



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA MARIA FURTADO NÉO**

**PALAVRAS À FLOR DA PELE: CONCEPÇÕES, INVESTIMENTOS E  
VERBALIZAÇÕES ACERCA DO SABER ESCREVER LITERATURA**

**FORTALEZA**

**2023**

ANA MARIA FURTADO NÉO

PALAVRAS À FLOR DA PELE: CONCEPÇÕES, INVESTIMENTOS E  
VERBALIZAÇÕES ACERCA DO SABER ESCREVER LITERATURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Linguagens e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

N25p Néo, Ana Maria Furtado.  
Palavras à flor da pele : concepções, investimentos e verbalizações acerca do saber escrever literatura / Ana Maria Furtado Néo. – 2023.  
252 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

1. Letramento. 2. Letramento Literário. 3. Escrita. 4. Escrita Literária. I. Título.

CDD 370

---

ANA MARIA FURTADO NÉO

PALAVRAS À FLOR DA PELE: CONCEPÇÕES, INVESTIMENTOS E  
VERBALIZAÇÕES ACERCA DO SABER ESCREVER LITERATURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Linguagens e Práticas Educativas.

Aprovada em: 26/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Adriana Limaverde  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## AGRADECIMENTOS

A primeira pessoa a quem dedico e agradeço por esta tese não é um girassol, ele é o próprio Sol: Dieb. Tenho um orgulho arretado de chamá-lo de meu orientador, porém sou ainda mais feliz por tê-lo como meu amigo. A forma com que esse ser enxerga o mundo e as pessoas me ensinaram muito mais do que todas as teorias lidas. Dieb é luz, empatia, justiça, generosidade, alegria. Obrigada por ter você na minha existência.

Em segundo lugar, agradeço a todos da minha banca:

Laroyê, Exu! A ti, Júlio, devo o estilo desta tese. Você foi necessário nessa busca por uma eu-pesquisadora! É um amigo querido e imprescindível a minha jornada pessoal e profissional. Com você, aprendo a olhar a vida com mais respeito! Você é luz e amor! Obrigada!

Obrigada também à Cleudene, à Adriana e ao Lucineudo, por tamanha generosidade para comigo, pelas palavras fraternas e cheias de luz.

Em terceiro lugar, agradeço às minhas filhas pela compreensão nos momentos de ausência.

Hoje, eu teria cinco filhos: um que não rebentou, a minha mais velha e a minha mais nova, uma dissertação e uma tese. Assim, dedico ao meu anjo no céu e as minhas meninas aqui na Terra esta vitória; destaco que para elas quebrei ciclos, curei maldições e busco prosperidade. Elas serão melhores do que eu; tenho certeza!

A todos os meus amigos e amigas que são minha força diária:

Nilo, pelas conversas que tanto nos aproximaram mesmo você estando no além-mar! Larissa pela ajuda constante, e pelo humor inconfundível que me fez ri até dos momentos de desgraças.

Elaine, pela amizade, pelos cafés e pelas conversas tão lúcidas!

Maria, Ed e Lourdinha pelos diálogos constantes e certos no Grafí.

Erô, pelo incentivo e pela amizade tão preciosa.

Ao lado feminino de minha família, minha mãe e minhas avós, que foram mulheres fortes, embora, muitas vezes, eu não tenha reconhecido isso. Peço perdão e reafirmo que sou a força que cada uma de vocês depositou em mim! MÃE, obrigada por ter vindo a este mundo por meio de ti!

**Esclarecimento**

Este texto não é de ficção, mas nele eu sou personagem.

**Ana Néo**

## RESUMO

Esta tese teve por objetivo compreender os sentidos que os estudantes do ensino médio, na Rede Estadual de Ensino do Ceará, atribuem a sua experiência com a escrita literária em contexto escolar, tomando por base as concepções, os investimentos e as verbalizações em relação a essa prática de letramento literário dentro e fora da escola. Para isso, os seguintes objetivos específicos nortearam nossos passos da investigação: 1) analisar os investimentos dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e ou vivenciadas no espaço escolar; 2) interpretar as concepções dos estudantes acerca da escrita com base em sua experiência de letramento escolar; 3) examinar as verbalizações dos estudantes sobre o processo de produção escrita vivenciado na escola a propósito de textos literários. Como fundamentação teórico-metodológica, esta pesquisa foi embasada nos Novos Estudos sobre os Letramentos a partir das concepções de Street (2014). O estudo também foi conduzido pela Teoria do Letramento Literário (COSSON, 2006) para as abordagens desse letramento mais específico, e, principalmente, pelas contribuições de Barré-de-Miniac (2002; 2006) sobre a Teoria da Relação com a Escrita. Este estudo foi desenvolvido sob a perspectiva da Pesquisa Qualitativa, e os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: o balanço do saber e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual do Ceará, de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza. Os dados foram analisados a partir do método do Tipo Ideal (WEBER, 1982), a partir do qual compreendemos três tendências dominantes nessa relação dos estudantes com a escrita literária. Concluímos, portanto, que os alunos escrevem sim literatura dentro e fora da escola, com objetivos diversos; seja para si (Escrita Catártica), seja para o outro (Escrita Expressiva), seja para o professor (Escrita para a escola) e, como a instituição escolar ainda não se apropria efetivamente dessa ação estética, a escrita literária resiste a uma educação tecnicista e aos documentos oficiais e brota em solo julgado infértil, salvando e desenvolvendo capacidades escriturais outrora consideradas inapropriadas para a Educação Básica.

**Palavras-chave:** letramento; letramento literário; escrita; escrita literária.

## ABSTRACT

This thesis aimed to understand the meanings that high school students, in the Ceará State Education Network, attribute to their experience with literary writing in a school context, based on the conceptions, investments and verbalizations in relation to this practice of literary literacy inside and outside school. To this end, the following specific objectives guided our investigation steps: 1) analyze students' investments in relation to literary writing practices proposed and/or experienced in the school space; 2) interpret students' conceptions about writing based on their school literacy experience; 3) examine students' verbalizations about the written production process experienced at school regarding literary texts. As a theoretical-methodological foundation, this research was based on New Studies on Literacy based on the concepts of Street (2014). The study was also conducted by the Theory of Literary Literacy (COSSON, 2006) for approaches to this more specific literacy, and, mainly, by the contributions of Barré-de-Miniac (2002; 2006) on the Theory of Relationship with Writing. This study was developed from the perspective of Qualitative Research, and the following instruments were used to collect data: the knowledge assessment and the semi-structured interview. The research subjects were students in the 1st year of high school at a state school in Ceará, in Caucaia, metropolitan region of Fortaleza. The data were analyzed using the Ideal Type method (WEBER, 1982), from which we understood three dominant trends in this relationship between students and literary writing. We conclude, therefore, that students do write literature inside and outside of school, with different objectives; whether for oneself (Catartic Writing), or for others (Expressive Writing), or for the teacher (Writing for school) and, as the school institution does not yet effectively appropriate this aesthetic action, literary writing resists a technical education and official documents, and sprouts in soil considered infertile; saving and developing writing skills previously considered inappropriate for Basic Education.

**Keywords:** literacy; literary literacy; writing; literary writing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Funções da linguagem.....	34
Figura 2 –	Organograma dos tipos ideais definidos.....	134
Figura 3 –	Distribuição dos estudantes nos tipos ideais definidos.....	136
Figura 4 –	Alunos que mais se destacam no Tipo Ideal 1.....	137
Figura 5 –	Alunos que mais se destacam no Tipo Ideal 2.....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Paradigmas do ensino da Literatura.....	47
Quadro 2 –	Exemplo de enunciado do Balanço do Saber.....	114
Quadro 3 –	Texto desenvolvido para o Balanço do Saber desta tese.....	114
Quadro 4 –	Amostra dos balanços do saber – grupo 01.....	117
Quadro 5 –	Descrição das indagações do Balanço do Saber.....	120
Quadro 6 –	Descrição das indagações do Balanço do Saber.....	122
Quadro 7 –	Amostra das vozes dos estudantes coletadas do balanço do saber.....	125
Quadro 8 –	Descrição das perguntas pré-estabelecidas para a entrevista.....	128
Quadro 9 –	Técnicas e Etapas .....	133
Quadro 10 –	Alunos-autores .....	134
Quadro 11 –	Tipos Ideais .....	135
Quadro 12 –	Estudantes do Tipo Ideal 1.....	152
Quadro 13 –	Análises sobre os processos de escritas dos estudantes do Tipo Ideal 1	174
Quadro 14 –	Estudantes do Tipo Ideal 2.....	186
Quadro 15 –	Estudantes do Tipo Ideal 3.....	214
Quadro 16 –	Ações para a prática da escrita literária nas escolas .....	239

