventos, utilizando estratégias narrativas para detalhar e tentar “prender” o leitor.
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?	Há pouca tensão interna, representada pela dívida do pai - que seria paga com o casamento da filha - pelas agressões sofridas pela mulher e pela volta do antigo namorado. A narrativa é previsível e se utiliza de clichês do gênero como estrutura, não chegando a criar grande suspense para o leitor.	O autor utiliza recursos refinados para criar a tensão narrativa no conto. O texto não é cronologicamente linear, como a produção inicial. A primeira cena acontece num futuro próximo, quando a criança estaria traumatizada com os eventos passados, que são narrados a seguir. Esse recurso funciona bem para criar o interesse no leitor para saber “como ela chegou ali”. Em seguida, são lançadas pistas sobre a identidade do agressor, para em seguida revelar outra realidade.

2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS	Não se nota usos significativos de figuras de linguagem ao longo do texto.	O autor constrói uma interessante alegoria de opressão ao associar a menina com um animal acossado. Nesse sentido, o campo semântico e a seleção vocabular apresentados corroboram para o efeito de sentido pretendido (criaturinha, figura gigante, caverna secreta...). O aprofundamento do trabalho do autor na integração do cenário na narrativa culmina com o uso da prosopopeia em “Então começa a chover, até parecia que o céu estava tão assustado quanto ela.” Percebe-se também o uso estilístico dos tempos verbais. Demonstrando consciência da intenção de provocar o leitor, o autor utiliza o presente do indicativo na segunda parte do conto, intensificando a tensão da ação.
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		
a) Comparação b) Metáfora c) Metonímia d) Outros		

ALUNO C

Tabela 3: Aluno C

TEXTO C1 (março/2016)	TEXTO C2 (Última versão em agosto/2016)
“Caminho para a felicidade” Era uma vez uma menina chamada, Eliza ela trabalhava vendendo frutas na feira, para ajudar no sustento da sua casa. Ela morava com a sua tia Silvia e sua prima, Margaret, sua tia se apoderou da casa de Eliza depois de seus pais morrerem em um trágico acidente de carro. Na parte da manhã Eliza trabalhava na feira e quando ela chegava em casa sua tia logo perguntava onde estava o dinheiro e sempre gritava e maltratava Eliza. -Pra que eu quero essa esmola? Você é uma inútil! Será que nem para vender frutas você serve? Vá agora lavar a louça e arrumar acasa! Eu quero tudo brilhando e você vai ficar sem o jantar. A menina triste sem falar nada ia fazer as suas obrigações Em quanto via sua tia deitado comendo e sua prima Margaret brincando com seus amigos na rua. Chegou a noite Eliza tinha terminado de deixar a casa brilhando, sua tia trancou ela no quarto com fome Chorando Eliza desejou. -há... como eu queria fugir dessa casa.	A dor de ser abandonada novamente Em uma estrada estava prestes a ser devolvida pelo homem dos olhos amigáveis. Ela convivia com ele há um bom tempo, mas os olhos do homem estavam estranhos, pareciam tristes. Ele vivia com a mulher dos cabelos engraçados. Ela a mulher dos cabelos engraçados acordava todos os dias ao lado da menina de cor pálida, olhos verdes e cabelos pretos e compridos. Os olhos abatidos com lágrimas querendo cair do a mulher acompanhava a menina, que não entendia o que estava acontecendo. Ela não sabia que o homem dos olhos amigáveis tinha recebido uma ligação do homem mau. -Eu quero ela de volta, e se você não devolver, denuncio, falo que você roubou ela de mim. Ela é minha! -Não! Por favor ela está tão bem aqui, já é como se fosse nossa filha. -Eu não quero saber, ela é minha por direito! -Já te deu treze mil por ela, você que mais quanto para deixar a menina comigo? Diga, eu dou um jeito. -Eu não quero nada, eu quero a menina, e se amanhã ela não estiver na estrada, naquele mesmo lugar às nove horas eu chamo a polícia. Com muita tristeza, o homem contou tudo a mulher e disse que

Quando foi no dia seguinte, sua tia abriu a porta e mandou ela ir vender suas frutas. Estava lá, a menina vendendo frutas quando se aproximou para comprar frutas um belo rapaz Iago, logo eles se apaixonaram um pelo o outro. Os dias passavam e todos os dias o menino ia comprar uma banana se quer, para ficar perto de sua amada. Sua tia via que cada dia se passava e Eliza ficava, mais feliz e disse para sí mesma ´´Eu venho aumentando os serviços dela e ela vem ficando, mais feliz. hum... Essa menina deve está aprontando algo``. Os dias passavam Até que ela decidiu fugir com o seu amado e viveu feliz para sempre.	não tinha outra escolha, se não levar a menina. A menina dos olhos verdes escutou quando o homem dos olhos amigáveis disse, "não tenho outra escolha, se não...". Ela não conseguiu ouvir o resto, porque a cachorra estava latindo. No dia seguinte, às nove horas no mesmo lugar onde tinha conseguido se livrar do homem mau, seria devolvida a ele. A mulher dos cabelos engraçados e o homem dos olhos amigáveis não queriam deixar a menina escapar de seus braços, mas às nove e dez o chegou e puxou-a pelos braço com brutalidade e com um sorriso maléfico a empurrou para dentro de um carro sujo e a levou para um caminho sem volta. A tardinha chegaram em uma casa pequena, e toda bagunçada. Ele a trancou em um quarto escuro. Ela estava com medo, triste e assustada. Tinha um vaga lembrança de quando tinha quatro anos daquela casa, daquele quarto horrível e daquele homem mau, que ela jurou esquecer quando foi morar com o homem dos olhos amigáveis. Mas não imaginava que o pior estava por vir. Que ele a traíra de volta. O homem abriu a porta e perguntou se ela lembrava dele com uma sorriso irônico e um olhar assustador. A menina ficou calada, e quando ele saiu e fechou a porta ela não estava mais assustada, só conseguia pensar que não aguentaria mais viver com aquele homem. Só conseguia pensar em seu encontro com Deus, e em buscar uma forma de antecipar esse encontro.
---	---

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO C	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	C1 - TEXTO INICIAL (março/2016)	C2 - TEXTO FINAL (última versão)
1.1. Unidade na constituição do todo narrativo: c) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? d) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?	Predomina no texto o narrador onisciente neutro, com foco narrativo em uma jovem criada pela tia. O autor foge à temática proposta, havendo uma clara intertextualidade com o conto da Cinderela, que parece servir de base para a narrativa. Após sofrer nas mãos de uma parente que a maltrata, a jovem encontra o amor e escapa do ambiente pernicioso em que vivia. Como em outros contos apresentados pelos alunos, são feitas poucas referências espaço-temporais. A ação se desenrola de forma episódica e há alguma progressão narrativa, embora o final seja abrupto e sem grandes revelações.	Predomina o narrador onisciente neutro, embora o autor faça uma tentativa, não muito bem-sucedida, de explorar a onisciência seletiva. A narrativa se divide entre a cena inicial, quando a menina ainda está com os pais adotivos, uma cena de transição em que ela é entregue ao que parece ser seu pai biológico, e a cena final, em que a menina volta à casa paterna. Há alguma incoerência interna na tentativa de situar as personagens do cenário. A ação se inicia supostamente numa estrada, mas depois do movimento de flashback este cenário é retomado apenas parcialmente (“Eu não quero nada, eu quero a menina, e se amanhã ela não estiver na estrada, naquele

		mesmo lugar às nove horas eu chamo a polícia”). Embora se perceba a dificuldade do autor em construir uma narrativa não-linear, a tentativa é válida. Este é outro recurso que parece ter sido estimulado pela leitura de “Chão movediço”. Há, claramente, uma intertextualidade com o conto de Nivaldo Tenório, embora o autor tenha optado por um arranjo maniqueísta para a construção das personagens, algo que não acontece no conto original, com personagens mais complexas. As partes do conto não parecem convergir para uma ideia de totalidade. Como na primeira produção, há um final abrupto. Embora se perceba uma evolução no ritmo da narrativa, o texto ainda carece de ser trabalhado para que apresente características que o tornem mais “consistente”.
1.2 Intensidade: o leitor (interlocutor) é provocado em sua inteligência e sensibilidade para além do	O texto é escrito em linguagem pouco inventiva e	Ainda que não haja 100% de êxito na

conteúdo do texto? É possível detectar essa tentativa por parte do autor)?	não propicia grande reflexão sobre o tema abordado nas aulas (violência contra a mulher). Os eventos narrados se valem de clichês de personagens tradicionais que são quase arquétipos de contos de fadas (a tia má, a garota sofredora, o príncipe encantado...).	construção de uma narrativa não-linear, percebe-se a tentativa de envolver o leitor com informações que vão sendo reveladas aos poucos. O autor tenta criar expectativa no leitor ao ocultar informações da personagem principal, e consequentemente, do leitor (“a menina dos olhos verdes escutou quando o homem dos olhos amigáveis disse, “não tenho outra escolha, se não...”; “Ela não conseguiu ouvir o resto, porque a cachorra estava latindo”). No entanto, não consegue estabelecer posteriormente a ligação com o gancho criado. O final do conto parece explorar a possibilidade do suicídio, motivado pelos maus tratos, que poderia ter sido mais bem desenvolvido nesse desfecho a narrativa.
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?	A previsibilidade da narrativa a torna pouco instigante, uma vez que a intertextualidade não é utilizada como um recurso para perverter a versão	O conflito do pai adotivo em devolver a filha ao pai biológico precisaria ser melhor trabalhado para tornar-se mais verossímil.

	original. Quando se insinua alguma tensão, com a desconfiança da tia sobre o estado de ânimo da sobrinha, não há qualquer gancho na trama, que termina de forma precipitada.	Trata-se menos de lacunas propositais que utilizadas como recurso expressivo, do que de uma deficiência no próprio desenvolvimento da narrativa.
2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS	Não há usos significativos de figuras de linguagem no texto, que se limita a uma narração prosaica dos eventos.	Há uma tentativa não muito bem-sucedida de criar uma sinédoque , por imitação, semelhante aos recursos usados no conto “Chão movediço”, referenciando-se a características dos personagens (menina dos olhos verdes; homem dos olhos amigáveis; mulher dos cabelos engraçados). Sem conseguir alcançar uma carga simbólica significativa, o recurso acaba assemelhando-se a uma adjetivação.
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		
a) Comparação		
b) Metáfora		
c) Metonímia		
d) Outros		

ALUNO D

Tabela 4: Aluno D

TEXTO D1 (março/2016)	TEXTO D2 (Última versão em agosto/2016)
“Em Poucos Minutos” Uma jovem camponesa que vivia numa vila bem distante. A jovem camponesa tinha perdido seus pais a pouco tempo, E o seu maior sonho era encontra seu príncipe encantado, viver numa bela casa, ter filhos e ser feliz para sempre. Em um dia de tempestade forte, A camponesa estava mexendo no porão e encontrou um belo espelho bordado de ouro e prata. A camponesa pegou o espelho e levou para o seu quarto, no momento em que se olhou começou a chorar pois estava sozinha sem seus pais e sem uma família, Ela se ajoelhou em frente ao espelho e fez um pedido ela quiria um marido e uma bela casa, e ajoelhada adormeceu, e o espelho começou a brilhar. O dia amanheceu belo, quando a camponesa abriu os olhos viu um homem deitado em sua cama, Ela não acreditou era tudo como imaginava, como se fosse um passe de mágica. Tudo estava indo bem como sonhava, mas em um belo dia seu marido disse que ia fazer uma viagem a negocios e ia volta daqui a dez dias. Dez dias se passaram, Quinze dias, no decimo nono dia ele chegou. Ela o recebeu bem feliz sorridente, com beijos e abraços, ele a rejeitou e	Pares de Sapatos Estava voltando para casa, a estrada parecia não ter fim, escura e calma e calma como uma selva, só se escutava o barulho das folhas. Senti arrepios percebi olhos me vigiando, me seguindo, corri mas rápido que pude,mas ele era veloz como uma garça atrás de um peixe. só me lembro de ter visto pares de sapatos. Ontem pedi autorização aos meus pais para ir a uma festa, não me responderam antes, quando minha irmã mais velha estava aqui eu podia sair, sinto tantas saudades dela não sei o motivo da minha mãe ter mandado ela morar no interior com minha avó. De madrugada ouvir barulhos, uma confusão de vozes, eram meus pais, tentei escutar mas não conseguir. De manhã me levantei cedo, o café já estava pronto mas meus pais não estavam em casa. Fui ver minha mãe ao entardecer e ela estava com marcas no corpo e os olhos inchados. Perguntei o que tinha acontecido mas ela não me respondeu ,só me fez um pedido ,que esta noite eu ficasse em casa fiquei furiosa e resolvi sair com ou sem sua permissão.

perguntou aonde estava o jantar, Ela disse que não sabia que dia ele ia voltar para casa, ele deu uma tapa no rosto dela e disse que quando ele viajasse era para todo dia arrumar a janta ele chegando ou não, e a empurrou para cozinha. A camponesa assustada foi ajeita alguma coisa para ele comer, Ela esquentou a comida e requentou o café. Ela ajeitou a mesa e o chamou, Ele começou a comer e a comida estava um pouco fria, Ele a chamou furioso e perguntou se a comida foi esquentada, Ela disse que sim ele disse que jamais comeria comida assim, e quando tomou o café viu que estava requentado e jogou em seu rosto e foi em bora. O café estava muito quente e acabou queimando o seu rosto. Quando ele voltou a viu queimada começou a maltrala, disse que não ia dormir com mulher deformada. Ele so ia em casa para mandar ela lavar suas roupas e cuida de seus cavalos. Quando ela não fazia ele batia nela de fivela de cinto, e se ela gritasse batia mais e mais. Em um dia de tempestade muito forte, ele chegou em casa e perguntou por que que ela não tinha arrumado os cavalos dele, e começou a bater nela, ela correu para o quarto e se trancou, ela correu e bateu no espelho e ele caiu e quebrou, no meio dos pedaços de vidro tinha um bilhete: Este espelho é mágico, O que você deseja Ele realiza. Para se desfazer da magia tem que tira	Parece que estou num deserto, depois da queda, estou dolorida e não consigo me mexer direito. De repente me amordaçam, me amarram, sou vendada e colocada no que parece ser uma grande caixa. A caixa tem um pequeno furo, sei que estou numa caminhonete mexo a cabeça tentando me livrar da venda, que esta meio frouxa pelo buraco consigo ver um pouco a cabine, mas não o homem que estava dirigindo. Comecei a bater um pouco na caixa com meus ombros mas, parecia que quanto mais eu batia mais ele aumentava a velocidade. Acho que passamos horas na estrada , até que a caminhonete para, e sou retirada da caixa e arrastada. Entramos numa casa silenciosa, e me levam para um comodo, acho que estou só, tento olhar pela brecha da porta, e reconheço o par de sapatos. Eram do meu pai.
---	--

As quatros pedras vermelhas que a no Espelho e joga num lago mais proximo. Ela não sabia que pedras eram essa, no meio de cacos de vidro estavam elas, Ela para pegar teve que cortes as mão. Seu marido estava quase derrubando a porta então ela decidiu pula a janela, e caiu no canteiro de flores e saiu correndo no meio do nada, quando de repente ele a encontra e bate e a joga no chão, e diz que ela e a pior mulher do mundo, e que ela numca ia ter um filho dele, Ele não sabia que ela estava grávida, ela queria fazer surpresa. Ele continuou a bate nela, ate chega a uma barreira e a empurrou. Ela caiu de uma altura alta e ja caiu desmaiada, e Ele fugio pensando que tinha a matado. Quando ela tornou, estava um pouco tonta e com dores e com a perna machucada. Ela viu de longe um grande lago e foi se arrastando até la, levou dias para ela chegar. Ela chegou ao lago e jogou as pedras. E apareceu um mulher que lhe ajudou. Dias depois que se recuperou viu seu marido na cidade então o denunciou aos guardas da cidade, mostrou sequelas então ele foi preso. Anos depois, Ela tinha mudado de vida, ja tinha nascido seu filho, então sua amiga chegou em sua casa e começou a converçar, e perguntou se ela não queria arrumar outro marido ela disse não quero trabalhar, ter minha propia casa e cuida do meu bebê, A amiga disse pra lhe ajuda fazer companhia, A	
--	--

camponesa disse e “Melhor viver só do que mal acompanhada.”	
---	--

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO D	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	D1 - TEXTO INICIAL (março/2016)	D2 - TEXTO FINAL (última versão)
1.1 Unidade na constituição do todo narrativo: c) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? d) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?	Há uma tendência ao sumário¹¹, com predominância do estilo indireto e com poucos casos em que a cena é mais detalhada, configurando um narrador onisciente neutro. A narrativa é estruturada usando elementos de contos de fadas, a exemplo do conto do aluno C, e, como tal, as marcas espaço-temporais são escassas. A seleção vocabular sugere um ambiente rural, e não há marcas que insinuem uma narrativa contemporânea. Embora se perceba alguma conexão entre as	Entre os contos analisados, é o primeiro que apresenta um narrador protagonista, em primeira pessoa. Percebe-se uma transição para a cena, em substituição à predominância do sumário da versão anterior, ampliando o grau de subjetividade da narrativa frente à versão anterior pela introdução de um ponto de vista limitado. Essa mudança de foco narrativo, aliada a um cenário mais realista, conferem ao conto uma verossimilhança ausente na primeira