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição das técnicas – grupo 01.....	111
Tabela 2 – Descrição das datas e dos horários das entrevistas – Grupo 01.....	121
Tabela 3 – Descrição das datas e dos horários de aplicação da técnica balanço do saber para o grupo 2.....	123
Tabela 4 – Total de entrevista de cada grupo.....	124
Tabela 5 – Cronograma das entrevistas – Grupo 2.....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação de Política e Administração de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GNL	Grupo de Nova Londres
HL	História de Letramento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NEL	Novos Estudos do Letramento
PCA	Professor Coordenador de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Professor Diretor de Turma
PNLD	Programa Nacional de Avaliação de Livros Didáticos
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGE/UFC	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e comunicação

## SUMÁRIO

	<b>PREFÁCIO BREVÍSSIMO.....</b>	14
1	<b>NÃO HÁ VAGA.....</b>	17
2	<b>ESTA DAMA DE OLHOS OBLÍQUOS E DISSIMULADOS.....</b>	26
2.1	<b>O Poeta se torna mudo sem as palavras reais - Definindo Literatura.....</b>	26
2.2	<b>Penetrando surdamente no reino das palavras.....</b>	37
2.3	<b>Ensinar: minha mãe achava a escola a coisa mais fina do mundo. Não é! .....</b>	42
2.4	<b>O leitor que mais admiro é aquele que interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.....</b>	58
2.5	<b>Um bom poema é aquele que nos dá a impressão de que está lendo a gente e não a gente a ele! .....</b>	68
3	<b>ACHADOS VERBAIS, ACHADOS VITAIS.....</b>	79
3.1	<b>As dimensões da relação com a escrita.....</b>	80
3.2	<b>Combinamos de nos encontrar num livro na página 20, linhas 12 e 13.....</b>	83
3.3	<b>Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.....</b>	91
4	<b>TODO CAMINHO DA GENTE É RESVALOSO.....</b>	101
4.1	<b><i>A gente principia as coisas – abordagem metodológica.....</i></b>	102
4.2	<b><i>A vida é um mutirão de todos – sujeitos e lócus da pesquisa.....</i></b>	103
4.3	<b><i>Eu me inventei neste gosto de especular ideias – técnicas e instrumentos.....</i></b>	108
4.3.1	<b><i>O mais importante e bonito, do mundo é isto: as pessoas [...] ainda não foram terminadas - o balanço do saber e a entrevista semiestruturada.....</i></b>	113
4.4	<b><i>Quem mói no asp'ro não fantasia – análise dos dados.....</i></b>	130
5	<b>AS TENDÊNCIAS DOMINANTES (TIPOS IDEAIS) NA RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A ESCRITA LITERÁRIA.....</b>	133
5.1	<b><i>Coração da gente - o escuro, escuros – A escrita literária para si – relação catártica.....</i></b>	140
5.2	<b><i>Aprender-a-viver é que é viver mesmo! – A escrita literária para o outro – relação expressiva.....</i></b>	142
5.3	<b><i>O que lembro, tenho! – A escrita para a escola – relação agenciada.....</i></b>	144
6	<b>A HORA DA ESTRELA – A ESCRITA PARA SI PARA SI – RELAÇÃO CATÁRTICA .....</b>	146

6.1	<i>Um sopro de vida – O perfil dos estudantes do Tipo Ideal 1.....</i>	152
6.2	<i>Perto do Coração Selvagem – As dimensões de Barré-De-Miniac e as vozes dos estudantes do Tipo Ideal 1.....</i>	156
6.2.1	<i>Felicidade Clandestina – As Concepções Colhidas das Vozes dos Estudantes do Tipo Ideal 1.....</i>	160
6.2.2	<i>Como Nasceram as Estrelas – Os investimentos percebidos nas vozes dos estudantes do Tipo Ideal 1.....</i>	165
6.2.3	<i>A Descoberta do Mundo – As verbalizações encontradas nas vozes dos estudantes do Tipo Ideal 1.....</i>	172
6.3	<i>Porque há o direito ao grito. Então, eu grito. Outras considerações sobre o Tipo Ideal 1.....</i>	179
7	<b>ESTOU PRESO À VIDA E OLHO MEUS COMPANHEIROS – A ESCRITA LITERÁRIA PARA O OUTRO - RELAÇÃO EXPRESSIVA....</b>	182
7.1	<i>Meu treinamento é ordenar palavras - O perfil dos estudantes do tipo ideal 2.....</i>	185
7.2	<i>Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina - As concepções da escrita literária para o outro.....</i>	188
7.3	<i>As Palavras não nascem amarradas – Os Investimentos da escrita literária para o outro – relação expressiva.....</i>	194
7.4	<i>Tinha uma pedra no meio do caminho – As verbalizações da escrita literária para o outro – relação expressiva.....</i>	200
7.5	<i>Com licença poética. Outras considerações sobre o tipo ideal 2.....</i>	207
8	<b>O QUE SEI EU DO QUE SEREI, EU QUE NÃO SEI O QUE SOU? - A ESCRITA PARA A ESCOLA – RELAÇÃO AGENCIADA.....</b>	211
8.1	<i>Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo – O perfil dos estudantes do Tipo Ideal 3 e do ensino da literatura.....</i>	213
8.2	<i>Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizer - As concepções da escrita literária na agência escolar.....</i>	218
8.3	<i>Um Homero ou um Milton não podem mais que um cometa que bata na Terra – Os investimentos para a escrita literária na agência escolar.....</i>	224
8.4	<i>Canetas com aparos novos à frente - As verbalizações sobre a escrita literária na agência escolar.....</i>	228
8.5	<i>Versos, versos, versos, versos, versos, tantos versos – outras considerações</i>	

	sobre o Tipo Ideal 3.....	232
<b>9</b>	<b>SEMPRE CHEGA A HORA EM QUE DESCOBRIMOS QUE SABÍAMOS MUITO MAIS DO QUE ANTES JULGÁVAMOS – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>234</b>
<b>9.1</b>	<b>Eu só trabalho com achados.....</b>	<b>234</b>
<b>9.2</b>	<b>Implicações da pesquisa.....</b>	<b>238</b>
<b>9.3</b>	<b>Proposta para a construção de uma agenda para a escrita literária no ensino médio.....</b>	<b>238</b>
<b>9.4</b>	<b>Sugestões de continuidade da pesquisa.....</b>	<b>239</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>241</b>

## *Prefácio Brevíssimo*<sup>1</sup>

---

Quando sinto a impulsão lírica escrevo sem  
Pensar tudo o que meu inconsciente me grita.  
Penso depois: não só para corrigir, como para  
Justificar o que escrevi. Daí a razão deste Prefácio  
Interessantíssimo.  
(ANDRADE, 1993, p. 535)

Primeiramente, leitor inaugural, embora não precise, quero pedir licença ao poeta para o uso do intertexto no título, pois as palavras de alguns escritores estão sempre vivas em mim. Quando escrevo, em alguns momentos, eu até duvido da autoria. Na produção de um enunciado, às vezes, fico pensando se criei o texto ou se ele se criou em mim, indagando-me: “será que inventei isso ou li em algum lugar?”. No entanto, ser leitor tem dessas coisas. O fato é que muitos dos escritos que já li me acompanham e dialogam constantemente comigo, independentemente do autor ou do período de sua publicação.

Com o apoio de Júlia Kristeva<sup>2</sup>, denomino esta ação como um processo intertextual, um contínuo e necessário diálogo que todo texto realiza com outros textos. Assim, as vozes e as reflexões dos homens perpassam o tempo e se atualizam em nós, tal como acontece comigo neste momento. Desse modo, você se deparará aqui com diversas vozes literárias que se somarão à minha voz para a defesa de meu argumento.

Também devo advertir que não proponho, nesta tese, inovações em nível de vanguarda, como Mário de Andrade. Apenas, chamo para o debate uma questão que julgo maltratada (separado mesmo, leitor compulsivo) e que é tão cara para mim. Começo a escrever sobre este tema somente agora, mas devo comunicar que este texto nasceu muito antes deste ato, formando-se lentamente em minhas mais antigas elucubrações. Não, leitor acadêmico, não surgiu quando preparei o pré-projeto de tese, nem quando ingressei no doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará. Ele me é muito mais antigo, pois remonta a minha infância, esse período em que os adultos são moldados. Nesse contexto, perdoem-me se, em algum momento, este texto pender para o discurso apaixonado, de *pathos*, dessa paixão provocada em mim pela estética literária.

Devo ainda ressaltar que a produção desta pesquisa foi feita em um período

---

<sup>1</sup> O título do prefácio desta tese faz referência ao Prefácio Interessantíssimo, de Mário de Andrade, da obra *Paulicéia Desvairada*. Texto em que o autor trata de questões referentes ao Modernismo.