¹¹

Sumário narrativo é um relato generalizado ou a exposição de uma série de eventos abrangendo um certo período de tempo e de uma variedade locais, e parece ser o modo normal, simples, de narrar; a cena imediata emerge assim que os detalhes específicos, sucessivos e contínuos de tempo, lugar, ação, personagem e diálogo, começam a aparecer. (FRIEDMAN, 1967)

	partes, o autor se vale de elementos fantásticos sem uma clara relação de causa/efeito, atribuindo ao espelho mágico os benefícios e malefícios de seus sonhos.	versão. O autor também explora uma narrativa não linear, a exemplo do que acontece em “Chão movediço”. Outros elementos são emprestados do conto, como a imagem do deserto ou a tensão entre mãe e pai. No entanto, o arranjo que a autora faz é diferente: há uma dinâmica de violência doméstica que não está presente no conto de Nivaldo Tenório.
1.2 Intensidade: o leitor (interlocutor) é provocado em sua inteligência e sensibilidade para além do conteúdo do texto? É possível detectar essa tentativa por parte do autor)?	Mais uma vez o autor recupera uma variação do tema da Cinderela, como o aluno C, mas desta vez incorporando a figura do príncipe encantado que se transforma em marido agressor, fórmula usada também no conto do aluno B. Parece haver a tentativa de uma mensagem de autonomia feminina ao final da narrativa, mas a estrutura do conto, que reforça os elementos dos contos de fada, acaba diminuindo a intensidade da proposta, que poderia ter sido armada como uma paródia do gênero, por exemplo.	O autor consegue explorar a temática da violência contra a mulher em várias facetas. Se insinua que a saída da irmã mais velha de casa tenha sido uma forma de a mãe protegê-la das agressões paternas. O conselho da mãe, não seguido pela filha, reforça a tese. Os temas da desobediência juvenil e da culpabilização da mulher nos casos de violência, ainda assim, são sugeridos. Tudo gravita em torno do fato de a jovem não ter seguido o conselho da mãe de ficar em casa

		naquela noite. De uma forma geral, percebe-se que há um movimento claro na busca da literariedade. Paulino e Cosson (2009, p. 68) remetem a Miall e Kuiken (1999) para afirmar que a esse conceito se constitui “quando variações narrativas ou estilísticas desfamiliarizam surpreendentemente os referentes convencionalmente estabelecidos e instigam transformações reinterpretações de um conceito convencional ou sentimento”.
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?	A despeito do título “Em poucos minutos”, que sugeriria que a narrativa longa se trataria de um sonho, a grande extensão do tempo da narrativa dilui sua tensão interna. Mais uma vez, como aconteceu com os textos dos alunos B e C, a pouca familiaridade com o gênero conto faz com que, no final, o autor elabore mais um projeto de uma narrativa longa sumarizada, do que um conto efetivamente.	A não linearidade da narrativa é explorada como uma estratégia de suspense: a cena inicial, em que a protagonista é perseguida numa estrada, é suspensa para uma contextualização de como ela chegou ali. A mudança de tempo verbal na segunda parte do conto configura uma tentativa de conferir maior tensão à narrativa. Valendo-se de uma das características mais marcantes do conto, a autora amarra o final

	A reprodução de clichês, recorrente em todas as primeiras produções, também parece advir da associação com o gênero conto de fadas, mais do que com o conto contemporâneo.	do conto com a revelação, na última frase, de que o pai conduzira seu sequestro. Diferentemente da primeira versão, que carecia de relações causais dos eventos narrados, recorrendo para a fantasia, neste conto, de tom realista, vão sendo colocadas pistas do desfecho para o leitor.
2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS	Praticamente não há uso significativo de figuras de linguagem. Percebe-se uma sutil gradação em “Dez dias se passaram, Quinze dias, no decimo nono dia ele chegou”.	Há uso de símile/comparação. Se o autor consegue reconstruir a atmosfera de ameaça com “era veloz como uma garça atrás de um peixe”, em “a estrada parecia não ter fim, escura e calma e calma como uma selva, só se escutava o barulho das folhas” aparentemente não fica claro se há uma ironia ou simplesmente uma inadequação vocabular na construção da imagem. É possível que tenha tentando estabelecer um contraste entre quietude/ameaça com a imagem da selva. Nota-se também o uso da metonímia em “Percebi olhos me vigiando” ou “só me lembro de ter visto pares de sapatos.” O
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		
e) Comparação		
f) Metáfora		
g) Metonímia h) Outros		

		recurso é utilizado para ocultar a identidade do agressor até a última frase e contribui para conferir certa tensão à narrativa.
--	--	--

ALUNO E

Tabela 5: Aluno E

TEXTO E1 - (março/2016)	TEXTO E2 - (Última versão em agosto/2016)
“ Um dia de libertação” Em um dia chuvoso, uma moça voltava da faculdade indo para casa. Como estava atrasada, resolveu pegar um atalho. A rua estava deserta então resolveu andar depressa, quando começou a ouvir passos. E cada vez mais perto. Ficou preocupada, sem saber o que fazer pois quando olhava não via ninguém. Dessa vez olhou com mais atenção, então avistou dois homens. Resolveu mudar de rua discretamente, mas eles foram atrás. Um deles a pegou pelo braço e a puxou violentamente, ela desesperada “congelou”. Quando ela teve um <i>Déjàvu</i>, e começou a lembrar do terrível incidente com seu próprio tio, que quando criança a puxou levou-a a força para um quarto e a violentou. Deste dia então, cresceu resolveu de alguma forma fazer com esse tipo de violência não ficasse impune. O homem a sacudiu para voltar ao normal, então ao olhar para os lados à procura de alguém avistou um homem e gritou. O homem virou e ela tentou de todas as maneiras se soltar até que conseguiu e correu. Pediu ajuda ao rapaz e ele a ajudou, deixou na próxima de casa e	Mais uma estrela De manhã cedo quando o pai de Selene vai trabalhar ela já está de pé e pronta para mais uma batalha. Seus irmãos mais velhos não ajudaram nas tarefas de casa porque para eles homem não faz serviço de mulher. Parou um pouco para tomar fôlego, foi quando ouviu seus irmãos chamando para ir brincar na casa da árvore. Ela estranhou, mas os acompanhou eles então como um caçador domina sua presa, a imobilizaram e acabaram passando dos limites. O tempo foi passando, Selene não entendia o porquê daquele incidente. Estava abandonada à sorte. Quem a ajudaria? Qual a solução? Talvez não exista. A brincadeira não parou por aí, aconteceu outras vezes e cada vez mais sério. Seu corpo doía, sua cabeça parecia queimar. Tudo era diferente desde que sua mãe partiu. Gostava de imaginar que cada estrela no céu era alguém que partia. Não importava mais, a garota foi feita de boneca e agora não podia mais brincar. Surgiu então mais uma estrela no céu.

ela contente por ter conseguido se livrar daquele momento traumatizante agradeceu pela ajuda e foi embora. Depois de um tempo se formou em direitos humanos e com o decorrer do tempo se uniu à pessoas com o mesmo ideal e juntas construíram ONGs para defesa da mulher e ajuda para esse tipo de violência entre outras. E por aí foi ajudando muitas mulheres.	
---	--

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO E	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	E1 - TEXTO INICIAL (março/2016)	E2 - TEXTO FINAL (última versão)
1.1 Unidade na constituição do todo narrativo: a) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? b) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?	Como nos textos anteriores, há uma grande condensação de eventos na mesma narrativa. Segue-se a tendência ao sumário e ao discurso indireto. O cenário, como em outros contos analisados, é pouco trabalhado, embora haja marcas que denotem a contemporaneidade da narrativa (se uniu a pessoas com o mesmo ideal e juntas construíram ONGs para defesa da mulher). Observa-se que as personagens sequer são nominadas, sem que isso se reflita em um uso estilístico. Há problemas de coesão interna no segundo parágrafo, que poderia ser separado para dar maior dinâmica às cenas. Há uma tentativa de quebra temporal, para aumentar a tensão da cena de tentativa de estupro e, ao mesmo tempo, oferecer ao leitor informações sobre o passado da personagem que intensificam a sensação	Valendo-se prioritariamente de um narrador onisciente neutro, ainda se percebe a tendência ao sumário, mas a autora articula algumas cenas. Embora pudesse ser ainda mais desenvolvida, a narrativa apresenta características importantes do conto. Ainda não há grande desenvolvimento do cenário, mas a limitação do tempo da ação corrobora para que a narrativa se torne mais crível. O autor utiliza um ponto de virada no meio do conto (o abuso dos irmãos) e um desfecho trágico, com a insinuação do suicídio da jovem.

	de medo diante da cena anterior.	
1.2 Intensidade: o leitor (interlocutor) é provocado em sua inteligência e sensibilidade para além do conteúdo do texto? É possível detectar essa tentativa por parte do autor)?	A agressão não é consumada graças a um <i>deus ex machina</i> proposto pela autora, o que acaba diminuindo o impacto no leitor. Há um tom didático ao final do conto, sinalizando para a necessidade do engajamento contra a violência contra mulher, mas a ausência de marcas de literariedade diminuem a intensidade da narrativa.	Nesta última produção o aluno E parece ousar mais na tentativa de causar emoção no leitor, ao contrário da solução dada na primeira produção. O final do conto é sugestivo da morte da personagem, provavelmente por suicídio.
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?	Há uma tentativa de criar tensão durante a agressão, mas a pouca familiaridade do autor com as técnicas narrativas fazem com que as ações se atropelem e o tempo narrativo fique demasiadamente extenso, o que faz com que o conto perca um	O conflito central é o abuso sofrido pela personagem por seus irmãos, ilustrando mais um caso em que o autor aborda a violência praticada por pessoas próximas. Embora ainda não tenha desenvolvido suficientemente o domínio do tempo

	pouco de sua verossimilhança.	narrativo para condensar a ação, percebe-se maior concisão dos eventos.
2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS	Não há usos significativos de figuras de linguagem.	Aparece a comparação em “como um caçador domina sua presa”. O título é, ao mesmo tempo, uma metáfora e um eufemismo para tratar da morte da personagem, sendo retomado no desfecho da trama. Há ainda outras ocorrências metafóricas, como “A garota foi feita de boneca” (metáfora aparentemente inspirada pela leitura de <i>barbie</i>) e “a brincadeira não parou por aí”, que ao mesmo tempo que “suavizam” a maneira de se referir ao ato violento, intensificam o sofrimento da personagem por ser vítima de abuso cometido pelos próprios irmãos.
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		
a) Comparação		
b) Metáfora		
c) Metonímia		
d) Outros		

ALUNO F

Tabela 6: Aluno F

TEXTO F1 - (março/2016)	TEXTO F2 - (Última versão em agosto/2016)
Violência contra mulher A violência contra a mulher envolve os atos de violência, que se manifestam por meio das relações assimétricas entre homens e mulheres, envolvendo por vezes discriminação preconceito. A violência contra mulher pode assumir diversas formas que não é uma agressão sexual e perversas no sentido psicanalítico do termo, até formas mais sutis como assédio, sexual, discriminação, desvalorização do trabalho doméstico de cuidados com a maternidade. Então eu tenho uma pergunta até quando vai existir violência contra mulher tipo um dia no jornal que um homem chegou bêbado em casa e a mulher foi reclamar com ele porque ele chegou muito tarde em casa, então ele pegou uma faca e agrediu a mulher os vizinhos escutaram a mulher gritando socorro então ele foi preso e a mulhe felizmente sobreviveu o homem foi preso e depois de 2 anos e 3 meses ele foi saiu da cadeia e ele descobriu onde a mulher morava e se vingou dela e aacabou matando a mulher. E minha pergunta continua, até quando a violência contra mulher vai continuar até quando.	Pesadelo Miguel tinha uma família pequena só tinha uma menina de 12 anos e um menino de 10 anos e ja fazia tempo que estava sem saber o que fazer, a energia já tinha sido cortada duas vezes e ele até já não tinha dinheiro para comprar comida para os filhos. Naquele dia saiu pensando na dívida que já deveria ter pago a uma semana atrás. Como vou pagar essa dívida se não tenho de onde tirar o dinheiro, até que Miguel encontrou uns amigos, eles foram para uma praça conversa porque fazia tempo que eles na se viam. Até que Miguel começou a falar que tava sem dinheiro para pagar uma dívida, já não sei o que vou fazer, até que um amigo de Miguel falou: - Porque você não vende sua filha Miguel ficou assustado e disse: - Não, não posso fazer isso ela é minha filha O a amigo de Miguel respondeu - Eu sei que é errado, mas isso vai ajudar a pagar sua divida. Miguel falou: - Não posso fazer isso

	O amigo de Miguel falou - Caso você mude de ideia, o cara que compra é perto da rua da sua casa sendo que você entra uma rua antes. Já de noite, voltou pra casa e sua mulher sempre reclamando por ele ter chegado tarde, sua cabeça ia explodir, mas a ideia do amigo não saia de sua cabeça, engoliu a sopa dada pelo vizinho, depois foi para o unico quarto da casa ele queria ficar sozinho. Enquanto a esposa e o filho menor ainda dormiam, Miguel pegou a filha mesmo com o coração chorando. A menina não sabia para onde estavam indo tão cedo, pois o pai não respondeu suas perguntas. Foram andando, andaram muito e quando estavam se aproximando do local da venda, Miguel abriu os olhos. Assustado, foi buscar um copo d'água e bebeu pensando que não sabia como tirar a família daquela situação, mas agradecendo por ter acordado daquele pesadelo.
--	---

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO F	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	F1 - TEXTO INICIAL (março/2016)	F2 - TEXTO FINAL (última versão)
1.1 Unidade na constituição do todo narrativo: a) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? b) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?	O texto não se caracteriza como narrativo, havendo muito mais marcas de um texto de opinião. Além disso, percebeu-se, pela estrutura sintática, pela seleção vocabular e pela diferença de registro entre o primeiro e o segundo parágrafo a possibilidade de plágio. O fato foi verificado e confirmado em seguida com uma busca na internet, onde é possível encontrar o texto na íntegra disponível no endereço: https://pt.wikipedia.org/wiki/Violência_contra_a_mulher (acesso em 28/09/2016). Devido ao acesso que muitos alunos têm a smartphones, o fato não chega a surpreender. Chama a atenção o fato do texto não atender ao gênero solicitado e é interessante refletir sobre os motivos. É possível que as instruções dadas em sala não tenham sido claras, mas há de se considerar que, entre 14 produções¹², esse foi o único caso de desvio do gênero, motivo pelo qual	A princípio, acreditamos que se trate de um narrador onisciente neutro, com tendência ao sumário, mas em alguns trechos há uma mistura das vozes do narrador e da personagem, caracterizando o discurso indireto livre, ou seja, seria um caso de onisciência seletiva. No entanto, não nos fica claro se esse seria um uso estilístico deliberado ou uma falta de habilidade do autor na paragrafação. Percebe-se claro intertexto com o conto <i>Chão movediço</i>, com a mudança do foco narrativo para o pai, cobrindo as circunstâncias que motivaram a venda da filha.

¹² Consideramos a quantidade de alunos que participou de todas as atividades da experiência em sala de aula, incluindo a realização de reescrita das produções.

	refutamos essa hipótese. Outra possibilidade é o aluno, assim como alguns colegas, não ter grande familiaridade com o gênero, mas diferentemente dos demais, que recorreram ao conhecimento prévio sobre o conto tradicional/conto de fadas como modelo, o aluno F valeu-se da cópia de uma modalidade mais escolarizada - que é o texto dissertativo - para servir de base para a sua produção que, como se disse, embora apresente algum movimento narrativo, não chega a se configurar como um texto desse gênero.	No entanto, a solução encontrada pelo autor é distinta, já que o desfecho se dá com a revelação de que o episódio da venda da filha fora um pesadelo (“pista” dada pelo título).
1.2 Intensidade: o leitor (interlocutor) é provocado em sua inteligência e sensibilidade para além do conteúdo do texto? É possível detectar essa tentativa por parte do autor)?	Todas as estratégias utilizadas enquadram a produção como texto de opinião. A definição do tema no primeiro parágrafo é uma estratégia muito comum em textos dissertativos e mesmo a cena narrada no segundo parágrafo pode ser considerada um mecanismo de argumentação por exemplificação. Observe-se também que o segundo parágrafo se inicia com uma pergunta retórica - outro mecanismo comumente utilizado em textos dissertativos - que, apesar de não ser devidamente respondida como seria interessante num texto desse gênero, induz o leitor para a sequência do texto.	O autor usa o mesmo conflito de <i>Chão movediço</i>, o que talvez poderia tornar o texto menos atrativo para os leitores que conhecem aquele conto. Apesar disso, percebe-se uma clara evolução na compreensão do gênero por parte do autor, que agora se vale de estratégias típicas do conto moderno, incluindo o desfecho com uma revelação (o pesadelo).
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?	Como se disse, a cena introduzida funciona muito mais como um argumento exemplo do que como uma trama que desperte	A situação em que amigos se encontram e um deles sugere que o pai venda a

	interesse do leitor. E nessa cena, como em outros casos, tendeu-se ao resumo.	filha não é muito verossímil, mas poderia ser solucionada com alguns arranjos (por exemplo, um dos amigos poderia chamá-lo posteriormente, em reservado, para fazer a proposta). O autor consegue problematizar as consequências do tráfico de seres humanos envolvendo o leitor em uma narrativa de tragédia que ao final apresenta um <i>deus ex machina</i>, que, embora não muito bem executada, tenta manter o suspense até a última frase.
--	--	---

2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS	Não há usos significativos de figuras de linguagem.	Identificamos em “Sua cabeça ia explodir” a tentativa de expressar a angústia do personagem pela situação em que se encontrava. No trecho “Miguel pegou a filha mesmo com o coração chorando”, mais uma vez o aluno faz uso de linguagem figurada, demonstrando se preocupar em transmitir ao leitor o sofrimento do pai pela decisão de vender a filha. Esse recurso parece uma tentativa de tornar o personagem mais “real”, aproximando-o do leitor. Observamos ainda o uso da gradação em “Foram andando, andaram muito”.
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		
a) Comparação		
b) Metáfora		
c) Metonímia		
d) Outros		

ALUNO G

Tabela 7: Aluno G

TEXTO G1 (março/2016)	TEXTO G2 (Última versão em agosto/2016)
A infância de Katy Todas as pessoas dizem que não sou normal, pois sempre tenho medo que alguém chegue muito perto de mim, mas a verdade mesmo é que sofri muito quando criança a minha infância não foi uma das melhores coisas da minha vida, sofri muito, fui estuprada quando pequena, minha mãe sempre me batia, na escola nunca tinha amigos e sempre zoavam comigo. Talvez tenha parado de tentar encontrar minha felicidade nos outros, porque na verdade a minha felicidade era a solidão. O abuso foi a pior coisa, o prazer que ele tinha de me ver chorar e sofrer era imenso e isso fazia meu coração se parti em pedaços, a dor que sentia era tão forte que não podia descrever, e ali naquele mesmo momento eu pude perceber o quão eu teria nojo de homens, sentiria medo de ser tocada novamente, e percebi que meus sonhos coloridos tinham se tornado preto e branco, Praticamente não tinha mãe ela saía para beber todos os dias e quando chegava me batia, desde que o papai morreu ela sempre bebia, namorou várias vezes e nunca encontro sua felicidade novamente,	Mais uma vez Mais uma vez, mais um dia, tudo de novo. Silêncio. Tudo está ermo. Tento disfarçar, com sorrisos. Cansada demais para tentar fazer algo. Ontem, já era noite e o sol tinha se despedido de minha pequena casa, estava escuro, eu não tinha como pedir ajuda, poderia pedir ajuda? Poderia? Hoje são 5 anos de sofrimento, não tenho como contar a ninguém porque ele me ameaça todos os dias. Estou completamente cansada de tudo. Desesperada. Choro mansinho, pequenas gotas de lágrimas desciam sobre meu rosto cansado de fingir. Poderia pedir ajuda? Poderia? Cinco anos atrás, o homem que eu me apaixonei ia virar meu marido. Quando o conheci ele era a melhor pessoa do mundo, bondoso, educado, carinhoso... O monstro a quem me refiro, que matou minha alma é ele. Meu rosto alegre e meu sorriso deixaram de existir há muito tempo, e

Na escola sempre fazendo bullying comigo, me atacavam fisicamente e psicologicamente, me batiam, sempre saía sangrando e as pessoas sempre rindo como se aquilo fosse muito divertido, eu era a que mais sofria de toda a escola. Então naqueles dias tinha cansado, e agora precisava de descanso, um descanso eterno.	todos os dias me arrependo de tê-lo conhecido.
---	---

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO G	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	G1 - TEXTO INICIAL	G2 - TEXTO FINAL
1.1 Unidade na constituição do todo narrativo: a) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? b) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?	O texto do aluno G é um raro exemplo, entre as primeiras produções analisadas de narrador protagonista, em primeira pessoa. Embora ainda tenda ao sumário, há uma preocupação de descrever eventos que moldaram o caráter da personagem principal e que motivariam seu ato final do conto. Diferentemente de outros contos apresentados, há marcas de contemporaneidade na narrativa. Há uma clara progressão textual, mas a impressão é que o texto não deveria esgotar-se onde acaba, principalmente considerando o início da narrativa, em tempo presente. O final marca a decisão da personagem de tirar a própria vida, mas o ato não se consuma nem se estabelecem circunstâncias da ação. Ainda assim, o autor G já apresenta em seu texto a tentativa do desfecho com revelação. Surpreende também o gancho inicial, bem distinto	O autor G segue utilizando o narrador protagonista em sua narrativa. A evolução da primeira produção para a final se deu muito mais no campo estilístico do que narrativo, uma vez que se preservam os problemas da primeira narrativa: a dificuldade de conceder ao texto uma unidade narrativa fechada – o que em certa vertente da literatura contemporânea pode mesmo ser uma virtude. No entanto, não parece ser algo deliberado, apenas a revelação de alguma falta de habilidade no gênero. A narradora protagonista é uma mulher angustiada com uma rotina de abusos por parte do marido, identidade revelada apenas no último parágrafo. Como na primeira produção, ainda se percebe alguma dificuldade em conceder uma unidade

	das demais produções, que se repetem em situar a personagem em um tempo e lugar, como costuma acontecer com a fórmula dos contos de fadas.	fechada à narrativa.
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?	Toda a narrativa, embora não se compacte em um período de tempo mais conciso, gira em torno dos abusos sofridos pela personagem, seja no âmbito familiar, seja no escolar. Esses eventos narrados culminarão na tentativa de suicídio insinuada na última frase da protagonista narradora. O autor G também consegue imprimir um tom de naturalidade à narrativa, talvez por utilizar um narrador mais próximo de sua faixa etária, algo pouco usado pelos demais autores, que tentaram criar narrativas com personagens adultos, nem sempre verossímeis. PARA ENCAMINHAMENTOS: Esse texto talvez revele algo interessante: no nível	Há uma predominância do uso do tempo presente, o que inicialmente confere uma tensão à narrativa. O autor narra a angústia da personagem protagonista e aos poucos vai oferecendo pistas ao leitor de que o motivo de seu sofrimento é o marido, fato que vai sendo revelado nos dois últimos parágrafos. A ação do conto é verossímil, talvez pelo caráter sintético do estilo empregado nesta produção. Isso evita que o autor incorra em inadequações da realidade, como ocorreu em outras produções, em que os alunos tentam narrar eventos da vida de personagens que pouco têm em comum com eles (outra faixa

	em que se encontram os alunos, seria um procedimento metodológico válido a ser utilizado o de recomendar a construção de personagens mais próximos à sua realidade.	etária, classe social etc.)
2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS	Há uso de metáforas/eufemismos em “descanso eterno” para falar da morte e “fazia meu coração se parti em pedaços”, para falar do sofrimento; “meus sonhos coloridos tinham se tornado preto e branco” para falar da desesperança. Embora sejam clichês, não deixa de ser marcante a presença desses usos, que rareiam nas demais primeiras produções. Mostra-se, então, um movimento claro em busca da literariedade de que falavam Paulino e Cosson (2009).	Parece reforçar-se como marca de estilo do autor o uso de metáforas, como em “o sol tinha se despedido de minha pequena casa”, para referir-se ao anoitecer; Há um uso estilístico interessante de frases nominais no começo do conto que acabam reproduzindo o ritmo da narrativa, a sensação de imobilidade e angústia. O uso estilístico da sintaxe também se percebe no emprego de paralelismo com função de reiteração em “Poderia pedir ajuda? Poderia?”
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		
a) Comparação		
b) Metáfora		
c) Metonímia		
d) Outros		

4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES

As produções realizadas pelos alunos-autores a partir da experiência da sequência de letramento literário confirmaram nossas expectativas ao se apresentarem como textos nos quais é possível constatar que os estudantes conseguiram (re)construir no papel, além de conhecimentos prévios, elementos presentes nos contos lidos e muitas das questões discutidas no decorrer das atividades que compuseram a sequência. Em diferentes enredos e níveis de profundidade, todos os contos trazem a temática da violência contra a mulher em narrativas que apresentam e problematizam experiências existenciais ficcionais, configurando uma amostra da capacidade dos alunos de interpretar e reelaborar leituras de textos e de mundo.

Apesar da leitura literária não se transfigurar automaticamente em escrita, pois como já discutimos, formar alunos-autores é um processo mais complexo que formar leitores, não podemos negar a importância dessa influência. Assim, mesmo a partir de uma experiência curta, o que verificamos nos contos escritos pelos discentes confirma a ideia de leitura e escrita literária como atividades interligadas.

A experiência realizada e as interpretações das leituras registradas pelos alunos em forma de conto literário possibilitaram que confirmássemos a afirmação de Paulino e Cosson (2009, p. 68) de que ler e escrever literatura possibilitam uma recriação do mundo, ou, como já destacamos, “uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar”. Os autores defendem que a literariedade “é constituída quando variações narrativas ou estilísticas desfamiliarizam surpreendentemente os referentes convencionalmente estabelecidos e instigam transformações reinterpretativas de um conceito convencional ou sentimento”.

Diante disso, na análise comparativa entre as produções 1 e 2 de cada aluno, apesar das limitações observadas¹³, é notório que as que foram realizadas na segunda fase do planejamento configuram-se em textos mais ricos no sentido de provocar a reflexão sobre o tema trabalhado, além da evolução apresentada no que diz respeito à construção da literariedade, da estruturação do gênero e ao uso de efeitos estéticos.

Como a tabela utilizada para a fazer a comparação entre as produções dos alunos divide-se em dois grandes tópicos (1. Caracterização do gênero e 2. Uso de efeitos estéticos e estilísticos), essa divisão orientou a organização de nossos comentários. Devido ao fato de os dois textos de cada sujeito já terem sido analisados um a um e para evitar repetições

¹³ Sobre isso é preciso levar em conta a brevidade da experiência e o fato de ter sido a primeira vivência dos alunos com a prática de escrita literária.

desnecessárias, optamos por destacar ocorrências significativas observadas em algumas dessas produções, utilizando-as como exemplos ilustrativos do todo e a partir dos quais tecemos considerações e reflexões.

4.3.1 Sobre a caracterização do gênero

No que concerne aos critérios sintetizados no primeiro tópico da tabela, podemos afirmar que todos os textos escritos pelos alunos-autores na segunda fase da pesquisa atendem ao gênero solicitado. Apesar de nos textos produzidos em março os alunos também terem criado narrativas curtas, a exceção de um que criou um texto predominantemente opinativo, os contos elaborados após a vivência da sequência contemplam de forma mais satisfatória os aspectos concernentes ao conto literário.

A pouca familiaridade dos autores com o gênero foi observada nas amostras do primeiro exercício de escrita na tendência em condensar muitos eventos sem detalhá-los, caracterizando os textos mais como projetos de narrativas sumarizadas do que como contos literários, como é possível perceber em D1, por exemplo. Embora haja conexão entre os eventos em alguns dos textos - como em A1 - a organização esparsa das cenas e diálogos - quando ocorrem - prejudicam a caracterização do gênero, aproximando-se, às vezes, do que poderia ser simplesmente o relato de uma história.

TEXTO A1

O Sonho escuro

Ao Norte de uma cidade.

Havia uma mulher sonhadora, sonhava em ter uma casa maior, dois filhos e sempre viver bem.

Mas não era isso que acontecia, seu marido lhe maltratava e nunca a deixava sair de casa.

Em um dia ensolarado, presa em seu quarto, após seu marido sair para trabalhar, deitou-se em sua cama e dormiu, seu sono foi tão profundo que nem percebeu que já era noite.

Levantou-se apressada e foi a cozinha, percebeu que ainda faltava terminar o jantar, mas não deu tempo seu marido bateu na porta, ela abriu e ele logo perguntou: - O que temos para o jantar? A mulher permaneceu calada e então ele logo pegou em seus cabelos e a arrastou para o quarto, depois de cenas violentas que lá aconteceram o homem a trancou no quarto, onde ali permaneceu, dias, semanas, já estava muito fraca por não se alimentar.

Na noite anterior, ela sonhou que havia um baú debaixo da cama, lembrando disso ela, olhou para a porta e percebeu que seu marido não estava lá, arrastou o baú e pegou a faca que lá estava, com a ajuda da faca abriu a porta e dirigiu-se a delegacia. Assim denunciando o marido, que foi

preso horas depois. A mulher apagou seu passado e construiu uma nova vida, onde seu novo marido realmente lhe dava valor.

TEXTO D1

“Em Poucos Minutos”

Uma jovem camponesa que vivia numa vila bem distante.

A jovem camponesa tinha perdido seus pais a pouco tempo, E o seu maior sonho era encontra seu príncipe encantado, viver numa bela casa, ter filhos e ser feliz para sempre.

Em um dia de tempestade forte, A camponesa estava mexendo no porão e encontrou um belo espelho bordado de ouro e prata. A camponesa pegou o espelho e levou para o seu quarto, no momento em que se olhou começou a chorar pois estava sozinha sem seus pais e sem uma família, Ela se ajoelhou em frente ao espelho e fez um pedido ela queria um marido e uma bela casa, e ajoelhada adormeceu, e o espelho começou a brilhar.

O dia amanheceu belo, quando a camponesa abriu os olhos viu um homem deitado em sua cama, Ela não acreditou era tudo como imaginava, como se fosse um passe de mágica.

Tudo estava indo bem como sonhava, mas em um belo dia seu marido disse que ia fazer uma viagem a negocios e ia volta daqui a dez dias.

Dez dias se passaram, Quinze dias, no decimo nono dia ele chegou.

Ela o recebeu bem feliz sorridente, com beijos e abraços, ele a rejeitou e perguntou aonde estava o jantar, Ela disse que não sabia que dia ele ia voltar para casa, ele deu uma tapa no rosto dela e disse que quando ele viajasse era para todo dia arrumar a janta ele chegando ou não, e a empurrou para cozinha.

A camponesa assustada foi ajeita alguma coisa para ele comer, Ela esquentou a comida e requeitou o café.

Ela ajeitou a mesa e o chamou, Ele começou a comer e a comida estava um pouco fria, Ele a chamou furioso e perguntou se a comida foi esquentada, Ela disse que sim ele disse que jamais comeria comida assim, e quando tomou o café viu que estava requeitado e jogou em seu rosto e foi em bora.

O café estava muito quente e acabou queimando o seu rosto. Quando ele voltou a viu queimada começou a maltrala, disse que não ia dormir com mulher deformada.

Ele so ia em casa para mandar ela lavar suas roupas e cuida de seus cavalos. Quando ela não fazia ele batia nela de fivela de cinto, e se ela gritasse batia mais e mais.

Em um dia de tempestade muito forte, ele chegou em casa e perguntou por que que ela não tinha arrumado os cavalos dele, e começou a bater nela, ela correu para o quarto e se trancou, ela correu e bateu no espelho e ele caiu e quebrou, no meio dos pedaços de vidro tinha um bilhete:

Este espelho é mágico, O que você deseja

Ele realiza.

Para se desfazer da magia tem que tira

As quatros pedras vermelhas que a no

Espelho e joga num lago mais proximo.

Ela não sabia que pedras eram essa, no meio de cacos de vidro estavam elas, Ela para pegar teve que cortes as mão.

Seu marido estava quase derrubando a porta então ela decidiu pula a janela, e caiu no canteiro de flores e saiu correndo no meio do nada, quando de repente ele a encontra e bate e a joga no chão, e diz que ela e a pior mulher do mundo, e que ela numca ia ter um filho dele, Ele não sabia que ela estava grávida, ela queria fazer surpresa.

Ele continuou a bate nela, ate chega a uma barreira e a empurrou.

Ela caiu de uma altura alta e ja caiu desmaiada, e Ele fugio pensando que tinha a matado.

Quando ela tornou, estava um pouco tonta e com dores e com a perna machucada.

Ela viu de longe um grande lago e foi se arrastando até la, levar dias para ela chegar. Ela chegou ao lago e jogou as pedras. E apareceu um mulher que lhe ajudou.

Dias depois que se recuperou viu seu marido na cidade então o denunciou aos guardas da cidade, mostrou sequelas então ele foi preso.

Anos depois, Ela tinha mudado de vida, ja tinha nascido seu filho, então sua amiga chegou em sua casa e começou a converçar, e perguntou se ela não queria arrumar outro marido ela disse não quero trabalhar, ter minha propia casa e cuida do meu bebê, A amiga disse pra lhe ajuda fazer companhia, A camponesa disse e “Melhor viver só do que mal acompanhada.”

A respeito dessas questões formais, a habilidade em definir o narrador representa uma questão importante para alunos-autores. Com exceção do texto do aluno F, todas as produções realizadas na primeira fase da pesquisa apresentam narrador onisciente neutro, sem tentativas de explorar o narrador para causar efeitos expressivos no texto. Falas de personagens/diálogos

aparecem em dois textos (C1 – reproduzido mais a frente e D1, acima), predominando nas histórias o discurso do narrador como guia para o leitor.

Nos textos da segunda fase, também predominam as sequências narrativas, já que só dois textos apresentam (poucos) diálogos em suas composições. Além disso, ainda prevalece a onisciência neutra, embora tenhamos observado em alguns trechos tentativas dos alunos-autores na exploração da onisciência seletiva (B2 e C2), além de duas ocorrências bem-sucedidas de construção de narradores protagonistas (D2 e G2).

O conto B2 exemplifica uma tentativa ousada, pois por meio do discurso indireto livre, consegue restringir o horizonte de visão do narrador, aproximando o leitor do ponto de vista da personagem, como é perceptível no trecho “... o monstro joga a menina e faz algumas coisas estranhas”; “parece ser um dos caminhões de ferro da coleção do papai” (parágrafo 6).

1. *Normalmente ela não era assim, é que algo aconteceu.*
2. *Ontem, foi feriado, dia de família reunida, vieram vários amigos. Esta tudo como de costume, sua mãe fez macarronada, sua tia trouxe o bolinho que todos amam e seu tio trouxe algumas garrafas de refrigerante, e como sempre lhe trouxe presentes. A única diferença é que seu primo mais velho veio esse ano. Ele está mais alto e por ironia tinha uma barba igual a do papai Noel.*
3. *Já de barriga cheia, a criaturinha foi se sentar no chão da sala para desenhar umas flores que estavam num arranjo. Seus primos e irmãos sentaram perto dela e começaram a contar histórias de terror, ela não ligou muito, porém teve medo de uma história, a do monstro que entra no quarto das meninas e as pega para levar para sua caverna secreta.*
4. *A criaturinha fica apavorada e sai correndo para o seu pai que logo lhe explica “Filha, temos que ter medo dos vivos e não dos mortos, monstros e fantasmas”. Ela volta para a sala, mas sem entender nada do que seu pai falou. Fantasmas dão mais medo do que gente viva.*
5. *Quando chega a hora de dormir ela demora um pouco a pregar os olhos, então come um bolinho e coloca o caderno de desenho debaixo da cama, em seguida adormece. Algumas horas depois a porta abre lentamente e uma figura gigante aparece. O quarto está completamente escuro e a criaturinha não enxerga quase nada do rosto de quem se aproxima. A criaturinha, mesmo acordada, continua paralisada ao perceber que a figura a observa. Esta muito escuro. De repente o monstro agarra a pequena com suas garras negras e a leva para sua caverna secreta que fica longe do seu quarto. Chegando lá na caverna, **o monstro joga a menina e faz algumas coisas estranhas**, que a criaturinha não*

entende mas não gosta. Apavorada, ela lhe dá uma mordida e consegue escapar das garras do monstro e lhe joga a primeira coisa que encontra pela frente, **parece ser um dos caminhões de ferro da coleção do papai**. Quando abriu a porta para fugir, o monstro com uma voz que parecia sentir dor a alertou ‘ não conte a ninguém ou vou te buscar de novo a noite’. Então a criaturinha correu de volta para seu quarto.

6. Ela esta muito assustada, corre para sua cama e começa a chorar. Chora como se tivesse quebrado uma de suas pernas miúdas, mas chora baixinho. Então começa a chover, até parecia que o céu estava tão assustado quanto ela.
7. Amanhece, o tempo está nublado e chuvoso. A criaturinha esta com os olhos inchados e com um pouco de frio, mesmo assim levanta da cama escova os dentes e vai tomar café.
8. Na mesa estão seus irmãos, seu pai, sua mãe, seu primo e seu tio. E uma coisa esquisita chama sua atenção; seu tio esta com um adesivo colorido na testa.

Depois de comer, não sabia porque a frase que o pai disse ontem não lhe saía da cabeça: “filha, temos que ter medo dos vivos ...”.

A estratégia do aluno D também destaca a evolução do desenvolvimento do narrador em relação à produção D1, pois há em D2 a ampliação do nível de subjetividade da narrativa através da superação do sumário¹⁴ (predominante em D1) pela cena, já que no segundo texto a história é contada pela protagonista e seu olhar particular sobre os fatos.

TEXTO D2

Pares de Sapatos

Estava voltando para casa, a estrada parecia não ter fim, escura e calma e calma como uma selva, só se escutava o barulho das folhas. Senti arrepios percebi olhos me vigiando, me seguindo, corri mas rápido que pude, mas ele era veloz como uma garça atrás de um peixe. só me lembro de ter visto pares de sapatos.

Ontem pedi autorização aos meus pais para ir a uma festa, não me responderam .antes ,quando minha irmã mais velha estava aqui eu podia sair, sinto tantas saudades dela não sei o motivo da minha mãe ter mandado ela morar no interior com minha avó. De madrugada ouvir barulhos, uma confusão de vozes, eram meus pais, tentei escutar mas não conseguir.