<sup>2</sup> Júlia Kristeva nos apresenta o termo intertextualidade na obra *Introdução à semiótica*.

desafiaDOR, o qual busquei transformar em desafiAMOR. Digo isso porque foram tantas as pedras no meio do caminho, proporcionadas pela Pandemia da Covid-19 e pela má administração governamental federal no período, que precisei criar veredas para encontrar saídas e seguir, apesar da angústia, do medo, dos empecilhos, das dores e do confinamento. Como tantas outras pessoas, eu escrevi, pinteí parede, participei de *lives*, cultivei plantas, fiz entrevistas *on-line*, utilizei o *Google Forms*, chorei pelas partidas, abusei do álcool em gel, tive aulas pelas plataformas *on-line*, acostumei-me às máscaras, rezei, tive crise de ansiedade, meditei e, o mais importante, sobrevivi. Assim, antecipo que fiz(emos) história e, por isso, registrei aqui os desafios de transpor as barreiras impostas por esse tempo e de lograr o feito da produção científica em um Brasil guiado pela visão negacionista.

Por fim, chego ao ponto mais importante da elaboração deste prefácio, que é uma espécie de advertência, de aviso ou apenas uma observação. Por me dedicar ao estudo da escrita literária na escola, resolvi inovar no gênero tese, apresentando-lhes, a seguir, um texto composto a partir do pastiche e da recombinação de vários elementos, oriundos de diversas obras, as quais aqui passaram por um processo de ressignificação com finalidade lúdica e, quem sabe, até estética. Saibam também que, embora eu tenha optado pela escrita em 1ª pessoa do singular, compreendo a construção do conhecimento como sendo de natureza coletiva, envolvendo, neste caso, a mim, você (caro leitor), os estudantes que comigo colaboraram e meu queridíssimo orientador, o qual me guiou como um farol nesta tese.

Volto a alertar: não esperem encontrar um texto puramente acadêmico! Juro que tentei, com muito sacrifício, escrever com todas as normas exigidas pelo gênero tese, mas o texto ficou *imastigável, de quebrar dente* (MELO NETO, 1995), como se houvesse uma *pedra*<sup>3</sup> entre mim e o leitor. Então, fui orientada por um ser iluminado, um desses anjos que tocam trombetas e avisam que vamos carregar bandeira<sup>4</sup>, a voltar ao meu estilo e, assim, o fiz. Portanto, estou aqui para apresentar o resultado.

Ave, palavra!!!<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Referência ao poema No Meio do Caminho, de Carlos Drummond de Andrade.

<sup>4</sup> Referência direta ao poema Com Licença Poética, de Adélia Prado.

<sup>5</sup> Referência ao livro homônimo de Guimarães Rosa, que significa uma saudação entusiástica à palavra.

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados...

(BRASIL, 1988, Art. 6º)

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos, nos graus elementares e fundamentais.

A instrução elementar será obrigatória...

(ONU, 1948, Art. 26).



## *1 Não há vaga<sup>6</sup>*

---

Permita-me, leitor complacente, começar com uma história e com a História. Vamos, então, a elas. Era uma vez uma menina que possuía um livro ilustrado, mas não sabia ler. Ela sonhava com o primeiro dia de aula no grupo escolar próximo a sua casa, na periferia de Fortaleza, capital do Ceará. A garota desejava decifrar aqueles rabiscos pretos, que as pessoas chamavam de letras e, assim, descobrir para além das imagens. No entanto, aquela escola não cultivava sonhos e, durante um bom tempo, não foi capaz de explicar para a menina o funcionamento da língua. Entre dúvidas, medos, anseios e castigos, aquela criança conseguiu, embora tardiamente, “decifrar o código”, como era comum se ouvir naquela época.

Leu seu único livro ilustrado e gostou do que descobriu. Feliz, ela teve uma ideia: iria escrever um livro, mas, aos poucos, ela percebeu que, naquela escola, não havia vaga para o delírio do verbo, nem para aquele sonho infantil. Bem, perdão se não iniciei com a fabulosa narrativa (quase ficcional) de inúmeros autores que sempre estiveram rodeados de livros, os quais começaram a ler aos 4 anos de idade e que ainda lembram do primeiro texto encantado produzido no período da alfabetização. Pasmem, mas o mais comum é que a realidade seja bem outra.

No que concerne à História, durante muito tempo, a educação popular foi quase inexistente. Na década de 1950, não havia vaga para o pobre na escola. A educação pública ou privada era destinada às classes dominantes. O índice de analfabetismo era de 51% (MARCÍLIO, 2016) e os poucos que tinham acesso à escola deveriam se contentar com o ensino profissional. A legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961 e, apesar dela, a luta pela escola pública, gratuita e de qualidade intensificou-se com a reivindicação popular para que a educação fosse consolidada como um direito de todos, como assegurava a Constituição de 1946 (SAVIANI, 2013).

Alguns anos depois, leitor amigo, em 1964, no Regime Ditatorial, o Estado continuava pouco interessado em oferecer educação pública, gratuita e de qualidade para as classes populares. Pressionado pela comunidade internacional, o país viu-se obrigado a

---

<sup>6</sup> O título desta parte do capítulo 1 estabelece uma relação intertextual com o poema homônimo de Ferreira Gullar.

preparar o Plano Decenal de Educação para Todos (1962). Contudo, o ensino continuou pautado na repressão, na privatização e na manutenção dos privilégios da classe dominante. As classes populares foram excluídas do ensino de qualidade e, novamente, direcionadas ao ensino profissionalizante e ao tecnicismo pedagógico, a antiga escola normal (SAVIANI, 2013).

Assim, a educação funcionava para a manutenção do quadro social outrora estabelecido em que os menos favorecidos deveriam compor a mão de obra, aumentar o lucro dos empregadores e aceitar, de forma passiva, as arbitrariedades impostas. Nessa escola, não havia vagas para a literatura, para o livro, para a escrita literária, para a reflexão e para a crítica social. Creio que agora você começará a entender a frustração daquela menina no decorrer dos anos na escola pública, o que detalharei a seguir.

A Lei nº 5.692/71 reformulou o ensino em graus e alargou a participação popular (BRASIL, 1971). Nesse período, mais especificamente ao final da década de 1970, nossa personagem adentra aos muros escolares. Uma garota da periferia de Fortaleza teria acesso à educação pública e gratuita a partir dos 6 anos de idade. Na escola, a aquisição das primeiras letras não foi um processo tranquilo. Dividida entre a fala e a escrita, muitas dúvidas e inquietações surgiram e dificultaram o acesso a essa nova tecnologia. Saber escrever foi concebido por ela como algo complexo, até doloroso. Todavia, possibilitavam-lhe o contato com os livros de literatura, o que já era um grande alento. No entanto, na maioria das vezes, as ações em sala de aula mais a afastavam do que a aproximavam da leitura e da escrita literária.

Após um longo e árduo caminho, a garota aprendeu a ler e a escrever. A partir de então, teve a grande ideia: seria, juntamente com o irmão, escritora de literatura infantil, assim como Mary França e Eliardo França, autores daquele livro ilustrado do início desta história: o primeiro lido por ela. Não, leitor coerente, não me exija que seja apresentada a referência dessa obra, porque essa imagem, apesar de viver iluminada em minhas memórias, não possui contornos nítidos, sendo comparável a um quadro impressionista em que as cores desvanecem as figuras.

O acesso daquela menina à literatura veio de casa mesmo, apesar de serem objetos raros e caros, naquele lar, eles eram tratados com reverência. Como seria bom, querido leitor, que todas as crianças do Brasil tivessem acesso aos livros, mas infelizmente isso ainda não é uma realidade. No colégio, nunca a interrogaram sobre esse prazer e sequer cogitaram a possibilidade daquela garota pensar em se tornar escritora. Todas as sinalizações escolares

advertiam: não havia vagas na escrita literária para ela. Nas concepções do período, as classes mais pobres não poderiam viver de tal atividade. O escritor era apresentado como uma espécie de ser mágico, transcendental, superior. Essas classes menos abastadas seriam direcionadas ao ensino técnico, e a menina, desejosa de palavras, começou a ver a ideia de ser escritora afastando-se de sua realidade.

Infelizmente, essa história deve ter se repetido, e talvez ainda se repita, muitas vezes nos bancos escolares. Fico imaginando quantos bons escritores foram desenganados pela escola, haja vista o fato de que cópias, repetições e interpretações prontas foram ações próprias de um período alienante em que a leitura e a escrita literárias eram censuradas por serem perigosas. Creio que poucos, como Drummond<sup>7</sup>, conseguiram transpor a pedra, apesar de acusados de “insubordinação mental”. Da década de 1980 até aos dias atuais, muita coisa mudou: a universalização do ensino foi praticamente garantida e a formação docente evoluiu, oportunizando, desse modo, uma maior atenção à construção do conhecimento do discente. Desde então, leitor atento, a literatura infantil tem adentrado, mais fortemente, nas práticas escolares.