De manhã me levantei cedo, o café já estava pronto mas meus pais não estavam em casa. Fui ver minha mãe ao entardecer e ela estava com marcas no corpo e os olhos inchados. Perguntei o que tinha acontecido mas ela não me respondeu ,só me fez um pedido ,que esta noite eu ficasse em casa fiquei furiosa e resolvi sair com ou

¹⁴ A diferença principal entre narrativa e cena está de acordo com o modelo geral particular: sumário narrativo é um relato generalizado ou a exposição de uma série de eventos abrangendo um certo período de tempo e de uma variedade locais, e parece ser o modo normal, simples, de narrar; a cena imediata emerge assim que os detalhes específicos, sucessivos e contínuos de tempo, lugar, ação, personagem e diálogo, começam a aparecer. Não apenas o diálogo mas detalhes concretos dentro de uma estrutura específica de tempo-lugar são os *sine qua non* da cena. (FRIEDMAN, 1967)

sem sua permissão.

Parece que estou num deserto, depois da queda, estou dolorida e não consigo me mexer direito. De repente me amordaçam, me amarram, sou vendada e colocada no que parece ser uma grande caixa.

A caixa tem um pequeno furo, sei que estou numa caminhonete mexo a cabeça tentando me livrar da venda, que esta meio frouxa pelo buraco consigo ver um pouco a cabine, mas não o homem que estava dirigindo. Comecei a bater um pouco na caixa com meus ombros mas, parecia que quanto mais eu batia mais ele aumentava a velocidade. Acho que passamos horas na estrada , até que a caminhonete para, e sou retirada da caixa e arrastada.

Entramos numa casa silenciosa, e me levam para um comodo ,acho que estou só, tento olhar pela brecha da porta, e reconheço o par de sapatos. Eram do meu pai.

Os enredos dos textos escritos após as leituras didatizadas também sinalizam apreensão, pelos alunos-autores, do uso de estratégias na construção do que chamamos de unidade na constituição do todo narrativo (POE, 2000; CORTÁZAR, 2006). Guardadas as ressalvas, é perceptível a elaboração de histórias com mais conexão entre as partes e mais verossímeis do que o que foi observado na escrita dos primeiros textos.

TEXTO A2

Uma gota de lágrima nos olhos

Na festinha as crianças brincavam sem parar. Corriam, pulavam e algumas até choravam quando o palhaço aparecia... Mas sempre que ouviam suas histórias o medo passava. Os olhos verdes de Clara ficavam a observar, nunca gostou de palhaço. Poderia aproveitar a festa mas ficava só olhando. Venha Clara, venha, contarei uma história especial pra você. Clara não dava atenção.

Já era noite e a menina de olhos verdes voltava para casa com sua babá. Rua deserta. Quer dizer, nem tão deserta assim, haviam cães em cada esquina e alguns postes acesos. Dentro de uma casa, olhos a observavam como um lobo que procura uma presa.

Sua babá já estava preocupada por ser tarde, puxou a menina pelo braço e acelerou o passo. Estava tão agoniada que nem percebeu que outros passos a seguiam...

De repente estão sendo arrastadas. O lugar é escuro mas Clara consegue vê ratos, baratas, alguns morcegos e homens. São dois e estão cada vez mais perto. Deixem a menina em paz ela pede com os olhos já úmidos. As lágrimas agora caem. Talvez fosse tarde demais a menina mal sabia o que estava a acontecer...

Não entendia. Um deles era o palhaço. Sua babá só chorava e gritava. Ninguém mais estava rindo.

As narrativas literárias, por não estarem diretamente relacionadas à realidade, não são “verdadeiras”, construindo-se, porém, a partir da ideia de verossimilhança: que representa o conceito de “verdade” da obra, determinando o que pode ser e o que pode acontecer valendo-se das regras internas do arranjo narrativo. Ao compararmos as produções inicial e final de cada aluno, a questão da preocupação em construir o efeito da verossimilhança pôde ser observada na apresentação mais resumida dos acontecimentos nos últimos textos. As produções A2, B2 e D2, reproduzidas acima, ilustram bem esse aspecto da análise, visto que os autores trabalham a integração entre caracterização de personagens, descrição de cenários e representação do tempo narrativo para construir histórias mais “convincentes”.

Sobre a apresentação dos personagens que aparecem nos primeiros textos dos alunos, apenas os autores C e G não fazem uso de generalizações como “uma moça”; “uma mulher”; “uma jovem”. Não há exploração relevante de características que ajudariam a traçar um perfil mais verossímil dos personagens, o que os tornaria mais “próximos” do leitor a partir do que dizem, fazem, pensam, agem ou sentem [...] na narrativa. Exemplo disso é o aluno C (texto está reproduzido abaixo), que embora dê um nome à protagonista, não consegue “individualizá-la”, e cria uma personagem que após a morte dos pais, vive sendo explorada por parentes, numa visível alusão ao clássico **Cinderela**:

TEXTO C1

“Caminho para a felicidade”

Era uma vez uma menina chamada, Eliza ela trabalhava vendendo frutas na feira, para ajudar no sustento da sua casa. Ela morava com a sua tia Silvia e sua prima, Margaret, sua tia se apoderou da casa de Eliza depois de seus pais morrerem em um trágico acidente de carro.

Na parte da manhã Eliza trabalhava na feira e quando ela chegava em casa sua tia logo perguntava onde estava o dinheiro e sempre gritava e maltratava Eliza.

-Pra que eu quero essa esmola? Você é uma inútil! Será que nem para vender frutas você serve?

Vá agora lavar a louça e arrumar a casa! Eu quero tudo brilhando e você vai ficar sem o jantar. A menina triste sem falar nada ia fazer as suas obrigações

Em quanto via sua tia deitado comendo e sua prima Margaret brincando com seus amigas na rua.

Chegou a noite Eliza tinha terminado de deixar a casa brilhando, sua tia trancou ela no quarto com fome

Chorando Eliza desejou.

-há... como eu queria fugir dessa casa.

Quando foi no dia seguinte, sua tia abriu a porta e mandou ela ir vender suas frutas.

Estava lá, a menina vendendo frutas quando se aproximou para comprar frutas um belo rapaz Iago, logo eles se apaixonaram um pelo o outro.

Os dias passavam e todos os dias o menino ia comprar uma banana se quer, para ficar perto de sua amada. Sua tia via que cada dia se passava e Eliza ficava, mais feliz e disse para si mesma “Eu venho aumentando os serviços dela e ela vem ficando, mais feliz. hum... Essa menina deve está aprontando algo”. Os dias passavam Até que ela decidiu fugir com o seu amado e viveu feliz para sempre.

As produções da segunda fase, por sua vez, apresentam evolução no sentido de os alunos terem conseguido construir personagens mais sintonizados com outros elementos das histórias, como o espaço e o tempo em que se inserem. No caso do aluno F, por exemplo (cujo primeiro texto além de ter sido em parte transcrito da internet, não se enquadrava no gênero solicitado), houve um salto qualitativo quando observamos os critérios de análise em sua segunda produção. Apesar das dificuldades a serem superadas, é feita em F2 a caracterização das condições socioeconômicas do personagem do pai, que em desespero chega a cogitar a possibilidade de vender a filha. Nessa segunda produção, o autor consegue imputar credibilidade ao personagem criado, estratégia que, assim como o enredo, acreditamos ter sido baseada na estrutura de *Chão movediço*.

TEXTO F2

Pesadelo

Miguel tinha uma família pequena só tinha uma menina de 12 anos e um menino de 10 anos e já fazia tempo que estava sem saber o que fazer, a energia já tinha sido cortada duas vezes e ele até já não tinha dinheiro para comprar comida para os filhos.

Naquele dia saiu pensando na dívida que já deveria ser pago a uma semana atrás. Como vou pagar essa dívida se não tenho de onde tirar o dinheiro, até que Miguel encontrou uns amigos, eles foram para uma praça conversa porque fazia tempo que eles não se viam.

Até que Miguel começou a falar que tava sem dinheiro para pagar uma dívida, já não sei o que vou fazer, até que um amigo de Miguel falou:

- Porque você não vende sua filha

Miguel ficou assustado e disse:

- Não, não posso fazer isso ela é minha filha

O amigo de Miguel respondeu

- Eu sei que é errado, mas isso vai ajudar a pagar sua dívida.

Miguel falou:

- Não posso fazer isso

O amigo de Miguel falou

- Caso você mude de ideia, o cara que compra é perto da rua da sua casa sendo que você entra uma rua antes.

Já de noite, voltou pra casa e sua mulher sempre reclamando por ele ter chegado tarde, sua cabeça ia explodir,

mas a ideia do amigo não saía de sua cabeça, engoliu a sopa dada pelo vizinho, depois foi para o único quarto da casa ele queria ficar sozinho.

Enquanto a esposa e o filho menor ainda dormiam, Miguel pegou a filha mesmo com o coração chorando. A menina não sabia para onde estavam indo tão cedo, pois o pai não respondeu suas perguntas.

Foram andando, andaram muito e quando estavam se aproximando do local da venda, Miguel abriu os olhos. Assustado, foi buscar um copo d'água e bebeu pensando que não sabia como tirar a família daquela situação, mas agradecendo por ter acordado daquele pesadelo.

Outro exemplo em que o aluno-autor conseguiu “dar vida” à personagem encontra-se no texto B2, cuja protagonista, diferentemente do que ocorre em B1, é construída a partir de detalhes que ajudam o leitor a reconhecê-la como uma criança assustada. Soma-se a isso o aprofundamento do trabalho do autor na integração do cenário aos demais elementos da narrativa, ajudando a construir uma atmosfera de suspense que provoca o leitor sobre o que aconteceu com a menina: “Então começa a chover, até parecia que o céu estava tão assustado quanto ela.” (parágrafo 7, texto reproduzido acima).

Avaliamos que a evolução observada a respeito dos enredos e das caracterizações dos personagens nos textos dos alunos não se deve apenas às atividades prévias de leitura e análise realizadas em sala, mas também aos exercícios de reflexão sobre as decisões a serem tomadas pelos autores durante o processo de criação artística. Tauveron e Seve (2005), sobre essa questão, colocam que esse diálogo é necessário em sala de aula, pois ao professor cabe incentivar os alunos sobre justificar suas escolhas. Por exemplo, o autor precisa estar consciente do motivo de não fornecer detalhes sobre um personagem: a intenção é criar suspense? É enganar o leitor com falsas pistas (estratégia utilizada em B2)? Ou saber que também existem outras opções, como fornecer ao leitor informações para que este construa a imagem pretendida do personagem criado.

Por sua vez, Dalla-Bonna e Bufrem (2013) enfatizam a importância de que também seja discutida a noção de uma estrutura que envolva intriga e tensão nas narrativas dos alunos-autores. Notamos que os enredos dos contos lidos durante a sequência de letramento literário, bem como as análises que fizemos em sala sobre os mesmos, tiveram grande influência na criação das narrativas dos estudantes, fazendo com que nos contos escritos após a referida experiência, os jovens conseguissem elaborar histórias nas quais se mantém certa tensão, tornando o texto convidativo ao leitor, e demonstrando a tentativa de prender esse leitor à narrativa até que se desvende toda a intriga.

Concomitantemente, como acontece em *barbie* e em *Chão movediço*, as especificações espaço-temporais do desenrolar das ações que se desenvolvem nos contos *Uma*

gota de lágrima nos olhos (A2), *Medo de monstro* (B2) e *Pares de sapatos* (D2), por exemplo, possibilitam a “integração na unidade de uma ação”, auxiliando na construção de uma “tensão em sentido vertical” (BOTELHO, 1999, p. 108-110). Essa ocorrência chama a atenção do leitor através da intensidade dramática (aparentemente intencional) construída pelos autores. Esses fatores foram problematizados e discutidos de maneira coletiva e individual durante nossas aulas e orientações para reescrita, e representam mais um dos elementos em que, de acordo com nossa avaliação, os textos alunos-autores progrediram bastante em relação ao que havia sido produzido em março, nos textos da fase 1.

Assim, pontuamos que as produções realizadas na segunda fase revelam textos com mais unidade, em que os autores demonstram ter começado a se apropriar de estratégias como as que foram utilizadas nos textos D2 e F2, por exemplo. No primeiro o autor dá pistas ao leitor sobre o perigo que ronda a personagem principal dentro da própria casa, mas mantém o suspense, pois só no final descobrimos que o pai era o sequestrador. Em F2, o aluno claramente “pega emprestada” a estrutura do enredo de *Chão movediço*, quando o pai, mesmo sofrendo, leva a filha para vender. O conto, porém, é encerrado de forma diferente, pois nas últimas linhas, o personagem pai “acorda”, revelando ao leitor que se tratava de um pesadelo (pista dada pelo título). Identificar essas ocorrências nos faz corroborar com Dalla-Bonna (2012, p. 124), quando a autora afirma que o texto de um aluno-autor vai “adquirindo a forma de literário na medida em que se torna fruto de um jogo complexo de criação e de invenção, jamais de imitação”.

Já foi dito em nossa teorização que a escrita literária se organiza na intertextualidade, sendo essa afirmação totalmente aplicável aos textos escritos pelos alunos nas duas fases da pesquisa. Guimarães, Corrêa e Martins (2012) abordam esse tema retomando as contribuições de Mikhail Bakhtin sobre o entendimento do texto literário como representativo de um discurso dentro de outro discurso. Para esses autores, ao desenvolvermos um estudo no qual as relações entre os textos se fazem presentes, é necessário considerar como as obras são produzidas. Dessa forma, os textos de nosso *corpus* de análise ilustram um processo de recepção de textos anteriores, já que pela linha de pensamento bakhtiniana não existem enunciados isolados, posto que outros enunciados os antecederam assim como outros ainda os sucederão.

Kristeva (1974), por sua vez, também entende o texto como a atualização dos textos que o precederam, seja como transformação, seja como transgressão. Enxergamos esse processo de atualização de conhecimentos prévios nas duas produções escritas dos estudantes.

Vale pontuar, entretanto, que em seus primeiros textos, a maioria dos alunos recorrem a fórmulas narrativas - como a imitação da estrutura de contos de fadas, desfechos “milagrosos” ou outros clichês - que não contribuíram para conferir intensidade ao todo narrativo (ex.: B1, C1, D1).

Já os textos elaborados a partir das atividades de leitura que motivaram o exercício da escrita (e reescrita) criativa expressam notória relação intertextual com os contos *barbie* e *Chão movediço*, denotando um trabalho de assimilação e transformação das leituras didatizadas em novos textos, que dessa vez apresentam mais conexão entre as partes constituintes do todo narrativo. As últimas versões dos contos produzidos durante a vivência da sequência didática são ilustrativas, assim, do fato de os alunos-autores, para construir um movimento interno de significação nos universos ficcionais criados, provavelmente terem se “inspirado” nas estratégias utilizadas pelos autores dos contos lidos, já que

[...] a intertextualidade a ser estabelecida no começo da formação do aluno-autor trata-se de um trabalho de apropriação das obras para que as crianças se encaminhem a um novo escrito que dialoga com o que foi lido. Segundo Lecuyer (1992), não se trata de plágio, pois os textos dos autores servem como referência para a criação, num processo de construção e de desconstrução. (DALLA-BONNA, 2012, p. 238)

Embora os sujeitos de nossa pesquisa não estejam no início do processo escolar, para a maioria foi a primeira vez que realizaram a escrita de um texto literário. Ainda de acordo com Dalla-Bonna (2012), é comum que alunos no início do processo de trabalho com escrita literária reproduzam o que leram, inclusive às vezes como uma simples cópia. Apesar de não entendermos os textos analisados como meras imitações e sim como transformações das leituras feitas, acreditamos, assim como a autora mencionada, que à escola cabe o papel de mostrar-lhes que é possível criar/inventar e exercitar a escrita para que em determinado momento haja a formulação de ideias próprias para além da tentativa de reproduzir (mesmo que com modificações) estratégias utilizadas por autores conhecidos. A respeito disso, observamos que em alguns textos, mesmo contemplando a temática proposta, os alunos conseguiram construir enredos bastante diferentes dos que são apresentados em *barbie* e *Chão movediço*. Os textos A2, B2 (reproduzidos acima) e G2 (reproduzido adiante) exemplificam produções em que os autores demonstraram autonomia e segurança em colocar no papel suas próprias ideias, bem como certa maturidade no que se refere à competência de efetivamente reelaborar suas leituras e conhecimentos prévios de maneira mais original. Para que isso

aconteça, o exercício da leitura precisa ser constante e, além disso, a escola/professor também precisa ajudar os estudantes a entenderem que a produção narrativa sempre decorre da reelaboração de obras já lidas (Tauveron e Seve, 2005), mas que esse processo é diferente de meramente copiar ideias já existentes.

4.3.2 Sobre os aspectos estéticos e estilísticos

A respeito do uso de recursos expressivos para a criação de efeitos estéticos e de estilo nas produções dos estudantes, convém colocar que temos clareza de que um bom texto é resultado do conjunto harmônico de todos os fatores - estruturais e estilísticos - que o compõem, e que essa é uma questão bastante subjetiva. Nosso objetivo ao separar esses critérios em tabela foi organizar melhor as análises sobre as produções selecionadas. Sendo assim, quanto ao segundo tópico estabelecido em nossa tabela de critérios, também é perceptível a realização de um trabalho mais cuidadoso na escrita dos textos da segunda fase do planejamento.

Como é possível observar nas tabelas individuais que contêm as duas produções de cada aluno, nos textos escritos antes da proposta de intervenção (fase 1), praticamente, não se percebe a preocupação dos autores em realizar efeitos estéticos. Apenas duas produções - A1 e G1 - apresentam ocorrência de linguagem figurada, e mesmo assim, no primeiro caso, as construções não ocasionam efeitos de sentido relevantes para a totalidade do texto. No caso do aluno G, o texto 1 além de já demonstrar a elaboração de um narrador verossímil, apresenta o uso das metáforas “meus sonhos coloridos *tinham* se tornado preto e branco” e “precisava de um descanso eterno”, as quais contribuem para a construção de sentido do todo textual.

TEXTO G1

A infância de Katy

Todas as pessoas dizem que não sou normal, pois sempre tenho medo que alguém chegue muito perto de mim, mas a verdade mesmo é que sofri muito quando criança a minha infância não foi uma das melhores coisas da minha vida, sofri muito, fui estropada quando pequena, minha mãe sempre me batia, na escola nunca tinha amigos e sempre zoavam comigo. Talvez tenha parado de tentar encontrar minha felicidade nos outros, porque na verdade a minha felicidade era a solidão.