Hoje, no processo de aprendizagem da língua escrita, os textos literários são aliados dos professores e atraem os estudantes para o mundo da escrita. Apesar desse avanço, a leitura e, principalmente, a escrita literária ainda são campos áridos para muitos professores e estudantes. No entanto, retornando à história, antes que você se impaciente, conto-lhe que, nas séries finais do ensino fundamental, a menina continuou com seus encantos e decepções literárias. Na sala de aula, quase não havia estímulo para a leitura de obras, mesmo as clássicas. As aulas de Português, por exemplo, resumiam-se a uma parafernália de regras. A solução era colocar romances dentro dos livros didáticos para passar melhor o tempo na escola. Em casa, a menina lia livros proibidos, geralmente emprestados das colegas de maior idade e poder aquisitivo. Ela também cultivava um caderno secreto, uma espécie de diário, além de um caderno de apontamentos, um bloco de notas e um livro de poemas. Seu quarto era, portanto, um templo sagrado para a escrita.

Um dia, já no último ano do ensino fundamental, com uma *timidez ousada* (LISPECTOR, 1967), inscreveu um texto poético de sua autoria em um concurso literário da escola. Foi um dos primeiros investimentos e uma exposição de sua escrita literária, configurando-se em um momento de grandes conflitos, tensões, medos e até sentimentos de inferioridade. Ao ter sido classificada, recebeu a premiação com certa timidez e muita

---

<sup>7</sup> Quando criança, o poeta Carlos Drummond de Andrade foi expulso do Colégio José de Anchieta acusado de insubordinação mental.

incredulidade. Foi a única oportunidade de apresentar seus escritos no ambiente escolar, o que morreu ali. O poema selecionado foi esquecido e nenhum professor ou professora perguntou por ele, assim como nenhuma verbalização foi ouvida sobre a garota e os seus textos pela escola.

Destarte, não surgiu nenhum novo estímulo no período além do prêmio e do desejo incontido de investir na escrita. Para a escola, a produção de poemas era um evento; algo para ser aplicado em um concurso para poucos corajosos, até mesmo porque ser poeta não era considerado uma profissão para o povo. Aqueles estudantes, à margem da sociedade, só sobreviveriam dignamente se adentrassem o mais rápido possível no mercado de trabalho e, por isso, o direcionamento era voltado para uma escola profissionalizante. As concepções escolares eram claras: apenas a classe mais abastada, os grandes gênios, os filhos de autores, os predestinados estavam autorizados à escrita literária. Aquela jovem, sem dúvidas, passou a acreditar nisso e, seguindo os trâmites do período, ingressou no ensino técnico na antiga Escola Normal, tornando-se, por conseguinte, professora.

Calma, já estou quase no final desta história. No entanto, continuando, na graduação, a menina cursou Letras. Consciente ou inconscientemente, apesar de todas as barreiras estruturais do sistema educacional, ela se mobilizou afetivamente para estar mais próxima à literatura, investindo o tempo de sua formação. Na licenciatura, durante os quatro anos e meio, ela não produziu textos literários, não participou de oficinas de escritas dos gêneros artísticos e não conheceu técnicas criativas para ensinar a produção literária aos seus estudantes. Ela escreveu apenas algumas críticas sobre as obras que ela não queria criticar, mas apenas sentir.

Fora da Universidade, fazendo a análise de um livro didático, ela escreveu uma parlenda por pura necessidade profissional. E, pasmem, foi convidada por um editor para produzir outros versos e publicar seu primeiro livro infantil. Sentia-se realizada e, como diria Eça de Queirós, incorporando a sabedoria popular, no livro *A Cidade e as Serras* (QUEIRÓS, 2019), após plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro, o ser humano poderia morrer feliz. Contudo, contrariando o dito, ela não se sentia completa.

Na pós-graduação, no Mestrado em Letras, a moça continuou satisfazendo seu desejo de leitura e propôs a análise de uma obra, descobrindo novos diálogos da literatura com as outras áreas. Na docência, no entanto, começou a encontrar seus pares e suas inquietações. Desconfiou do desejo oculto de alguns estudantes pela leitura, bem como pela escrita literária, e, novamente, enfrentou a resistência da escola quanto à escrita desses

gêneros. A partir das próprias inquietações, observou que os atos de ler e escrever literatura são competências escolares, mas o trabalho com a escrita parece ser mais fragilizado do que as ações de leitura literária. A leitura, por meio das ações do letramento e, mais especificamente, do letramento literário, é desenvolvida na escola atual desde a educação infantil até o ensino médio. Isso ocorre em um processo de gradação constante, do mais simples ao mais complexo, da literatura infantil à clássica, das releituras aos novos autores.

Tal qual acontecia na história que contei, a escrita literária parece ir na contramão, pois sempre está perdendo espaço à medida que os estudantes avançam na escolaridade. Os livros infantis, os contos de fada, os textos maravilhosos cercam as crianças na educação infantil e até são lidos e produzidos no ensino fundamental. Todavia, quando o estudante chega ao ensino médio, os gêneros literários são praticamente esquecidos em detrimento dos gêneros pertencentes à sequência argumentativa, que é o tipo de texto exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante disso, as propostas de produções literárias praticamente se encerraram no início do ensino médio, quiçá até antes, porque preocupada com as avaliações externas, muitas vezes, a instituição escolar direciona esforços para que os alunos possam obter um resultado satisfatório.

Como você já percebeu, leitor proficiente, a história daquela menina é, na verdade, a história desta pesquisadora e do surgimento do objeto de pesquisa nesta tese. A falta de investimento da escola em relação às experiências literárias, a não vinculação da leitura à prática de escrita ou mesmo a aridez dada ao trabalho com o texto literário, por parte da escola e de alguns docentes, geram lacunas que precisam ser pensadas por nós, profissionais da área. Assim, surgiu notoriamente o desejo de investigar esse campo, mais especificamente a relação dos estudantes com a escrita literária. Portanto, entender o que o estudante pensa, como se relaciona, seus anseios, os investimentos, medos e desejos, acerca do texto literário se tornou o nosso propósito central nesta pesquisa.

É válido destacar, ainda, que o desejo por estudar a escrita literária, conforme se pode perceber na narrativa inicial, advém de minhas experiências pessoais e profissionais. Assim, esta pesquisa está de acordo com o que expõem Laville e Dionne (2008), quando estes refletem sobre a responsabilidade do pesquisador ao desenvolver um estudo acadêmico e ao apresentar a importância da consciência em torno das escolhas feitas, além da vinculação ao tema, ao objeto e ao meio a ser investigado. Dessa maneira, pela minha experiência pessoal, teórica e profissional, é conhecido que o estudante constrói uma relação com a literatura e com a escrita literária, mas que essa relação ainda não está efetivamente debatida nas escolas

a partir das experiências dos discentes.

Nesse ensejo, meu estudo versa sobre a construção dessa relação por meio dos sentidos que os estudantes do ensino médio, da Rede Estadual do Ceará, atribuem a sua experiência com a escrita literária, tomando como base os investimentos, as concepções, as atitudes, as opiniões e as verbalizações em relação a essa prática de letramento no interior de uma escola localizada na periferia de Caucaia – CE. Em outras palavras, apresento os sentidos que a escrita literária assume para os estudantes do ensino médio dentro, e igualmente fora, da escola. Reflito, como na narrativa inicial, sobre a maneira de os estudantes se mobilizarem para produzir literatura apesar das dificuldades de acesso ou da própria metodologia “de afastamento” da produção do texto literário.

Dito isso, vamos à parte mais técnica desta apresentação. Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), à linha de pesquisa intitulada Linguagens e Práticas Discursivas, ao eixo Estudo da Linguagem: oralidade, leitura e escrita e ao Laboratório de Estudos da Escrita (Grafi). Nesse grupo, fundado e orientado pelo professor doutor Messias Holanda Dieb, orientador desta tese, temos, como objetivo geral, “compreender os processos de apropriação de práticas sociais letradas, considerando as relações entre a autoridade e o poder e entre resistência e criatividade que acompanham os sujeitos em suas trajetórias de formação na escola e na universidade” (Documento do Grafi em prelo). Assim, a partir dos interesses comuns, das intercessões nos diálogos entre os membros do grupo e, mais expressamente, com o meu orientador, professor Dr. Messias Dieb, este texto foi delineado.

Assim sendo, partindo do pressuposto da narrativa inicial, de que as vivências dos discentes com a escrita literária se constituem a partir das relações que eles, enquanto sujeitos de linguagem, estabelecem com as práticas de letramento – conceituadas como os diferentes modos de usar a leitura e a escrita em eventos socioculturais (STREET, 2014) – a tese aqui proposta é de que a experiência de construção do letramento literário (COSSON, 2006) dos estudantes, nas escolas públicas da Educação Básica, representa uma relação com a escrita (BARRÉ-DE-MINIAC, 2002) permeada de traços existenciais, condições de vida, pensamentos, ações e intenções (BAZERMAN, 2006) que, muitas vezes, são negligenciados e/ou desconhecidos pelos familiares, pelos professores e, conseqüentemente, pela escola.

É oportuno pontuar, leitor atento, que a opção pelo balizamento da presente pesquisa na relevância do texto literário para a formação humana se justifica no fato de que, historicamente, as relações entre a leitura, a escrita literária e a escola apresentam problemas

que espelham a crise acerca do nível de letramento literário dos professores e dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Esse aspecto é facilmente comprovado pelos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que, segundo a avaliação de 2017, apenas 1,62% dos estudantes apresentam um nível de conhecimento adequado em Língua Portuguesa para o ingresso no nível superior de ensino (BRASIL, 2017). Trata-se, desse modo, de uma realidade que precisa ser modificada a partir de ações eficientes dos usos da leitura e da escrita, pois a escola é a maior agência facilitadora dos diversos letramentos, assim como as pesquisas em educação fornecem um norte para pensarmos em novas ações na escola.

Nesse ponto, nosso desejo nos direcionou a uma escola pública da periferia de Caucaia, município da região metropolitana de Fortaleza – CE. Grosso modo, esse conceito advém do local de moradia das pessoas que vivem à margem da sociedade pela falta de acesso igualitário em relação ao conhecimento de informações e de oportunidades de trabalho. É válido pontuar, também, que superar essa visão significa, de alguma forma, denunciar e repensar o conceito de segregação social. Assim, estudar como a escrita literária é apropriada e experienciada por jovens da periferia propicia, para além do trabalho de metalinguagem, uma maior visibilidade dos estudantes que ocupam uma posição de hierarquia social desprestigiada, a qual também atravessa a classe social, a etnia e o gênero.

Também fornece a possibilidade de repensarmos a produção da escrita literária como uma oportunidade para todos, pois acredito que um trabalho mais igualitário da escola em relação ao acesso à escrita literária, um dia, poderá modificar o quadro atual em que homens brancos, héteros e elitizados são quase 70% dos autores publicados pelas grandes editoras brasileiras (DALCASTAGNÉ, 2014). Contudo, mesmo com a ciência de todos esses aspectos, não é possível afirmar a total ausência de experiência dos estudantes com a leitura e a escrita de textos literários. Assim sendo, os questionamentos são reforçados: Apesar de todas as limitações que envolvem a escola, no que diz respeito ao ensino da leitura e da produção de textos literários em sala de aula, como têm se caracterizado as experiências que configuram a relação dos estudantes do ensino médio do estado do Ceará em relação à escrita literária? Considerando, ainda, que essas experiências pressupõem a construção de uma relação dos estudantes com a escrita literária, aqui é questionado, de modo mais específico: Como os estudantes concebem as práticas de escritas literárias? Que investimentos são feitos por esses estudantes em relação às práticas de escritas literárias? Como eles verbalizam o seu processo de produção dessa escrita literária?

Neste cenário e para respondermos a essas questões, primeiramente, precisamos pensar no papel da escola na formação de cidadãos críticos, flexíveis, democráticos e protagonistas; o que é possível por meio dos letramentos múltiplos (ROJO, 2009). A ampliação do acesso à informação e às novas tecnologias digitais possibilitou uma mudança, a intensificação e a diversificação da circulação da informação; dessa forma, muitas vezes, o aluno tem acesso a gêneros literários que ainda não foram disponibilizados pela escola. Além disso, a diminuição das distâncias espaciais e temporais faz com que pessoas de diferentes lugares e épocas dialoguem virtualmente sobre diversos temas, dentre eles, a escrita literária, como bem exemplificam os diversos blogs sobre leitura e escrita literárias, os *bookturbes* e os vários cursos de escrita literária que habitam a internet. Ações que ressignificam a literatura e a escrita literária, no decorrer do tempo, por meio da multissemiótica, da multiplicidade de modos de significar próprios da literatura.

Dessa perspectiva, a aprendizagem da escrita literária é uma ação possível ao modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), pois se relaciona às experiências de vida, de leitura e de escrita de cada estudante, concebidas no âmbito de acontecimentos históricos, sociais e multiculturais, porque, quando as práticas de letramento estão vinculadas à sociedade e à sua transformação, abre-se espaço para a construção de novas identidades e de pessoais mais críticas. Assim, a literatura angaria diversos significados a depender de cada grupo que a utilize, pois fomenta a relação de leitura e escrita para além do princípio de funcionalidade, ultrapassando os significados puramente escolarizados que a Educação Básica fornece aos alunos.

Todas essas questões e contexto levaram-me ao seguinte objetivo geral: Compreender os sentidos que os estudantes do ensino médio do estado do Ceará, mais especificamente da periferia de Caucaia, atribuem à sua experiência com a escrita literária, tomando por base as concepções, os investimentos e as verbalizações acerca dessa prática de letramento. Do mesmo modo, permitiram-me traçar os seguintes objetivos específicos: interpretar as concepções dos estudantes acerca da escrita literária com base em sua experiência de letramento literário escolar; analisar os investimentos dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e ou vivenciadas no espaço escolar ou fora dele; examinar as verbalizações dos estudantes sobre o processo de produção de textos literários vivenciado na escola ou fora dela.

Para o alcance desses objetivos, na organização retórica desta tese, já iniciada por esta introdução, apresentarei, a seguir, a fundamentação teórica que embasa minhas reflexões

e análises. Mais adiante, detalharei a metodologia aplicada, centrando no uso do Balanço do Saber e das Entrevistas Semiestruturadas. Na sequência, tratarei dos Tipos Ideais encontrados na análise dos dados. Por fim, discutirei as relações que os estudantes apresentaram no ato da escrita literária, a saber: relação catártica; relação expressiva e relação agenciada.

Eu sei, leitor amigável, nos últimos parágrafos, estanquei um pouco no tom acadêmico, já sinto falta aqui de uma escrita mais sensível, assim, compartilhamos do mesmo sentimento, não se preocupe. Contudo não posso me furtar de apresentar elementos teóricos e técnicos. Mas, *se avexe não*, todas essas questões e objetivos apontam para um bem comum, a busca pelo repensar e aprimorar as práticas de escritas literárias em sala de aula, pois como nos disse Saramago: “todos somos escritores, só que alguns escrevem e outros não”, nesse viés, cabe à escola possibilitar que os estudantes, enquanto protagonistas de suas aprendizagens, possam ouvir estrelas, construir textos com a argamassa do dia a dia, criar personagens e recriar a vida por meio do discurso artístico-literário, ação possível a qualquer gênero, etnia ou classe social que assim desejar.

## ***2 Esta dama de olhos oblíquos e dissimulados***<sup>8</sup>

---

O que é a escritura em geral?" E, no espaço da escritura em geral, a esta pergunta, que é mais e outra coisa além de um simples caso particular: "O que é a literatura?"; a literatura como instituição histórica, com suas convenções, suas regras etc., mas também essa instituição que dá, em princípio, o poder de dizer tudo, de liberar das regras, deslocando-as [...] está ligada à autorização para dizer tudo e [...] ao advento de uma ideia moderna de democracia.

(DERRIDA, 2014, p. 51)

Sempre achei a personagem Capitu comparável à Literatura. Aqueles olhos de cigana oblíqua e dissimulada que tanto amedrontavam Bentinho lembram-me o mistério, o velar e o desvelar da palavra literária. Entretanto, principalmente, remete à resistência. Como senhora de si, a Literatura não necessita que você a ame, basta que você a olhe no fundo dos olhos para que ela desafie as suas certezas. Como Capitolina, personagem silenciada que reverbera pelos olhos, "essa estranha instituição chamada literatura", como nos diz Derrida, no título de seu livro (2014), é o espaço atual mais próximo da democracia, pois permite pensar na experiência do "poder dizer tudo" ao mesmo tempo em que não se obriga a responder nossos questionamentos. Antes disso, o texto funciona como um espaço de reflexão, como Capitu incomodava Bentinho, a Literatura desordena nossas certezas e mexe com nossas convicções. Nesse ensejo, reservamos este espaço para uma pergunta muito mais antiga do que a suscitada pelo romance machadiano e ainda sem resposta conclusiva: o que é Literatura?