O abuso foi a pior coisa, o prazer que ele tinha de me ver chorar e sofrer era imenso e isso fazia meu coração se

*parti em pedaços, a dor que sentia era tão forte que não podia descrever, e ali naquele mesmo momento eu pude perceber o quão eu teria nojo de homens, sentiria medo de ser tocada novamente, e percebi que **meus sonhos coloridos tinham se tornado preto e branco**,*

Praticamente não tinha mãe ela saía para beber todos os dias e quando chegava me batia, desde que o papai morreu ela sempre bebia, namorou várias vezes e nunca encontro sua felicidade novamente,

Na escola sempre fazendo bullying comigo, me atacavam fisicamente e psicologicamente, me batiam, sempre saía sangrando e as pessoas sempre rindo como se aquilo fosse muito divertido, eu era a que mais sofria de toda a escola.

*Então naqueles dias tinha cansado, e agora **precisava de descanso**, um descanso eterno.*

Esse aluno, é importante registrar, demonstra cultivar o hábito da leitura desde cedo, assim como no dia a dia é sempre assíduo e muito interessado nas atividades pedagógicas, especialmente quando envolvem o trabalho com linguagens artísticas. Conforme registramos na tabela, não nos parece coincidência que seus dois textos (diferentemente do que foi observado na comparação das produções dos demais autores), não sejam tão díspares quando levamos em conta os critérios estabelecidos em nosso estudo, apesar de obviamente apresentarem pontos que podem e devem ser trabalhados e aperfeiçoados. Essa observação reforça a ideia de que o hábito da leitura favorece o exercício da escrita, e aqui incluímos a escrita literária.

Os textos produzidos como interpretação das leituras realizadas, na segunda fase da experiência, além de organizados de maneira mais “atrativa” pelos autores, apresentam o que Bosi (1994) chama de “apelo ao jogo verbal”. Poderíamos dizer até que, respeitadas as limitações dos autores, identificamos nessas produções a “grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem” (BOSI, 1994, p. 7), praticamente ausente nos primeiros textos. Exemplificamos esse progresso com os textos B2 e E2 (já reproduzidos acima).

O aluno B, que em sua primeira produção havia construído uma narrativa previsível onde não notamos usos significativos de linguagem figurada ou de recursos que conferissem efeitos de sentido relevantes ao longo do texto, consegue ir muito além em sua segunda produção. Como já ilustramos e comentamos acima, em B2 observamos a elaboração de uma interessante alegoria quando o autor associa a personagem (menina) a um animal com medo. Nesse sentido, o campo semântico e a seleção vocabular apresentados corroboram para o efeito de sentido pretendido (“criaturinha”, “figura gigante”, “caverna secreta”...). Também pudemos perceber o aprofundamento do trabalho do autor em outros momentos, como quando tenta com sucesso integrar o cenário às ações da narrativa. No trecho já mencionado do

parágrafo 7, o uso da prosopopeia em “Então começa a chover, até parecia que o céu estava tão assustado quanto ela.”, além de ajudar a constituir o efeito de unidade de sentido do conto, é representativo do uso “criativo” da linguagem comum ao texto literário.

TRECHO DE B2

(...)

4. Já de barriga cheia, a criaturinha **foi** se sentar no chão da sala para desenhar umas flores que estavam num arranjo. Seus primos e irmãos **sentaram** perto dela e começaram a contar histórias de terror, ela não **ligou** muito, porém **teve** medo de uma história, a do monstro que entra no quarto das meninas e as pega para levar para sua caverna secreta.

5. A criaturinha **fica** apavorada e sai correndo para o seu pai que logo lhe **explica** “Filha, temos que ter medo dos vivos e não dos mortos, monstros e fantasmas”. Ela **volta** para a sala, mas sem entender nada do que seu pai falou. Fantasmas dão mais medo do que gente viva.

6. Quando **chega** a hora de dormir ela **demora** um pouco a pregar os olhos, então come um bolinho e **coloca** o caderno de desenho debaixo da cama, em seguida **adormece**. Algumas horas depois a porta **abre** lentamente e uma figura gigante **aparece**.(...)

7. Ela esta muito assustada, corre para sua cama e começa a chorar. Chora como se tivesse quebrado uma de suas pernas miúdas, mas chora baixinho. **Então começa a chover, até parecia que o céu estava tão assustado quanto ela.**

(...)

Como destacamos no trecho acima, o aluno B, ao modificar o tempo verbal a partir do quinto parágrafo do conto, que até então vinha sendo narrado no passado, consegue intensificar a tensão da ação narrativa, demonstrando consciência de sua intenção de provocar o leitor. O progresso observado em relação a apropriação do uso dessas estratégias pelo aluno reforça nossa ideia de que em aulas de língua materna, após a atividade de leitura, é possível articular um trabalho que envolva todos os aspectos do texto literário, de modo a viabilizar o desenvolvimento de competências de escrita, como temos descrito e discutido em nosso estudo.

O aluno E, por sua vez, também havia produzido em março/2016 um texto que se assemelha ao simples relato de um fato, no qual não foram detectadas tentativas de uso de recursos que provocassem efeitos estéticos/estilísticos. Chama a atenção no texto E2 (reproduzido abaixo), além do uso da comparação que ocorre em “como um caçador domina sua presa” e da metáfora em “a garota foi feita de boneca” (parágrafo 4, aparentemente inspirada pelo conto *barbie*), a construção elaborada no título, que configura ao mesmo tempo uma metáfora e um eufemismo, retomado no desfecho do conto para se referir à morte da personagem principal. O texto é ainda marcado pelo uso de outras expressões em linguagem

figurada que auxiliam na construção de um clima de tensão: quando é dito, por exemplo, que os irmãos “acabaram passando dos limites” (parágrafo 2) ou que “a brincadeira não parou por aí” (parágrafo 3), o aluno-autor opta por sugerir a violência sofrida pela personagem, conseguindo fazer com que, para o leitor, o ato violento seja potencializado. A última frase do terceiro parágrafo pode ser compreendida como uma “pista”, que estabelece relação com o título e ajuda a antecipar o desfecho do conto. Intencionalmente, o autor eufemiza a morte da protagonista, aparentemente tentando comover o leitor para o drama narrado. Além disso, através do uso do eufemismo, figura que a princípio “suavizaria” a maneira de dizer algo, o aluno E consegue ressaltar o sofrimento da personagem, vítima de abuso cometido pelos próprios irmãos.

TEXTO E2

Mais uma estrela

1. De manhã cedo quando o pai de Selene vai trabalhar ela já está de pé e pronta para mais uma batalha.

2. Seus irmãos mais velhos não ajudaram nas tarefas de casa porque para eles homem não faz serviço de mulher. Parou um pouco para tomar fôlego, foi quando ouviu seus irmãos chamando para ir brincar na casa da árvore. Ela estranhou, mas os acompanhou. eles então **como um caçador domina sua presa**, a imobilizaram e **acabaram passando dos limites**.

3. O tempo foi passando, Selene não entendia o porquê daquele incidente. Estava abandonada à sorte. Quem a ajudaria? Qual a solução? Talvez não exista. **A brincadeira não parou por aí**, aconteceu outras vezes e cada vez mais sério. Seu corpo doía, sua cabeça parecia queimar. Tudo era diferente desde que sua mãe partiu. **Gostava de imaginar que cada estrela no céu era alguém que partia**.

4. Não importava mais, **a garota foi feita de boneca** e agora não podia mais brincar. Surgiu então mais uma estrela no céu.

Ressaltamos também as ocorrências observadas no texto 2 do autor G, que além do uso de metáforas como “o sol tinha se despedido de minha pequena casa”, consegue fazer um interessante uso estilístico de frases nominais no começo do conto. Essas frases funcionam de modo a conferir ritmo à narrativa, remetendo à sensação de imobilidade e angústia na narradora protagonista (“Mais uma vez, mais um dia, tudo de novo. Silêncio. Tudo está ermo. Tento disfarçar, com sorrisos. Cansada demais para tentar fazer algo.”). Outro momento em que percebemos a utilização estilística da sintaxe em G2 é pelo emprego de paralelismo com função de reiteração em “Poderia pedir ajuda? Poderia?” (parágrafo 2):

TEXTO G2***Mais uma vez***

1. *Mais uma vez, mais um dia, tudo de novo. Silêncio. Tudo está ermo. Tento disfarçar, com sorrisos. Cansada demais para tentar fazer algo.*

2. *Ontem, já era noite e o sol tinha se despedido de minha pequena casa, estava escuro, eu não tinha como pedir ajuda, poderia pedir ajuda? Poderia?*

3. *Hoje são 5 anos de sofrimento, não tenho como contar a ninguém porque ele me ameaça todos os dias. Estou completamente cansada de tudo. Desesperada.*

4. *Choro mansinho, pequenas gotas de lágrimas desciam sobre meu rosto cansado de fingir. Poderia pedir ajuda? Poderia?*

5. *Cinco anos atrás, o homem que eu me apaixonei ia virar meu marido. Quando o conheci ele era a melhor pessoa do mundo, bondoso, educado, carinhoso...*

6. *O monstro a quem me refiro, que matou minha alma é ele. Meu rosto alegre e meu sorriso deixaram de existir á muito tempo, e todos os dias me arrependo de tê-lo conhecido.*

Outro dado que nos chamou a atenção consiste no fato de alguns alunos-autores, além de terem produzido um texto cujo enredo estabelece relação intertextual direta com um dos contos lidos durante a sequência, também se valeram em suas produções de figuras de linguagem predominantes nas leituras literárias realizadas, o que ao nosso ver, significa mais um processo de apropriação leitora, dessa vez dos recursos estilísticos utilizados pelos autores lidos/trabalhados em sala. O texto D2 ilustra a ocorrência desse processo: desde o título “Pares de sapatos”, a narrativa nos apresenta uma construção linguística em que o autor utiliza com frequência a parte em lugar do todo, já que os pares de sapatos a quem a narradora se refere fazem alusão ao homem que a persegue. Os trechos “olhos me vigiando” e “só me lembro de ter visto pares de sapatos” são ocorrências metonímicas que provavelmente foram construídas com base no que o autor apreendeu da leitura do conto de Nivaldo Tenório, cuja construção também é permeada pelo uso expressivo da metonímia, como podemos constatar desde a primeira frase: “Uma estrada de barro vermelho, sem começo nem fim, e dois pares de pés”:

TRECHO DE D2***Pares de Sapatos***

1. Estava voltando para casa, a estrada parecia não ter fim, escura e calma e calma como uma selva, só se escutava o barulho das folhas. Senti arrepios percebi **olhos me vigiando, me seguindo**, corri mas rápido que pude, mas ele era veloz como uma garça atrás de um peixe. **só me lembro de ter visto pares de sapatos.**

(...)

TRECHO DE CHÃO MOVEDIÇO (DE NIVALDO TENÓRIO)

Chão movediço

Uma estrada de barro vermelho, sem começo nem fim, e dois pares de pés. O primeiro é de adulto e está metido em alpercatas desgastadas. O segundo par de pés, seguindo as pisadas gigantes e compassadas do primeiro, não passa de pés descalços. Aqueles são pés de homem. Os dedos estufados se mostram rudes e quase se constituem num calo só, as unhas grandes e deformadas. Pés enormes e rachados no calcanhar. Estes são pés de criança, talvez de mulher. Mulher não, menina. Tudo neles é pequeno, mesmo os calos. Os passos se calam no barro, ao redor tudo um só ermo. (...)

Podemos dizer que houve, nos exemplos citados e nos textos dos demais autores, um trabalho de uso da linguagem que vai além do sentido de (apenas) comunicar, pois percebemos que os alunos, muitas vezes, conseguem expressar em seus textos que a experiência com a utilização criativa das palavras lhes proporcionou um exercício de reflexão metalinguístico, sobre o “como” comunicar, tão essencial à constituição do texto literário.

A análise comparativa das duas produções realizadas por cada estudante nos mostra que a aquisição e o aperfeiçoamento de certas competências de escrita são fruto de um trabalho organizado e com objetivos definidos envolvendo a leitura e a sistematização do exercício da escrita. Não estamos nos referindo à prática de exercícios mecânicos, mas tivemos a oportunidade de experienciar a importância dos momentos de planejamento, escrita e reescrita no processo que descrevemos, e especialmente por termos trabalhado com uma forma de escrita peculiar, como é a do texto de literatura. Constatamos que essas “etapas” foram essenciais para que os jovens autores pudessem, entre outras coisas, refletir sobre os efeitos de sentido que intencionavam provocar em seus leitores.

Conforme já havíamos dito, consideramos os alunos sujeitos da pesquisa como autores em processo de formação, e por conta disso, como professores, foi muito importante que lêssemos seus textos mais com a intenção de fornecer nossas impressões sobre os efeitos estéticos nele presentes do que propriamente de corrigir. Tauveron e Seve (2005), inclusive, recomendam que o projeto de um autor não deve ser “exposto” sem antes considerar as reações de outros leitores (professor e colegas de sala, por exemplo) em seu processo de produção artística.

Diante do exposto, apesar da brevidade da experiência, acreditamos que os dados resultantes da análise/avaliação dos contos produzidos são significativos para que possamos compreender, além de alguns efeitos da leitura planejada e contextualizada do texto literário no processo ensino/aprendizagem de língua materna, como se deu o desenvolvimento de competências da escrita literária nos textos dos estudantes com quem trabalhamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a escola como instituição responsável pelo ensino de literatura, nosso trabalho, desde o início, procurou enfatizar as peculiaridades e potencialidades dos textos literários e a importância de sua presença nas aulas de Português na educação básica. Além disso, expressamos claramente nosso ponto de vista sobre a relação língua/literatura na escola: acreditamos que são conceitos indissociáveis, visto que o texto literário se constitui numa forma criativa de expressão da língua.

Assim, defendemos a necessidade de que o trabalho dos docentes da área de Letras possa se fazer no sentido de tentar dirimir essa relação dicotômica, pois um ensino de Português que contextualize a literatura integrando-a à abordagem de outros aspectos da língua é possível e essencial para a formação de sujeitos mais críticos e competentes no trato com a língua materna.

Não são raras em nosso país as pesquisas que enfocam o tema da formação de leitores de literatura durante a educação básica. Em nossa dissertação, porém, além da intenção de agregar contribuições nesse sentido, acrescentamos a essa discussão um recorte sobre os processos e métodos voltados à escrita de textos literários como desdobramento das atividades de leitura no ensino fundamental. A experiência descrita integrou língua e literatura em atividades de leitura, análise linguística e escrita de um gênero imaginativo e artístico, ilustrando a produção do texto literário como produto da prática reflexiva de leitura permeada pela observação de elementos que constituem a língua.

Buscamos, assim, verificar como a vivência das atividades de leitura dos contos da sequência didática proposta foi interpretada pelos alunos sujeitos da pesquisa na produção de contos autorais, e se houve, nesses textos, progresso no desenvolvimento de competências de escrita inerentes ao gênero literário em questão.

Registramos agora nossas conclusões sobre o que foi observado a respeito dos objetivos estabelecidos com a intenção de que a pesquisa desenvolvida possa agregar contribuições aos estudos da área e aos interessados no debate sobre o papel do texto literário em aulas de Português.

Sabemos que a prática da leitura literária na escola interfere positivamente na formação de leitores assíduos, e conseqüentemente, favorece a formação de sujeitos que através da reelaboração de sentidos proporcionada por esse exercício compreendem melhor a si mesmos e sua relação com o mundo. Na experiência realizada e apresentada neste estudo,

além de confirmar essa constatação através das trocas propiciadas pelas atividades vivenciadas em sala de aula, comprovamos também a eficiência da proposta de Letramento Literário de Cosson (2011) como alternativa metodológica viável para a implementação de estratégias que articulem a leitura e a escrita literária como parte de um processo integrado em aulas de língua portuguesa.

Ao observar a participação oral dos alunos nas atividades da sequência e os resultados de suas produções textuais, percebemos que a experiência centrada no estudo do texto literário, ao estimular o debate sobre uma temática contundente e tão relevante em nossos dias, ajudou a provocar a sensibilidade e a inteligência dos jovens através da interação com a arte da palavra. Essa constatação corrobora o que Candido (2011) chama de poder humanizador da literatura. Nesse processo, afirmamos com convicção que teve muita importância a interação dos alunos com a professora e com os colegas, pois foi o caráter interacional da experiência que possibilitou o estabelecimento de relações entre os textos lidos, leituras anteriores e conhecimentos prévios observado nas discussões em sala e nos textos produzidos.

Ainda sobre os textos que constituíram o *corpus* de análise, ressaltamos os resultados da comparação entre o que foi produzido pelos alunos nas duas fases da experiência na escola: os textos da segunda fase confirmam nossa hipótese inicial, de que a leitura de literatura, quando bem conduzida em sala de aula, pode favorecer o desenvolvimento de competências de produção textual, configurando-se numa alternativa de didatização do texto literário que integra as unidades básicas do ensino de língua – leitura/análise linguística/escrita – de maneira contextualizada, e não como pretexto para a abordagem desconectada de elementos sintáticos ou ortográficos.

Ao contrário da situação da primeira fase - quando os alunos escreveram textos sem motivação leitora - nos contos produzidos a partir de leituras de outros contos é claro a evolução da escrita dos estudantes. Os textos da segunda fase mostraram-se como resultado positivo de um processo de estabelecimento de relações intertextuais por seus autores, que por sinal conseguiram ir além da mera imitação das estratégias presentes nas narrativas trabalhadas em sala.

Vale lembrar que para a maioria dos alunos, o trabalho realizado representou a primeira experiência sistematizada com a produção literária com a chance de se expor críticas na posição de autor. Apesar disso, nos parece promissor o empenho em fazer com que o aprendiz olhe de maneira crítica para seu próprio texto e para o do colega, no intuito de

aperfeiçoá-los. A prática da reescrita, primordial para o desenvolvimento da atividade de escrita como processo, foi um fator determinante para a evolução observada nos textos dos alunos-autores, pois ao terem a oportunidade de trocar de ideias com a professora e os colegas, eles puderam refletir e refazer seus textos na tentativa melhorá-los, imprimindo intencionalmente nessas produções as estratégias apreendidas com o objetivo provocar o leitor através da presença de elementos estruturais e de efeitos estéticos e estilísticos.

Ressaltamos, porém, que nossa intenção não é afirmar que os alunos sujeitos da pesquisa, após a vivência de uma breve sequência didática sobre um gênero específico, conseguiram automaticamente produzir textos com “qualidades” indiscutivelmente literárias, equiparando-se a autores reconhecidos e experientes, mas sim que existe neles um potencial para uma escrita literária ou de teor literário possível de ser despertado, trabalhado e desenvolvido pela escola. Ao nosso ver, a experiência apresentada foi uma boa oportunidade formativa para esses alunos, e pode perfeitamente ser adaptada na elaboração de projetos de ensino de leitura e escrita de outros gêneros literários abordando temáticas diversas.

Um elemento que não podemos deixar de mencionar em nossas considerações finais é a relevância do papel do professor como agente no processo de letramento literário a ser promovido pela escola. Sobre isso, é impossível falar em letramento literário sem que haja formação adequada e valorização desse profissional. O texto literário necessita estar inserido em um contexto que favoreça o exercício interativo de interpretação. Para que isso aconteça, o processo de letramento que ele proporciona precisa de uma mediação adequada, pois não acontece de maneira “espontânea”. Além de ser indispensável que esse mediador - o professor - seja ele mesmo um leitor assíduo, é preciso que lhe sejam garantidas condições dignas de trabalho, estando incluídos aí tempo para se dedicar aos estudos e à atualização profissional, acesso a bons livros literários e materiais didáticos e remuneração adequada, entre outras coisas.

Diante desses fatos, pelo que foi verificado através da vivência com os alunos sujeitos desta pesquisa, acreditamos na proposta metodológica do Letramento Literário como uma alternativa que viabiliza o trabalho de produção de textos literários por crianças e adolescentes na escola. Essa proposta configura, em nosso ponto de vista, um caminho possível e passível de oportunizar o trabalho com a criatividade que além de promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao ato de escrever, apresenta-se como uma opção para estimular em nossos estudantes o exercício de compreensão e reelaboração da realidade através da interação com a arte da palavra.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. Pesquisa, São Paulo (77): 53-61, maio, 1991.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras** – estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- BEZERRA, Maria A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, Alfredo. (org.) **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BOTELHO, Amara Cristina de B. e Silva. **Aspectos teóricos do conto**. In: A Província – O universal pelo regional Crato/CE.1999.
- BRAIT, Beth. **Língua e Literatura: uma falsa dicotomia**. Rev. ANPOLL, n. 8, p. 187-206, jan./jun. 2000
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF,1998.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio; vol. 1**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRITTO, Luiz P. L. **Leitor interdito**. In: Leituras do professor. Campinas: ALB, Mercado das Letras, 1999.
- BRITTO. Leitura e política. In: Evangelista, A. Brandão, H. e Machado, M. (org.). **A escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, M. C. O discurso indireto livre em Machado de Assis, In: **Machado de Assis em Linha**, n. 6. ano 3, dez. 2010. Disponível em: <<http://machadodeassis.net/download/numero06/num06artigo01.pdf>> Acesso em 04 mai. 2016

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CLANCHE, **L'enfant écrivain**. Génétique et symbolique du texte libre. Paris: Le Centurion, 1988.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto breve e seus arredores. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

DALLA-BONNA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.

DALLA-BONNA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. **Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental**. Educação em revista. Belo Horizonte: 2013. v. 29, n. 01, p. 179-203.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUFAIS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. **Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe**. 2. ed. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., 2005.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. **Lector in fabula**. Paris: Grasset, 1985. [Ed. br. Lector in fabula. Trad.: A. Cancian. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2012.

_____. **Apostila O nome da rosa**. Paris: Grasset, 1985.

ENGEL, Guido I. **Pesquisa-ação**. Educar, Editora da UFPR: Curitiba, 2000, n. 16, p. 181-191.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. In: P. Stevick. **The theory of novel**, Nova York: Free Press, 1967.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcadia, 1979.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIASSON, Jocelyne. **Les textes littéraires à l'école**. Boucherville, Québec: G. Morin, 2000.

_____. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre por que e como ensinar literatura. **Nau literária**: crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre. Vol. 06, n. 02. Jul/dez 2010. Disponível em: <eer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/16231/11688> Acesso em 07 ago. 2016.

GROMER, Bernadette; SCHEIDHAUER, Marie-Louise. **Le travail d'écriture littéraire**. In: INRP, Département «Didactiques des Disciplines» Unité Français le Groupe EVA. Paris: Hachette Éducation, p. 30-52, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, Alexandre H. T.; CORRÊA Lilian C.; MARTINS, Valéria B. Intertextualidade, Interdisciplinaridade, práticas docentes. In: Guimarães, A. H. T.; Batista, R. O. (org.) **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

GUSSO, A. M.; DALLA-BONA, E. M. **A reescrita do texto literário de alunos dos anos dos anos iniciais da escolarização**. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

HOHLFELDT, A. **Conto Brasileiro Contemporâneo**. Porto Alegre, Mercado aberto, 1991.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang. **A Literatura e o Leitor**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Writing: research, theory and applications**. Oxford: Pergamon Institute of English, 1984.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva: 1974.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LECUYER, Claudette. Écrire et lire à l'école élémentaire. In: ORIOL-BOYER, Claudette (sous la direction de). **Ateliers d'écriture**. Grenoble: L'Atelier du Texte, p. 169-180, 1992.

LEITE, Lígia Chiappini M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, A. de. **Metáfora e cognição**. Recife: Editora Universitária, 2006.

LINARES, Luis Barrera. (Org.). **Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento**. Caracas: Monte Avila Editores, 1997. p. 29-42

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. São Paulo: cadernos cempec, 2012. v. 2 n.1 p. 47-73

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução a Estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: T. A Queiroz 2000.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Prosa. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

MATTHEWS, Brander. La filosofía del cuento. In: PACHECO, Carlos; LINARES, Luis. (orgs). **Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento**. Caracas: Monte Avila Editores, 1997. p. 59-67.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. SEDUC-PE/CAED, 2013.

PICARD, Michel. **La lecture comme jeu: essai sur la littérature**. Paris: Les Éditions Minuit, 1986.

PIGLIA, Ricardo. **O Laboratório do Escritor**. São Paulo: Iluminuras, 1994.

POE, Edgar Allan. **Filosofia da Composição**. Edgar Allan. Filosofia da Composição. Trad. Diego Raphael. 2000. Disponível em <http://www.elsonfroes.com.br/filosofia.htm>> Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. **Poemas e ensaios**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

POUILLON, Jean. **O tempo no romance**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1974.

PORTO, Luana T.; e PORTO, Ana Paula T. **O lugar do conto brasileiro contemporâneo na história da literatura**. UFRGS: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/55.pdf>> Acesso em: 21 set. 2016.

POSLAINEC Christian; HOUYEL, Christine. **Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse**. Paris: Hachette éducation, 2000.

ROCHA, Sidney. **Matriuska**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33

SANTORO, Elisabetta. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras**. Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SARAIVA, Juracy Assman; MÜGGE, Ernani; et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SIMARD, Claude. Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature. In: NOËL-GAUDREAULT, Monique (sous la direction de). **Didactique de la littérature**. Bilan et Perspectives. Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise. Québec: Nuit Blanche Editeur, n. 21, p. 197-211, 1997.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O que é letramento? In: **Letramento, um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 05 jan. 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

_____. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora Universitária, 2006.

_____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: Vanda Maria Elias. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p.118-134

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

_____. Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision: quelle place pour l'écriture littéraire. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue 299 maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 191-210, 1996.

_____. L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 26/27, p. 203-215, 2002-2003.

_____. SEVE, Pierre. **Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM**. Paris: Hatier, 2005.

TENÓRIO, Nivaldo. **Dias de febre na cabeça**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TINOCO, Robson Coelho. **Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. e JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2004. [1964-1969]

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Editora Intersaberes, 2012.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. (org.). **Leitura em crise na escola – as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

_____. *Leitura literária e outras leituras*. In: BATISTA, A. G., GALVÃO, A. M. de O. (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

ZILBERMAN R. & ROSING, Tânia M. K. (orgs.) **Escola e leitura - Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1: ILUSTRAÇÕES DE TEXTOS (DA *WEB*) UTILIZADOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DISPONÍVEIS NA INTERNET

ANEXO 2: EXEMPLO DE FICHA COM SÍNTESE ANALÍTICA DE LEITURA (E SUGESTÕES PARA REESCRITA) DA PRIMEIRA VERSÃO DOS CONTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS NA FASE 2

ANEXO 3: TEXTOS DOS ALUNOS (REPRODUÇÃO DOS ORIGINAIS MANUSCRITOS)

ANEXO 4: CÓPIA DE CADERNO DE ALUNO (ALGUMAS DAS PERGUNTAS ELABORADAS EM GRUPO PARA O ENCONTRO COM O ESCRITOR NIVALDO TENÓRIO)

ANEXO 5: CRITÉRIOS DE ANÁLISE (TABELA NÃO PREENCHIDA)

ANEXO 1: ILUSTRAÇÕES E TEXTOS (DA WEB) UTILIZADOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DISPONÍVEIS NA INTERNET

Figura 2: Matéria do JC-Online sobre assassinato de Maria Alice Seabra

HOME > CIDADES > POLÍCIA

CRIME

Corpo da jovem Maria Alice Seabra é encontrado em canavial

Ela usava roupas do padrasto, principal suspeito do crime

Publicado em 24/06/2015, às 15h05

f t G+ in e

Maria Alice desapareceu depois de ter sido vista pela última vez com o padrasto
Foto: Divulgação / Arquivo Familiar

Black Freaky Friday é POP

Esqueça o normal. Livros, música, fones e tudo que ama está aqui!

submarino.com.br

Edições anteriores Assine o JC

JC Club
O Clube do Assinante

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/policia/noticia/2015/06/24/corpo-da-jovem-maria-alice-seabra-e-encontrado-em-canavial-187334.php>
Acesso em: 15/03/2016

Figura 3: Matéria no portal G1 sobre prostituição infantil

g1.globo.com/ceara/noticia/2011/09/familia-vende-programas-com-menina-r-2-diz-conselho-no-ce.html

globo.com g1 globoesporte gshow famosos & etc videos

ASSINE JÁ CENTRAL E-MAIL ENTRAR >

CEARÁ

15/09/2011 10h04 - Atualizado em 15/09/2011 22h44

Família vende programa sexual com menina a R\$ 2, diz conselho no CE

Adolescente teve filho há 36 dias e está sob guarda do conselho tutelar. Suspeito de abusar sexualmente da menina foi preso nesta quinta-feira (15).

Elas Bruno e Giselle Dutra De G1 CE

Facebook Twitter Google+ Pinterest

Mãe há 36 dias, uma adolescente de 12 anos que diz ter sido explorada sexualmente pela família foi encaminhada para o conselho tutelar do município de Ipu, a 294 km de Fortaleza, na quinta-feira (15). Segundo o delegado do município de Ipu, Francisco Miguel Sales, a garota relatou em depoimento que algumas de suas irmãs vendiam programas sexuais com a menina com preços de R\$ 2,00 a R\$ 20,00. O conselho tutelar acompanha o caso desde 2010.

saiba mais

Polícia captura suspeito de abusar de pelo menos 13 crianças no Ceará

Jovem de 14 anos é apreendida no Ceará por abuso a criança de 5 anos

Homem é preso suspeito de abusar de criança de 10 anos no Ceará

Também na quinta-feira, um homem de 56 anos cunhado da adolescente foi preso suspeito de ter mantido relações sexuais com a garota. De acordo com o delegado Sales, a jovem diz que o suspeito oferecia presentes e prometeu criar o filho da garota e, desta forma, as investidas sexuais eram consentidas. "Consensuais ou não, ele vai responder por estupro de vulnerável

REALIZAÇÃO: G1 CEARÁ

PATROCÍNIO: LOURIVALDO ALVES

Ceará
veja tudo sobre >

OAB afasta advogados reincidentes em esquema de compra de...
há 1 hora

Candidato a vereador de Saboeiro é baleado em Assaré, no...
há 1 hora

Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/09/familia-vende-programas-com-menina-r-2-diz-conselho-no-ce.html>
Acesso em: 15/03/2016

Quem o machismo matou hoje?

(Luce Pereira)

O que sobrou da moça de 19 anos foi arrastado do canavial pela polícia, na tarde de quarta-feira, depois que o assassino confessou o crime e apontou a área, em Igarassu, onde deixou o cadáver. Fiquei atônita, vendo o noticiário, a lamentar tanta coisa: a pouca idade, a ingenuidade, a confiança em uma pessoa tão próxima – o padrasto – e ainda a estupidez dos comentários nas redes sociais, que deveriam deixar a culpa na conta de quem de fato é o dono dela, o pedreiro Gildo da Silva Xavier, 34, que cinicamente, como os trogloditas dos tempos coloniais, alegou desejo incontrolável pela vítima. Eu queria responder a cada uma daquelas ofensas pedindo que revissem o alvo da condenação: “A mãe da menina, não, sejam ao menos razoáveis, por favor”, era o que diria. E me ocorreu, também, naquele momento, de sugerir à (sempre elogiada) delegada Gleide Ângelo que mudasse o adjetivo com o qual classificou o agressor – porque chamando-o de “monstro” ela (sem querer, naturalmente) passava a impressão de que tais pessoas e o tipo de crime cometido por elas são raros, quando na verdade estão em todos os lugares e mais perto do que se imagina. Da perplexidade à reflexão, passei a pensar na ignorância que paira sobre tragédias de gênero, como a que desenhou Xavier ao se prevalecer da sua condição de membro da família para levar a enteada à morte. Foi puro machismo. Aqui, cabe um desabafo, que para bons entendedores funciona como alerta: parem com isso, machismo não é algo inerente à biologia do homem, mas ao pensamento – neste caso, torto e retrógrado –, que remete a um tempo de dominação quando a mulher tinha “dono” e pertencia ao espólio emocional dele. Sendo assim, só há uma arma capaz de desconstruí-lo – a educação –, infelizmente uma via para a qual o país continua se mostrando pouco simpático, talvez porque as transformações provocadas por ela, apesar de lentas, são definitivas. Sem educação não há diálogo e o silêncio (que alimenta o preconceito) acaba funcionando como caminho aberto para os abusos.

É claro que o machismo também vai querer explicar a morte prematura de Maria Alice Seabra usando os mesmos artifícios com os quais busca sempre tornar a vítima a responsável pela própria morte. Não fosse ela crescer tão bonita, usar roupa e maquiagem sedutoras, nada de ruim teria acontecido, a carne não seria tão fraca e o homem não se transformaria em puro “instinto”, como se fosse uma fera primitiva ou o resultado da ação de uma força diabólica. Novamente, o pedido: parem com isso. Um pouco de educação ajudaria a estabelecer um clima de respeito a partir da consciência de que a mulher pode fazer as próprias escolhas e que elas não existem para desafiar o bom senso ou o equilíbrio do homem. Maria Alice se foi, depois de cair na cilada de que historicamente se vale o machismo mais covarde – aquele praticado por pessoas próximas das vítimas. Xavier ficou, como símbolo de uma doença perigosa e traiçoeira, que fere, mutila, mata e não dá sinal de cansaço. Se sofrer condenação, o ajudante de pedreiro poderá pegar até 48 anos de cadeia pelos crimes de sequestro, estupro, ocultação de cadáver, homicídio por motivo torpe e feminicídio. Mas nada que livre o país de seguir perguntando: quem o machismo matou hoje?

Disponível em: <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/diretodaredacao/2015/06/26/quem-o-machismo-matou-hoje/> (acesso em 20/09/2016)

ANEXO 2

EXEMPLO DE FICHA COM SÍNTESE ANALÍTICA DE LEITURA (E SUGESTÕES PARA REESCRITA) DA PRIMEIRA VERSÃO DOS CONTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS NA FASE 2 DA EXPERIÊNCIA

Obs.: Cada aluno recebeu uma ficha com a síntese de impressões/sugestões sobre a primeira versão de seu texto.

9º ANO – SUGESTÕES DADAS AO ALUNO 1

CONSIDERAÇÕES GERAIS:

O conto apresenta problemas em sua estrutura e lógica. A primeira cena é numa casa escura (metáfora para a casa em que aconteciam os abusos), mas logo em seguida passa abruptamente para a menina caminhando na rua (seria uma metáfora também?). Não se sabe se os olhos a observam na rua ou na casa. Logo se apresentam os abusos, mas não fica claro como começam. Do nada, “heróis” aparecem e a salvam, sem maiores explicações. O final é uma pergunta, mas não há um desfecho efetivo.

DICAS:

1. Você utiliza parágrafos muito curtos. Isso pode ajudar a impor um ritmo na narrativa, mas se for aleatório, simplesmente enfraquece o texto. Tente só mudar o parágrafo quando mudar um aspecto da narrativa (tempo ou lugar), ou seja, quando mudar a cena.
2. Algumas hipérboles são muito forçadas (ex.: “uma cachoeira cai de seus olhos”). Talvez funcionassem melhor como uma gradação (Ex: os olhos úmidos... começa a chorar... está desesperada... uma cachoeira cai de seus olhos), mas isso demanda ir trabalhando o crescimento do sentimento no decorrer da cena.
3. Como as garras podem “rodear” alguém? São várias pessoas (animais)?
4. O personagem do agressor é apresentado no final como palhaço, mas essa imagem não é construída antes.

ANEXO 3

TEXTOS DOS ALUNOS (REPRODUÇÃO DOS ORIGINAIS MANUSCRITOS)

ALUNO A (Texto 1)

cont.: O Senhor velho.

Acabei de uma cidade.

Havia uma mulher sozinha, morava em
 em uma casa maior, dois filhos e sempre visten-
 tem.

Mas não era isso que acontecia, seu marido
 lhe maltratava e nunca a deixava sair de casa.

Em um dia entalado, ficou em seu quarto,
 após seu marido sair para trabalhar, deitou-se
 em sua cama e dormiu, seu sono foi tão profundo
 que nem percebeu que já era noite.

Levantou-se apressada e foi à cozinha, perceber
 que ainda faltava terminar o jantar, mas não
 deu tempo seu marido bateu na porta, ela abriu
 e ele logo perguntou: - O que temes para o jantar?
 a mulher permaneceu calada e então ele logo
 pegou em seus cabelos e a arrastou para o quar-
 to, depois de horas violentas que lá aconteceram
 o homem a trançou no quarto, onde ali perman-
 eceu, dias, semanas, já estava muito fraca
 e não conseguia se alimentar.

Na noite anterior, ela soube que havia um baú
 debaixo da cama, lembrando disso ela, abriu para
 a porta e percebeu que seu marido não está-
 va lá, então abriu o baú e pegou a faca que
 lá estava, com a ajuda da faca abriu a porta
 e dirigiu-se a delegacia. Assim denunciando o
 marido que foi preso horas depois. A mulher
 apagou seu passado e construiu uma
 nova vida, onde seu novo marido

realmente lhe dava valor.