### **2.1 O Poeta se torna mudo sem as palavras reais<sup>9</sup> – Definindo Literatura**

No decorrer dos anos, leitor curioso, diversos estudiosos tentaram captar e definir esse olhar de mistério da Literatura. No entanto, ela escapa pelas mãos, escorrega entre as letras do teclado e mostra-se subversiva a qualquer tentativa de enquadramento. Apesar dessa constatação, incansáveis pensadores, desde a Antiguidade até os nossos dias, buscam compreender, definir e estatuir o que é literatura. Assim, iniciemos nosso diálogo pela Filosofia. Sim, pela Filosofia, pois, embora não seja o campo literário, quando buscamos as origens do pensamento sobre a teoria da literatura, recorreremos aos filósofos, principalmente, a

---

<sup>8</sup> O título do 1º capítulo faz referência aos olhos de Capitu e à carga enigmática que eles transmitiam a Bentinho, o narrador da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

<sup>9</sup> GULLAR, 2000, p. 156.

Platão e a Aristóteles.

Platão parece ter sido o primeiro pensador a tecer considerações acerca da literatura. Todavia, sua apreciação se voltava para o campo da filosofia, sendo o objetivo do pensador encontrar a verdade das coisas. Aí está o grande problema do filósofo, leitor investigativo, porque a literatura não estava preocupada com a verdade e por isso muitas reflexões dele são refutadas hoje. Platão nunca criou uma teoria da literatura, apenas elaborou algumas afirmações sobre a poesia, termo que a definia no período e que se sustentava em torno de um interesse não literário (REALE, 2007).

Epistemologicamente, esse filósofo defendia que a verdadeira realidade estava na ideia do objeto e jamais no objeto em si, muito menos na reprodução do objeto pelas artes. Daí a literatura não ser vista como uma composição de linguagem válida, sendo composta pela imitação da imitação com a finalidade da fruição e, por isso, não poderia ser admitida como algo bom pela República (Estado), pois se afastava perigosamente da verdade. Retornamos, assim, aos olhos de Capitu: a poesia (literatura) é vista como perigosa, e o perigo reside na construção da linguagem, porque, voltada para si, a poesia imitativa se ocupava da criação, da invenção, da imaginação, tornando-se prejudicial para a ordem do Estado, posto que favorecia a corrupção dos costumes: a subversão da ordem.

Na sequência clássica, caro leitor, temos Aristóteles, autor da *Poética*, obra que inaugura os estudos antológicos da literatura, ou seja, esse é um pensador que descreveu o fenômeno literário, a natureza da poesia, dos gêneros literários, da linguagem poética, a literatura tomada a partir de si mesma. Para ele, a poesia tinha como base a *mimese*, a imitação, contudo, diferentemente de Platão, Aristóteles não compreende a poesia como algo nocivo à sociedade. A partir da descrição de seus constituintes, Aristóteles descrevia a verdade da poesia como o próprio texto, por meio de sua constituição de sentido gerada por uma linguagem específica.

A diferença apresentada dentre as formas literárias se dá pelo objeto imitado, pelo modo e pelo meio da imitação. Assim, por meio da ideia de *mimeses*, termo de origem Grega que significa a faculdade do homem de reproduzir, imitar, Aristóteles (1997) cria os fundamentos das artes e, conseqüentemente, da literatura. Com esse filósofo, a literatura ganha autonomia, pois é resguardada de fatores extraliterários como a política.

Em seguida, os historicistas analisaram as obras literárias a partir da vida e do tempo dos autores. Os formalistas se concentraram no texto em si enquanto os estruturalistas observaram a linguagem, o código escrito, e os fundadores da Estética da Recepção

procuraram compreender o fenômeno literário a partir do leitor. Cansativo, leitor exausto? Esse percurso comprova que a concepção de literatura se modifica sincrônica e diacronicamente e, ao mesmo tempo, contrariando o que alguns incrédulos professam: o fato de ela permanecer viva e ativa entre nós.

O termo literatura remete a uma pluralidade de complexos conceitos e, por isso, é um fenômeno polissêmico. O vocábulo vem do latim *litteratura*, *littera* que significa letra. Logo, inicialmente, o conceito está ligado à palavra escrita ou impressa e à arte de escrever bem. No entanto, o que é escrever bem, leitor acadêmico? Por enquanto, basta saber que escrever bem, durante muito tempo, foi apresentado como a arte da erudição. Não obstante, mais à frente, reconduzirei esse discurso para desmistificar essa ideia e propormos uma nova percepção do escrever na escola.

E vamos à História, leitor prosador!

Cronologicamente, até a metade do século XVIII, o termo literatura designava os conhecimentos das artes e das ciências de modo geral, e os termos verso, poesia e prosa aludiam à arte da palavra. Dessa forma, o termo literatura, como compreendemos hoje, é relativamente novo e foi usado para designar os gêneros literários que foram produzidos a partir da segunda metade do século XVIII. Segundo Matos,

o vocábulo ‘literatura’ durante o século XVIII, continuando ainda a designar o conjunto das obras escritas e dos conhecimentos nelas contidos, passa a adquirir uma acepção mais especializada, referindo-se especialmente às ‘belas artes’, ganhando assim uma conotação estética e passando a denominar-se a arte que se exprime pela palavra. (MATOS, 2001, p. 200-201).

Somente com o iluminista Voltaire, a literatura é descrita como um saber que implica valores estéticos e uma relação particular com a palavra. Esse filósofo chama “de bela literatura aquela que se atém aos objetos possuidores de beleza: a poesia, a eloquência, a história bem escrita” (VOLTAIRE, 1978, p. 242). E faça-se a luz, pois foi no século das luzes que a literatura se viu iluminada por nós (como se precisasse)! Nesse enredo, outros levantaram a voz e se dedicaram a pensar sobre a arte da palavra, como estou fazendo agora e, pasmem, em pleno século XXI! Fato que também comprova a interminável, e ainda plausível, discussão sobre o fazer literário.

Mesmo após essa minha interrupção, e sem a destreza temporal de Brás Cubas, em *Memórias Póstumas*<sup>10</sup>, precisamos voltar ao século XVIII para prosseguirmos na evolução do conceito de literatura. Assim, ampliando a definição, o lexema literatura ganha dois novos

<sup>10</sup> Livro de Machado de Assis (1999) que inaugura o Realismo brasileiro em que o narrador brinca com a linearidade do texto tradicional.

significados com Diderot, tornando-se, em primeiro lugar, um fenômeno estético específico, com uma forma de produção própria de expressão e de comunicação artística. Ou seja, para esse filósofo, a literatura é uma arte singular e pertence a um conjunto de textos que se particularizam pela presença de valores estéticos comuns (SILVA, 2007), sobre os quais tratarei mais à frente.

Convenientemente aos princípios Românticos, o termo literatura passou também a significar, segundo o autor, o conjunto de produção literária de um país: a famosa literatura nacional. Sim, aquela em que se criaram os mitos dos heróis nacionais. Sendo assim, duas dimensões do fenômeno literário são incorporadas ao termo: a escrita literária e o *corpus* dos gêneros literários de coletividade, revestidos de significado artístico, social, histórico e cultural. Dessa coletividade, surge a opinião pública, representada no século XVIII pela burguesia e responsável pela proliferação de instituições que promoviam a leitura, elevando o livro à categoria de produto.

Como produto, sabemos que esse acesso ao texto literário foi alargado e, apesar disso, paradoxalmente, ainda permaneceu restrito, por que *é* óbvia, como nos revela Marisa Lajolo (2018). A partir dessas observações iniciais, podemos refletir sobre a literariedade de uma obra ou o que faz uma obra receber a chancela de literatura. Calma, leitor apressado, pretendo revisar e aprofundar o tema, mas não formular conceitos novos, pois a ideia é partir dos já existentes e repensar o lugar da leitura e da escrita literária hoje na escola. Não se engane, atribuir valor à literatura é até hoje uma tarefa cheia de critérios formulados a partir das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) de uma determinada comunidade em uma época específica, já que a literatura reflete as relações dos homens com o mundo e com os seus pares.

Na medida em que essas relações se transformam historicamente, a literatura também se transforma. Como objeto social, o livro de literatura é muito específico, e a representação literária vem se construindo e se modificando no decorrer dos tempos. Como relembra Aragão,

alguns estudiosos encontraram a literariedade na ficcionalidade do que foi tratado, outros na subversão da linguagem cotidiana, outros em sua suposta falta de funcionalidade, outro ainda acreditou que o que decidimos era literário. (ARAGÃO, 2006, p. 38 – tradução livre feita pela pesquisadora desta tese).

A referida pesquisadora chama a atenção para aspectos, como a ficção, a subversão da linguagem, a falta de funcionalidade da arte literária e, ainda, a possibilidade de o próprio autor determinar se seu texto é literário ou não. O termo ficção já, há algum tempo,

é próprio do núcleo da literatura, embora não seja elemento suficiente para defini-la, e, por vezes, pode ser entendido de forma equivocada. Quando você toma a ficção como o contrário de verdade, está pressupondo que ficção é mentira, e devo informá-lo que, como já disse o poeta das inutilidades, “noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira” (BARROS, 2009)<sup>11</sup>.

Tomar a ficção por mentira é, nesse sentido, uma balela, pois a ficção não tem “o propósito turvo de tergiversar a verdade” (SAER, 2012, p. 2), mas, sim, criar a partir dela. Além do mais, o conceito de verdade ainda é nebuloso e, por isso, devo advertir, leitor enigmático, que não vamos adentrar nas complexas questões sobre esse tema. Simplesmente, tomo o termo ficção como produto da imaginação criadora que não se reduz a fornecer um simples retrato da realidade, mas prima por criar uma transmutação desta, realizada pelo escritor por meio de um olhar artístico que interpreta e alarga horizontes (COUTINHO, 1976, p. 30).

O segundo ponto destacado por Aragão (2006) é a subversão da linguagem literária. Romper com os padrões estruturais da escrita por meio de um estranhamento (*ostranenie*) da linguagem é um dos atributos essenciais da literatura. A linguagem literária, enquanto desvio da linguagem ordinária, foi uma preocupação dos formalistas. Mais uma vez, leitor engajado, voltamos aos olhos indecifráveis de Capitu, visto que a definição de literatura continua a ser questionada. No início do século XX, um grupo de estudantes russos criou o Círculo Linguístico de Moscou com o objetivo de estudar a poética, a linguagem literária. Em seguida, fundaram a Associação para o Estudo da Linguagem Poética (OPOIAZ) e recusaram a ideia de estudar o texto literário a partir de outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a sociologia. Vale ressaltar que, no período, com as Vanguardas Europeias, os artistas e os teóricos passaram a questionar os padrões tradicionalmente estabelecidos e começaram a propor novas concepções para as artes.

A literatura ganhou novas roupagens, novas concepções, uma nova teoria. A obra *A ressurreição da palavra*, de Vítor Chklovski, publicada em 1914, colocou a palavra como peça fundamental na articulação dos estudos sobre literatura, já que estudar as construções particulares da língua realizadas nos gêneros literários foi o caminho proposto pelos formalistas. Para Jakobson, era necessário dar conta do funcionamento da literatura em sua natureza linguística e poética para alcançar o que era próprio da literatura (JAKOBSON, 1973). Na busca pela cientificidade literária, os formalistas elaboraram conceitos que

---

<sup>11</sup> In: CEZAR, Pedro. **Só dez por cento é mentira**. Desbiografia oficial do poeta Manoel de Barros, 2009. (Trecho da entrevista de Manoel de Barros para o documentário citado).

atenderam aos seus objetivos, dentre eles os já mencionados conceitos de literariedade e estranhamento, além dos conceitos de procedimento e de singularização.

De modo geral, o conceito de literariedade foi sistematizado pelos formalistas russos e continua revisitado por nós. Para Boris Eikhembbaum (1970), o objeto da ciência literária é a literariedade e não a literatura em si. Para este e outros formalistas, o estudo da forma do gênero literário foi priorizado e, para ter literariedade, a obra deveria cumprir certas funções e lançar mão de um montante de procedimentos estético-textuais. Nesse ensejo, leitor letrado, mas com maior profundidade, Mikhail Bakhtin (2006), a partir de concepções da Sociologia e do Marxismo, estabeleceu métodos para a definição da estética literária por meio do estudo da forma textual e da relação do texto literário com os contextos externos.

O Círculo Bakhtiniano elaborou conceitos e categorias a partir das reflexões sobre a linguagem/literatura. Um exemplo é a ideia de exotopia (BAKHTIN, 1997) que nasceu das reflexões sobre o universo literário. Nessa concepção, leitor confuso, existe um diálogo entre a vida extraliterária e a literatura, entre a realidade da ficção e a ficção da realidade. Um dos elementos principais da exotopia é o excedente de visão, que é um conceito acerca do qual o autor afirma que “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes [...] não coincidem” (BAKHTIN, 1997, p. 43). Nasce daí o processo dialógico, a dialogia, que é uma efetivação da empatia no discurso literário (JANSEN, 2007, p. 110).

Essas vozes dialogais apresentam valores diferentes e, assim, o autor, o narrador, os personagens e os leitores travam discursos distintos, se identificam, se diferenciam ou se repelem a partir desse processo polifônico, modificando-se em uma constante, como diria Mário de Sá-Carneiro (1995). Para esse autor, “eu não sou eu/ nem sou o outro/ sou qualquer coisa de intermédio”. Esse diálogo, o qual leva à empatia, nos ajuda a ampliar as percepções sobre o mundo e as pessoas: a famosa humanização da literatura (CANDIDO, 2011). Vê-se, assim, a partir da polifonia, a importância da leitura e da escrita literária para a descoberta de si e do outro no universo individual e coletivo.

Perdoe-me se meu pensamento, como o vosso, não segue uma sequência cronológica tradicional, pois preciso de idas e vindas frequentes para entrelaçar discursos e produzir algo que julgo novo, embora saiba que ainda são retalhos de uma grande colcha cultural que (re)produzo no decorrer da minha escrevivência (EVARISTO, 2018). Avancemos, um pouco, das concepções dialógicas de Bakhtin à pesquisadora Júlia Kristeva (2005) que formulou a Teoria da Intertextualidade. Para ela,

o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem

para desvelar um fato maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos). Em Bakhtin, aliás, esses dois eixos, que ele chame respectivamente diálogo e ambivalência, não são claramente distinguidos. Mas essa falta de rigor é antes uma descoberta que Bakhtin é o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. (KRISTEVA, 2005, p. 68)

Kristeva (2005) adapta o conceito de dialogismo para os textos literários e nomeia esse tipo de polifonia de intertextualidade, aspecto que, na contemporaneidade, consagra-se como uma das características marcantes dessa arte da escrita. Para a pesquisadora, a palavra – o cruzamento da linguagem e do espaço – apresenta múltiplos significados. Para aclarar a ação da palavra no texto literário, leitor sucinto, ela delinea duas linhas: uma horizontal, em que está o sujeito acompanhado da escritura e do destinatário; e outra vertical, na qual se acham o texto e o contexto. Kristeva anuncia que o discurso do destinatário se une ao de outra obra e, nisso, os eixos discursivos (autor/destinatário) se fundem, pois “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto)” (KRISTEVA, 2005, p. 66-67). Desse modo, a palavra tem a função de mediar a estrutura do texto, o contexto e o ambiente cultural/histórico, pois esta possui três dimensões: sujeito, destinatário e contexto.

Ainda sobre a intertextualidade na literatura, leitor conectivo, temos o livro *Palimpsestos*, de Gerard Genette (2010), o qual ampliou o conceito de Kristeva (2005) para transtextualidade, dividindo-o em cinco tipos: intertextualidade, paratexto, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade. Dessa forma, a intertextualidade é uma fatia do bolo da transtextualidade, em relação a qual não vou detalhar aqui cada um desses processos, pois não é meu foco. Proponho simplesmente destacar esse entrelace discursivo tão característico da literatura, o qual Genette o define “como uma relação de copresença entre dois ou vários textos” (GENETTE, 2010, p. 12). Assim sendo, o que Júlia Kristeva chama de absorção, Genette denomina copresença e, desse modo, a literatura requer um leitor diferenciado que perceba, identifique e relacione esses diálogos, pois, caso isso não aconteça, não teremos a ambivalência citada por Bakhtin (1997).

Se pensarmos na escrita, leitor interessante, o processo é semelhante, pois tudo o que lemos, ouvimos ou vivemos são fontes para a tessitura de nossas composições. No campo literário, muitos escritores selecionam fragmentos de outros textos para inseri-los em suas composições, ressignificando-os e introduzindo-os em um novo texto com uma nova autoria. Nessa perspectiva, esse ato de criação desestabiliza o conceito romântico de autor original e apresenta uma nova forma para a composição de textos, implicando diretamente a posição do

autor, hoje, nos diversos diálogos que o escritor pode trazer em sua obra.