Figura 4: Reprodução do original do texto 1 do aluno A

ALUNO A (Texto 2)

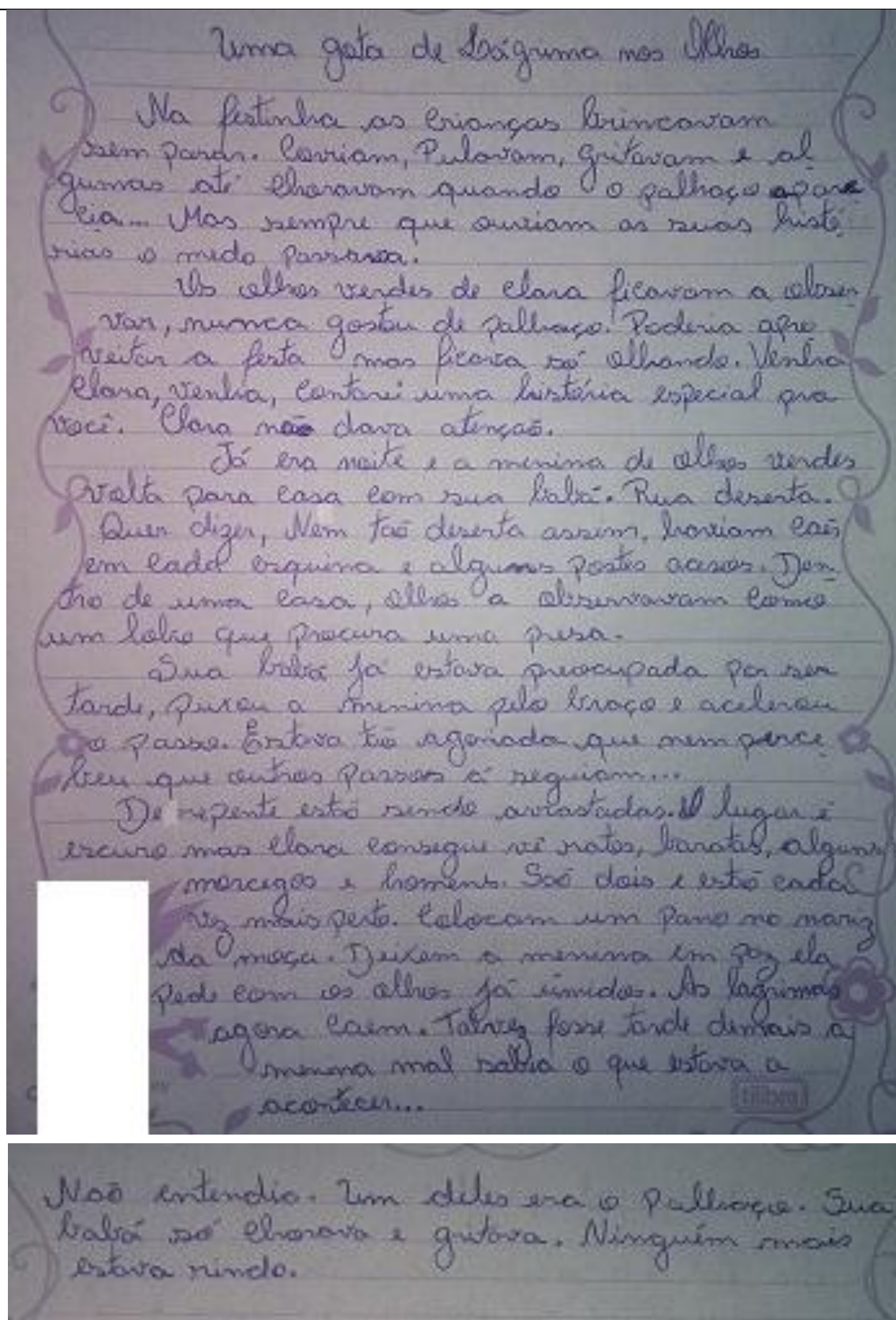


Figura 5: Reprodução do original do texto 2 do aluno A

ALUNO B (Texto 1)

Uma jovem camponesa que vivia numa vila bem distante.

A jovem camponesa tinha perdido seus pais a pouco tempo, e o seu maior sonho era encontrar seu príncipe encantado, viver numa bela casa, ter filhos e ser feliz para sempre.

Em um dia de tempestade forte, a camponesa estava ouvindo no rádio e encontrou um belo espelho bordado de ouro e prata. A camponesa pegou o espelho e levou para o seu quarto. No momento em que se voltou começou a chorar, pois estava sozinho com seus pais e sem uma família. Ela se apaixonou em frente ao espelho e fez um pedido: ela queria um marido e uma bela casa, e a palavra aconteceu, e o espelho começou a brilhar.

Ele lhe amarrouu belos quando a camponesa abriu os olhos viu um homem bonito em sua casa, ela não acreditou era tudo como imaginava, como se fosse um príncipe de magia.

Tudo estava indo bem como sonhava, mas em um belo dia seu marido disse que ia fazer uma viagem a negócios e ia voltar daqui a dez dias.

Dez dias se passaram. Quinze dias, e o décimo nono dia chegou.

Ela se recusou bem feliz sorridente, com luzes e alegrias, e o marido perguntou onde estava o jantar, ela disse que não sabia que dia ele ia voltar para casa. Ele deu uma tapa no rosto dela e disse que quando ele chegasse ela para o dia arrumar o jantar e chegando de noite, ele o empurrou para a cozinha.

A camponesa assustada foi agita alguma coisa para comer, ela aqueceu a comida e aqueceu o café.

Ela agitou a mesa e o chamou, ele começou a comer e a comida estava um pouco fria, ele a chamou fútil e perguntou se a comida foi aquecida, ela disse que sim. Ele disse que já comeria comida assim, e quando tomou o café viu que estava aquecido e jogou em seu rosto e foi em hora.

Ele estava muito quente e decidiu queimando o seu rosto. Quando ele voltou a seu quarto começou a maltratar, disse que não ia dormir com mulher diferente.

Ela se foi em casa para mandar ele lavar suas roupas e cuidar de seus cavalos. Quando ele não fez, ela bateu nele de frente de certo, e se ela gritasse lá fora mais e mais.

Em um dia de tempestade muito forte, ele chegou em casa e perguntou por que ele não tinha arrumado os cavalos dele, e começou a bater nele, ela correu para o quarto e se trançou, ela correu e bateu no espelho e ele caiu e quebrou, no meio dos pedaços de vidro tinha uma lixte:

Este Espelho é mágico, ele que você deseja ele realiza.

Para se desfazer da magia tem que tirar os quatro pedras vermelhas que se no Espelho e jogar num lago mais próximo.

Ela não sabia que pedras eram essas, no meio de sacos de vidro estavam elas, ela para fugir teve que correr por mão.

Seu marido estava quase derrubando a porta então ela decidiu pular a janela, e caiu no campo de flores e saiu correndo no meio do mato, quando de repente ele a encontrou e bateu e a jogou no chão, e diz que ela

é a pior mulher do mundo, e que ela nunca ia ter um filho dele, ela não sabia que ele estava grávida, ela queria fazer surpresa.

Ela continuou a bater nele, ele chegou a uma beira e o empurrou.

Ela caiu de uma altura alta e já caiu desmaiada, ele fugiu pensando que tinha a malícia.

Quando ela tomou, estava um pouco lenta e com dor e com a puna machucada.

Ela saiu de longe um grande lago e foi se arrastando até lá, levou dois dias para chegar. Ela chegou ao lago e jogou as pedras, e apareceu um mulher que lhe ajudou.

Dois dias depois que se recuperou viu seu marido no céu, então se dirigiu aos guardas do reino, mostrou as pedras e então ele foi preso.

Umos dias depois, ela tinha mudado de vila, já tinha nascido seu filho, então sua amiga chegou em sua casa e começou a conversar, e perguntou se ela não queria arrumar outro marido, ela disse não queria trabalhar, ter minha própria casa e cuidar do meu bebê. A amiga disse pra ela ajudar a fazer camponesa. A camponesa disse: "Melhor viver do que mal camponesa."

Figura 6: Reprodução do original do texto 1 do aluno B

ALUNO C (Texto 1)

A felicidade demora, mas chega.

Num lugar não muito longe vivia uma família de agricultores. Os membros da família eram apenas um pai, mãe e suas duas filhas. A mãe mais era muito doce e amava muito e a mais velha mais era muito diferente, porém tinha uma beleza radiante.

Um dia, a filha mais passava pela lavoura quando seu pai estava em um campo trabalhando que estava colando milho, que rapidamente se desculpa se perdendo que era a filha da patroa. A filha falou que não tinha problema e foi embora, mas os dois sentiram algo diferente, pela primeira vez tinham se apaixonado.

Então eles começaram a se encontrar no estêvão quase todos os meses. Certo mês eles estavam olhando os estêves por uma granalha, quando ele contou que tinha que partir pela manhã para ir para a cidade para estudar e que depois voltaria para se reunir com ela.

Passou-se um mês de sua partida. O pai da moça teve um problema nos negócios e teve que pagar dinheiro emprestado com um amigo, assim como o lucro que ganhara uma paga.

O tempo passou e chegou a época da colheita. No fim dos contos os lucros não foi suficiente para pagar a dívida. O dia do pagamento chegou, mas os agricultores não tinham o dinheiro, então perguntou se tinha algum outro modo de pagar. O amigo então propôs duas coisas, ou ele emprestava a fazenda ou emprestava a filha mais velha para se casar com o seu filho.

Após conversar com as filhas, ele decidiu que iria aceitar

que a fazenda, mas a filha mais velha falou que não iria, que se casar para não poderem a fazer, e se discordar, mas não conseguiu convencer, pois estava disposta a sacrificar sua felicidade por sua família.

Então em pouco tempo ela se casou e foram morar em um sítio perto da fazenda. A mãe era tratada como uma empregada. O rapaz chegou do trabalho e passou os dias na lavoura, e a filha mais velha trabalhava e nem falava com ela direito e quando falava era só para perguntar se o comida estava pronta ou não, mas que a casa estava empoeirada.

Numa tarde, o marido estava esperando o rio da farda, mas a moça estava dormindo para subir as escadas para estar com o marido. O marido muito irritado com a demora, deu-lhe um tapa e ela caiu. Quando ela chegou perto dele, ele que estava a lavoura, ela se desequilibrava e caiu de novo. Quando acordou estava muito machucada e com o corpo inchado.

Como ela estava debilitada, fazia os sons lentamente, e cada vez mais o marido se irritava. Certo dia ele deu um tapa nela, porque ela não conseguia abrir uma lata de atum que estava no armário. E assim passaram-se cinco anos.

O rapaz que havia nascido, já tinha se formado em advocacia e se preparava para voltar para sua terra natal. Despediu-se dos amigos e pegou o primeiro trem que saíssem cedinho e ele tinha chegado a mãe e foi direto para a casa do antigo patrão para pedir a mãe de sua filha, mas quando chegou seu ex-padrão lhe explicou tudo.

O rapaz então, resolveu visitar a mãe para mostrar a sua dor. Quando estava na porta, quem abriu foi uma mulher

tristando e com algumas cicatrizes pelo corpo.

Quando ela percebeu que era ele, ficou tão triste que mal podia ficar em pé. Depois que se acalmaram, ela explicou o que estava sofrendo esse tempo todo e pediu ajuda. Como ele era advogado, ele resolveu ajudá-la a diminuir o marido dela por mau-tratar.

Sem ter como se defender ele foi preso. Então o rapaz e a moça se casaram, tiveram três filhas e foram morar num sítio com vários lúchos e plantas. Desde esse tempo ela ficou muito feliz e agradece a Deus até hoje pela felicidade que ganhou.

Figura 8: Reprodução do original do texto 1 do aluno C

ALUNO D (Texto 1)

Uma jovem camponesa que vivia numa vila bem distante.

A jovem camponesa tinha perdido seus pais a pouco tempo, e o seu maior sonho era encontrar seu príncipe encantado, viver numa bela casa, ter filhos e ser feliz para sempre.

Em um dia de tempestade forte a camponesa estava morando no porão e encontrou um belo espelho bordado de ouro e prata. A camponesa pegou o espelho e levou para o seu quarto. No momento em que se refletiu começou a chorar pois estava sozinha sem seus pais e sem uma família. Ela se apaixonou em frente ao espelho e fez um pedido: ela queria um marido e uma bela casa, e apaixonada pediu: meu, e o espelho começou a brilhar.

Logo ela amarelou lábios quando a camponesa chegou ao espelho viu um homem vestido em sua casa, ela não acreditou era tudo como imaginava, como se fosse um príncipe de magia.

Tudo estava indo bem como sonhara, mas em um dia ela viu seu marido dizer que ia fazer uma viagem a negócios e ia voltar daqui a dez dias.

Dez dias se passaram. Quinze dias, no décimo nono dia ele chegou.

Ela se revelou bem feliz, sorridente, com luzes e alegrias. Ele se refletiu e perguntou onde estava o jantar, ela disse que não sabia que dia ele ia voltar para casa, ele deu uma tapa no rosto dela e disse que quando ele chegasse ela para o dia arrumar o jantar ele chegando se não, e a camponesa era egoísta.

A camponesa assustada foi até alguma coisa para ele comer, ela aqueceu a comida e aqueceu o café.

Ela ajudou a mãe e o chamou, ele começou a comer e a comida estava um pouco fria, ele se chamou fúria e perguntou se a comida foi aquecida, ela disse que sim. Ele disse que jamais comeria comida assim, e quando tomou o café viu que estava aquecido e jogou em seu rosto e foi sem hora.

Logo ela estava muito quente e acabou queimando o seu rosto. Quando ele voltou a sua queimadura começou a maltratar, disse que não ia dormir com mulher deformada.

Ele se foi em casa para mandar ela lavar suas roupas e cuidar de seus cavalos. Quando ele não fez ela botou fogo de fogueira de fogo, e se ela gritava lá fora mais e mais.

Em um dia de tempestade muito forte, ele chegou em casa e perguntou por que que ela não tinha arrumado os cavalos dele, e começou a bater nela, ela correu para o quarto e se trançou, ela correu e bateu no espelho e ele caiu e quebrou, no meio das pedras de vidro tinha uma lâmina.

Este Espelho é mágico, logo aqui você deseja ele realiza.

Para se desfazer de magia tem que tirar os quatro pedras vermelhas que se no Espelho e jogar no lago mais próximo.

Ela não sabia que pedras eram essas, no meio de pedras de vidro estavam elas, ela para pegar teve que cortar as mãos.

Seu marido estava quase derrubando a porta então ele decidiu pular a janela, e caiu no conteúdo de flores e saiu correndo no meio do nada, quando de repente ele a encontra e lá ele a joga no chão, e diz que ela

é a pior mulher do mundo, e aqui ela nunca se ter um filho dele, ele não sabia que ela estava grávida, ele queria fazer surpresa.

Ela continuou a batê-lo, ele chegou a uma barreira e o empurrou.

Ela caiu de uma altura alta e foi com dor, e ele fugiu pensando que tinha a morte.

Quando ela terminou, estava um pouco lenta e com dor e com a puna machucada.

Ela saiu de longe um grande lago e foi se arrastando até lá, deixou duas pedras para ele chegar. Ela chegou ao lago e jogou as pedras, e apareceu um mulher que lhe ajudou.

Dias depois que se recuperou viu seu marido no céu, então se dirigiu aos guardas do reino, mestres, segurar então ele foi preso.

Umos depois, ele tinha mudado de vida, ele tinha nascido seu filho, então sua amiga chegou em sua casa e começou a conversar, e perguntou se ele não queria arrumar outro marido, ele disse não quer trabalhar, ter um filho, ter um filho, e cuidar do meu filho. A amiga disse pra ele ajudar fazer camponesa, a camponesa disse: "Melhor viver do que mal camponesa."

Figura 10: Reprodução do original do texto 1 do aluno D

ALUNO D (Texto 2)

Paras de sapatos

Estava voltando para casa, a estrada parecia não ter fim, escura e calma como uma noite, só sei lembrar as brancas das folhas. Fui sempre muito velho me lembrando, me lembrando, com uma rapidez que pude, mas de uma vez, como uma coisa além de um peso, só me lembro de ter visto paras de sapatos.

Quando pude autorização não meia para ir a uma festa, não me lembraram. Certo, quando minha avó mais velha está na aqui eu podia ver, tanto quanto a vontade dela não sei se me dá a ideia de ter vontade de meirar no interior com minha avó. De madrugada quando lembro, uma confusão de vezes, eram meus pais, lá eu estava mais ou menos.

De manhã me lembro isso, se café já estava pronto mais meus pais não estavam em casa. Eu não tinha mais de entender e ela estava com marcas no corpo e um olhar perdido. Perguntei se ela tinha acordado com a ideia de não se lembrar, só me fez um pedido, que eu me fizesse em casa fiquei furiosa e reabrilhava com um som sua presença.

Parece que estou com dor de cabeça, depois da queda, estou doente e não consigo me lembrar direito. De repente me acordaram, me amaram, mas a vontade e a ideia de que paras são uma grande coisa.

A caixa tem um pequeno furo, sei que estou numa caminhada entre a ideia de entender me lembrar de tudo, que não me lembro pela primeira vez um pouco de coisa, mas não o homem que está dizendo. Comecei a falar um pouco na casa com meus irmãos, mas parecia que quanto mais eu falava mais de esquecer e a ideia de.

Acho que podemos falar na estrada, ali que a caminhada para a ideia de casa e a vontade.

Então, numa casa silenciosa, e eu lembro para um como acho que estou só, tanto velho pela brilha da porta, e a ideia de.

se par de sapatos. Eram do meu pai

Figura 11: Reprodução do original do texto 2 do aluno D

ALUNO E (Texto 1)

"Um dia de libertugato"

Em um dia chuvoso, uma moça voltava da faculdade indo para casa. Como estava atarefada, resolveu parar um atalhão e sua estava de volta, então resolveu andar depressa, quando chegou a descida parou. E cada vez mais perto. Ficou preocupada, sem saber o que fazer pois quando olhava não via ninguém. Dessa vez, olhou com mais atenção, então avistou dois homens resolvendo mudar de rua discretamente, mas eles foram atrás.

Um deles a pegou pela cintura e a pegou violentamente, ela desesperada "cargou". Quando ela tocou um pé no chão, a camaron a levara da terrível incidente com seu próprio tio, que quando chegou a pegar levaram a parar para um quarto e a violentou. Neste dia então, resolveu de alguma forma parar com esse tipo de violência não ficasse impune. E foram a socorrer para voltar ao normal, então ao olhar para as blades a presença de alguém avistou um homem e gritou. O homem correu e ele tentou de todas as maneiras se saltar até que conseguiu e correu. Podem ajudar ao rapaz e ele a ajudou, deixou problema de casa e de contato por ter causado de licença daquela maneira traumática agradeceu pela ajuda e foi embora. Depois de um tempo se formar em direito humanitário e com o passar do tempo se uniu à pessoas com a mesma ideal e juntos construíram ações para defesa da mulher e ajuda pra esse tipo de violência entre outras, e por aí foi ajudando muitas mulheres.

Figura 12: Reprodução do original do texto 1 do aluno E

ALUNO E (Texto 2)

Mas uma coisa
 De repente cada quando o um de lá vai trabalhar
 ela que está lá e quer que mais uma escultura -
 São aquelas mulheres que estão nas terras da casa
 porque para lá de um não há espaço de mulheres. Para
 um espaço para fazer folha, e quando estão para ser
 muitas chamando para se levantar na casa da diva e
 ela estranha, mas de repente - elas estão com
 as pernas de uma hora para a outra e elas
 estão passando das limitações.
 Aquela não é mais uma escultura - é uma escultura
 e não que não é uma escultura e é a escultura de uma
 hora.
 O tempo foi passando, e lá não estava o corpo
 da escultura estava abandonada, à parte. Quem a
 abandonou? Qual a relação? Talvez não tenha. A escultura
 não parou por aí, estava outras coisas e
 cada vez mais não. Seu corpo não, sua escultura
 parecia queimar. Tudo em silêncio de que sua mãe
 partiu. Estava de imaginar que cada coisa no ar
 era alguém que estava lá e importava mais, e que
 não era mais de escultura e agora não está mais
 lá.
 Surgiu então mais uma escultura no ar.

Figura 13: Reprodução do original do texto 1 do aluno E

ALUNO F (Texto 1)

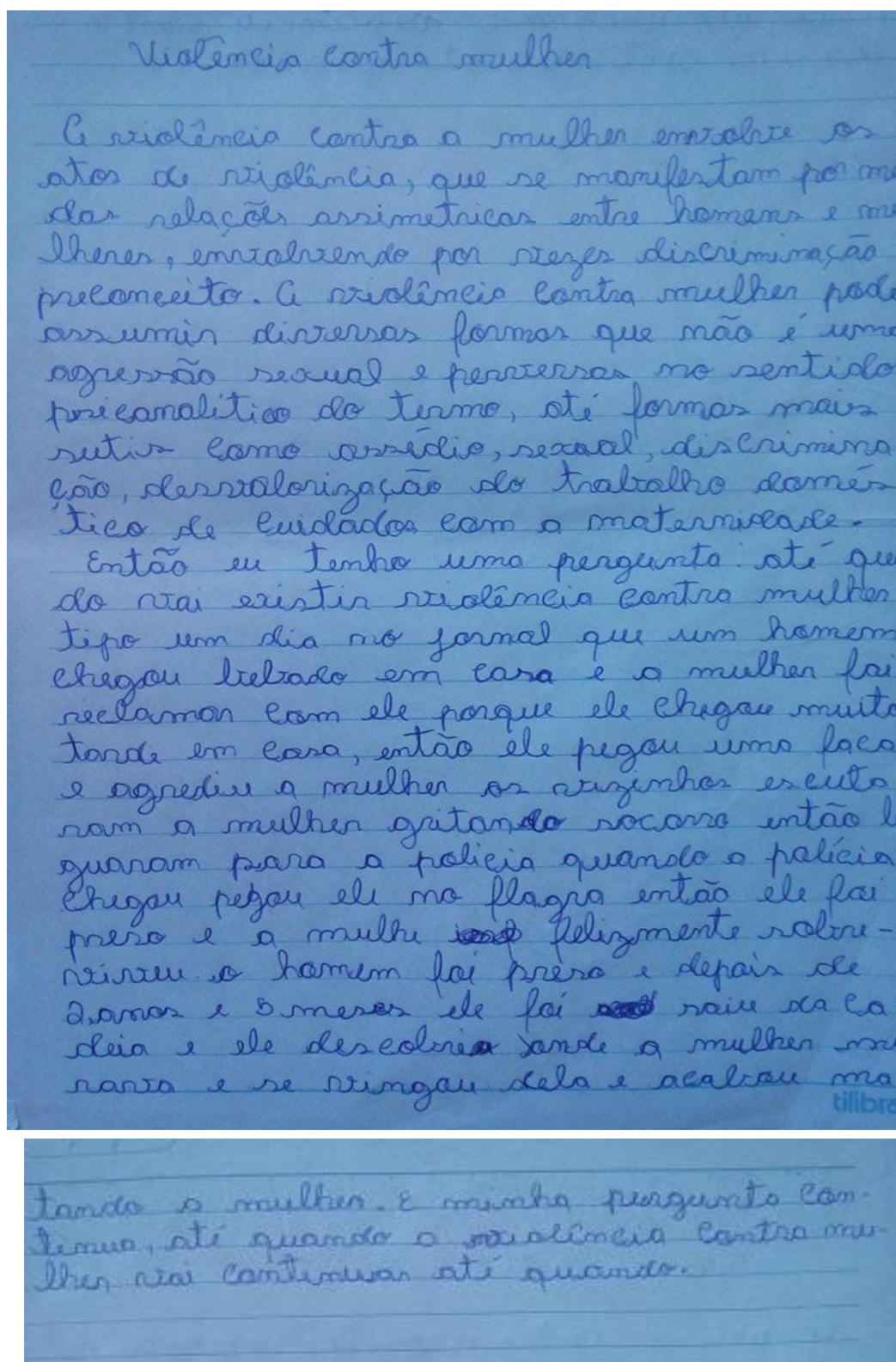


Figura 14: Reprodução do original do texto 1 do aluno F

ALUNO F (Texto 2)

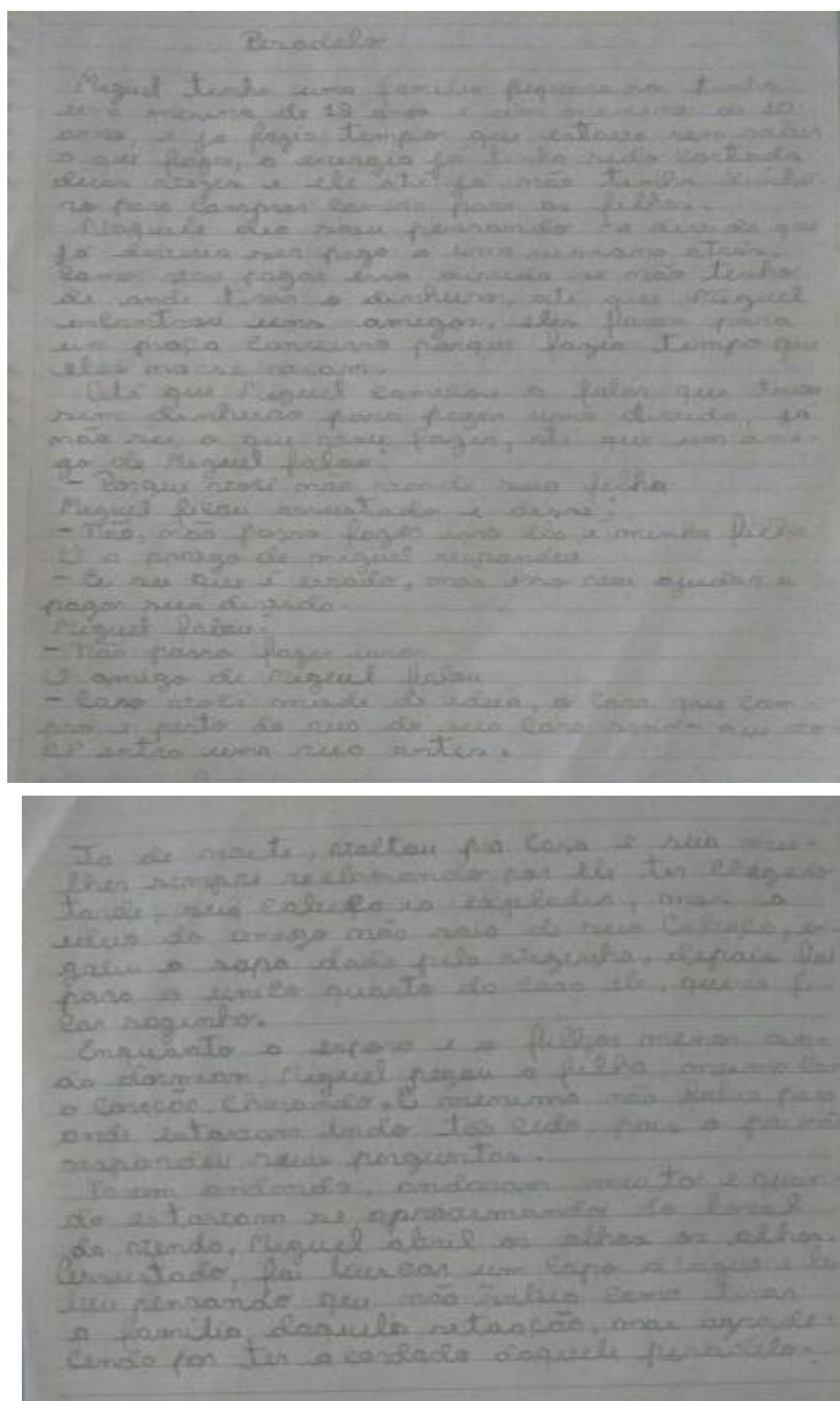


Figura 15: Reprodução do original do texto 2 do aluno F

ALUNO G (Texto 1)

A INFÂNCIA DE KATY

TODAS AS PESSOAS DIZEM QUE NÃO SOU NORMAL, POIS SEMPRE TENHO MEDO QUE ALGUÉM CHEGUE MUITO PERTO DE MIM, MAS A VERDADE MESMO É QUE SOFRI MUITO QUANDO ERAM CRIANÇA. A MINHA INFÂNCIA NÃO FOI UMA DAS MELHORES COISAS DA MINHA VIDA, SOFRI MUITO, FUI ESTRUPADA QUANDO PEQUENA, MINHA MÃE SEMPRE ME BATIA, NA ESCOLA NUNCA TÍHIA AMIGOS E SEMPRE JOGAVAM CONIGO. TALVEZ TENHA PARADO DE TENTAR ENCONTRAR MINHA FELICIDADE NOS OUTROS, PORQUE NA VERDADE A MINHA FELICIDADE ERA A SOLIDÃO.

O ABUSO FOI A PÍOR COISA, O PRAZER QUE ELE TINHA DE ME VER CHORAR E DORRER ERA IMENSO E ISSO FAZIA MEU CORAÇÃO SE PARTIR EM PEDACOS, A DOR QUE SENTIA ERA TÃO FORTE QUE NÃO PODIA DESCRVER, E O ALI NAQUELE MESMO MOMENTO EU PUDE PERCEBER O QUÃO EU TERIA NOJO DE MIM MESMA, SENTIRIA MEDO DE SER TOMADA NOVAMENTE, E PERCEBI QUE MEUS SONHOS COLORIDOS TINHAM SE TORNADO PRETO E BRANCO.

PARTICULARMENTE NÃO TINHA MÃE ELA SAIA PARA BEBER TODOS OS DIAS E QUANDO CHEGAVA ME BATIA, DESDE QUE O PAPEL MORREU ELA DEIXOU BEBER, VANDOU VÁRIAS VEZES E NUNCA ENCONTROU SUA FELICIDADE NOVAMENTE.

NA ESCOLA SEMPRE FAZENDO BULLYING CONIGO, ME ATACAVAM FÍSICAMENTE E PSICOLÓGICAMENTE, ME BATIAM, SEMPRE SAÍAM ZANGRADOS E AS PESSOAS SEMPRE RÍNDOS COMO SE ABUSO FOSSE MUITO DIVERTIDO, EU ERA A QUE MAIS SONHAVA DE TORNAR A ESCOLA.

ENTÃO NAQUELES DIAS TINHA CANÇADO, E AGORA PRECISAVA DE DESCANSO, UM OCEANO DE PAZ.

Figura 16: Reprodução do original do texto 1 do aluno G

ALUNO G (Texto 2)

CORAÇÃO NA MÃO

MAS UMA VEZ, MAIS UM DIA, TUDO DE NOVO. SILENCIO. TUDO ESTÁ ERRO. TENHO DISTRAIR, COM SORRISOS. CANSADA DEMAIS PARA TENTAR FAZER ALGO.

ENTÃO, JÁ ERA NOITE E O SOL TINHA SE DESBORDADO DE MINHA PEQUENA CASA, ESTAVA ESCURO, EU NÃO TINHA COMO PEDIR AJUDA, PODERIA PEDIR AJUDA, PODERIA PEDIR AJUDA? PODERIA?

HOJE SÃO 5 ANOS DE SOFRIMENTO, NÃO TENHO COMO COMPAR A NINGUÉM PORQUE ELE ME AMEAÇA TODOS OS DIAS. ESTOU COMPLETAMENTE CANSADA DE TUDO. DESPERADA.

CHORO MANSINHO, PEQUENAS GOTAS DE LÁGRIMAS DESCIAM SOBRE MEU ROSTO CANSADO DE FINGIR, PODERIA PEDIR AJUDA? PODERIA?

CINCO ANOS MAIS, O HOMEM QUE EU ME APAIXONEI FA VIRAR MEU MARIDO, QUANDO O CONHECI ELE ERA A MELHOR PESSOA DO MUNDO, GENTIL, BONDOSO, EDUCADO, CARINHOSO...

O MONSTRO A QUEM ME REFIRO, QUE MANTOU MINHA ALMA, É ELE. MEU ALEGRE E MEU SORRISO DEIXARAM DE EXISTIR A MUITO TEMPO, E TODOS OS DIAS ME ARREPENHO DE TUDO CONHECENDO.

Figura 17: Reprodução do original do texto 2 do aluno G

ANEXO 4: CÓPIA DE CADERNO DE ALUNO

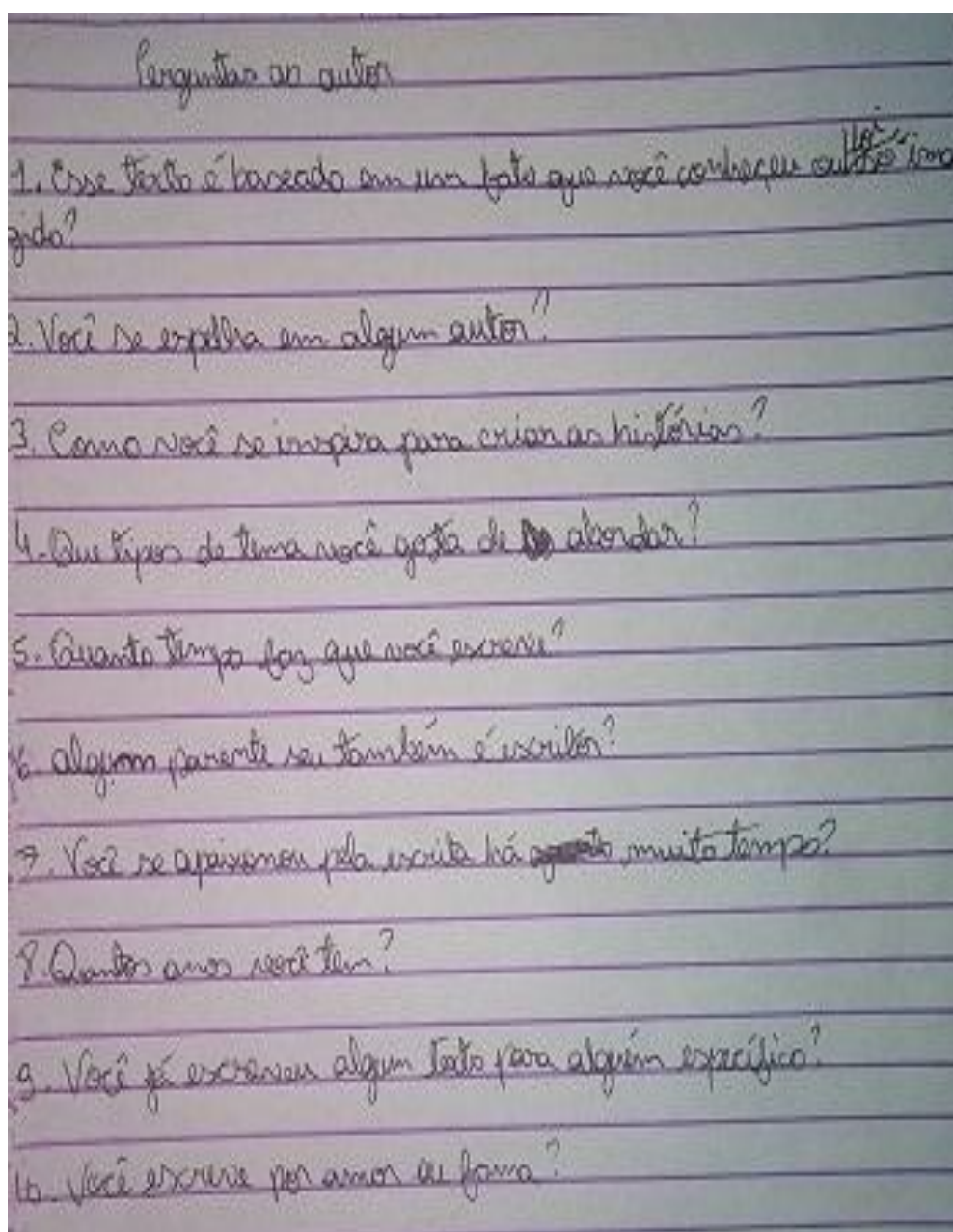


Figura 18: Cópia de manuscrito com algumas das perguntas elaboradas em grupo para o encontro com o escritor Nivaldo Tenório

ANEXO 5

CRITÉRIOS DE ANÁLISE

(Tabela elaborada a partir da teorização sobre a caracterização do gênero conto e da análise dos contos *barbie* e *Chão Movediço*, trabalhados em sala de aula)

CRITÉRIOS	PRODUÇÃO DO ALUNO	
1. CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO	TEXTO A (março/2016)	TEXTO B (última versão em agosto/2016)
1.1 Unidade na constituição do todo narrativo: e) Os componentes do texto (narrador, ação, tempo, lugar) estão organizados com o propósito de construir um evento narrativo? f) Há conexão entre as partes, constituindo um movimento interno de significação?		
1.2 Intensidade: o leitor (interlocutor) é provocado em sua inteligência e sensibilidade para além do conteúdo do texto? É possível detectar essa tentativa por parte do autor?		
1.3 Tensão interna: A narrativa gravita em torno de um conflito verossímil que “prende” o leitor?		
2. ASPECTOS ESTÉTICOS E ESTILÍSTICOS		
2.1 Uso de recursos expressivos e de figuras de linguagem e estilo		
e) Comparação		
f) Metáfora		
g) Metonímia		
h) Outros		