Quase ao fim desta primeira parte, leitor lírico, vamos adornar nossas palavras com um poema de Manoel de Barros: “o poema é antes de tudo um inutensílio” (BARROS, 1982, p. 23). Com esse pulo, voltamos às concepções, apresentadas anteriormente por Aragão (2006), sobre a inutilidade da literatura. Manuel propôs a poética da inutilidade e nos faz pensar sobre o lugar da poesia. Concorde, leitor embevecido? Em uma sociedade com a mentalidade utilitarista, imediatista, produtivista e motivada pela lógica do lucro, a literatura assume um *ethos* de coisas supérfluas (ORDINE, 2016). O poema, por exemplo, não traz o lucro desejado por uma sociedade capitalista, então, todos os saberes que não captam ganhos financeiros imediatos são considerados inúteis. Essa concepção utilitarista corrompe a formação cidadã e intelectual, trazendo agravamentos sérios para o ensino da leitura e da escrita literária, pois o valor desse conhecimento vai muito além de sua utilidade imediata.

A educação literária é o que deve nos libertar para a ousadia criativa do pensamento já que, por vezes, o professor, a escola e a universidade não cumprem essa missão, ficando para a própria literatura, metaforicamente por meio da metalinguagem, revelar seu valor, sendo isso o que aconteceu no verso anterior. Nele, Manuel de Barros subverte o valor dado à literatura, concordando inicialmente com a lógica capitalista para depois negá-la. Existe a concepção global de inutilidade, mas o escritor, contrariando a norma mercadológica, produz seus poemas. A poesia (leia-se literatura) é, portanto, útil ao poeta e, conseqüentemente, à humanidade.

Para Ordine,

Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores. (ORDINE, 2016, p. 9).

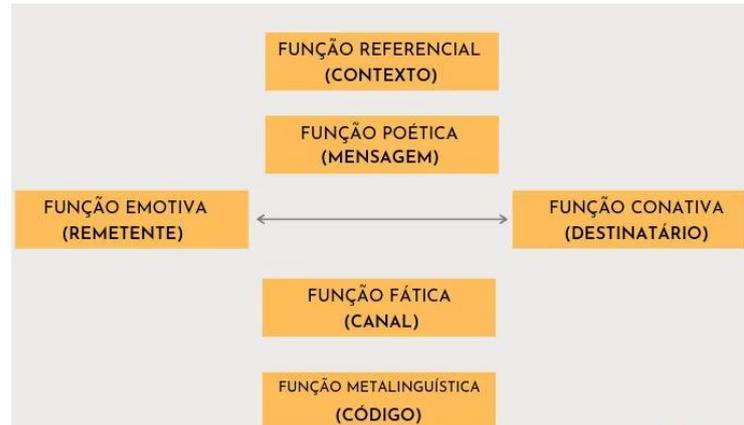
Esse posicionamento nos diz que o saber literário não se vincula à ideia de praticidade e utilitarismo proposto pela sociedade contemporânea e pode promover ensinamentos além dos propostos pela intelectualidade. Nesse caminho, não sei você, leitor questionador, mas eu também acredito na utilidade da literatura para além do sistema mercadológico atual. Nesse ensejo, convém conversarmos sobre um ponto já mencionado acima: a metalinguagem ou a função metalinguística na literatura, conforme a terminologia de Roman Jakobson em seus estudos sobre as funções da linguagem.

De acordo com Jakobson (2010), o processo de comunicação se realiza a partir de

seis fatores: emissor, receptor, código, mensagem, contexto e canal, os quais determinam as funções da linguagem.

Observe:

Figura 1 – Funções da linguagem



Fonte: (JAKOBSON, 2010, p. 157)

Cada elemento da comunicação predomina em uma função da linguagem. A função metalingüística se centra no código, no sistema de signos regidos por leis próprias e se expressa mais claramente em frases que fornecem informações a respeito do código lexical de um idioma, o que Jakobson (2010, p. 162) denominou de “sentenças equacionais”. No verso de Manuel de Barros, leitor lírico, o poema não necessita cumprir sua função, ele pode ser inútil, não servir para nada, mas isso não anula a sua existência. O eu lírico focaliza no código poético próprio, distinto da língua em que se apoia e da função predestinada pela sociedade. Assim, o metapoema é uma “teoria do poético embutida auto reflexivamente no poema” (MARICONI, 1992, p. 15). Ou seja, o metapoema se volta para o “como” a mensagem é veiculada no texto.

Isso posto, percebemos que, tanto o autor, como o leitor e a obra são fundamentais para a discussão a respeito da literatura. Quero ainda acrescentar à categoria de leitor alguns leitores mais sofisticados: os críticos literários. Esses grupos que, de tempos em tempos, definem a literatura também são os que a autorizam. Assim, leitor questionador, outro ponto importante para a definição do que é literatura é a validação de uma obra literária no contexto em que ela é inserida. Nesse momento é que a cilada começa, quando nos perguntamos: Quem são esses grupos autorizados? Por que eles são/se sentem autorizados?

Como diz Mariza Lajolo (2018, p. 31), para entrar nessa discussão, “é preciso

comprar ingresso”. Assim sendo, ousar dizer, leitor erudito, que, apesar de não termos fardão bordado a ouro ou título de imortais, ainda fazemos parte desse circuito e já compramos o ingresso por meio dos livros, da lousa, dos títulos, dos diálogos acadêmicos, da profissão, do acesso à cultura erudita. Com ingresso nas mãos, sigamos os caminhos de Lajolo (2018), pois dispomos de condições para alavancar esse debate.

Inicialmente, posso pontuar que as definições sobre o fazer literário, elaboradas no decorrer dos séculos, serviram por um tempo e, principalmente, funcionaram para os seus elaboradores. Criticar uma obra literária é fazer uma leitura minuciosa dela, adentrando enquanto espaço simbólico no mundo. Para Antônio Cardoso Filho (2011), “se o sentido do mundo estivesse completo, não haveria mais lugar para se pensar”. Assim, a obra literária é a denúncia de uma falta, um vazio no mundo, o texto literário funciona como um possível preenchimento dessa falta. Todavia, o sentido novo apresentado pela obra, por meio da palavra, também é uma lacuna, pois nenhum sentido é completo ou uno.

Essa imprecisão é uma característica da literatura por meio da ambiguidade. O leitor crítico da literatura trabalha nesse vácuo entre a realidade e a ficção, entre o dito pela mensagem intencionada ou não do escritor, o enunciado e seus desdobramentos no momento da leitura, da recepção do texto literário. A ambiguidade, por vezes, pode ser provocada pela plurissignificação das palavras que, na literatura, ganha um status mais elevado por meio da conotação. São quase infinitos os sentidos que uma palavra pode absorver no texto literário. A partir da dimensão plurissignificativa, ocorre a criação de novas relações de sentidos, o que torna a literatura um espaço relevante para a reflexão sobre a linguagem e a realidade. A obra de literatura implica a relação sobre o real por meio da reconstrução da linguagem, na plurissignificação, na exploração da palavra em sentido conotativo, adotando contradições e ambiguidades.

Peço perdão pelo desvio necessário, leitor impaciente, mas, dito isso, desejo voltar à questão dos canais críticos que endossam e certificam se um texto é literário ou não. Podemos recuperar algumas vozes de setores especializados na área, como editores renomados, professores universitários e da Educação Básica, intelectuais, pesquisadores, influenciadores digitais, bem como de academias, eventos e concursos de literatura. Estes atestam a literalidade da obra no contexto de circulação em que ela está inserida. Entre esses canais, temos ainda a escola, a maior agência de letramento da sociedade, que escolhe, adota, censura, qualifica ou desqualifica o livro de literatura. É ela a principal responsável pela adoção do termo clássico que vem de *classis*, do latim, e significava, inicialmente, a leitura

que adentra as salas de aula.

Perceba, leitor atencioso, não estou aqui questionando a existência e a aplicabilidade dos clássicos literários na escola, até porque tenho ciência de que a permanência deles se dá por cunho político, os clássicos são antes de tudo obras que falam sobre os homens e apresentam questionamentos tão profundos e pertinentes que se tornam indispensáveis à sociedade (CALVINO, 1999). Desejo, contudo, mostrar as instituições ou os locais sociais de onde vêm as respostas a nossa indagação do início desta reflexão: o que é literatura? E, por fim, o escritor de literatura – principalmente os mais renomados, que já conseguiram um lugar de destaque – também baliza o valor dos textos literários quanto lê e indica obras.

Isso se justifica porque comentários e apreciações sobre os textos de autores já renomados são importantes para os iniciantes, pois os ajudam a adentrar cada vez mais nesse mercado tão restrito da literatura. Ao pensar no processo de produção de texto, nos gêneros e nas problemáticas que a linguagem suscita de tempos em tempos, os autores literários também apresentam soluções e definições particulares, como Mário de Andrade ao definir conto como sendo “tudo o que o autor chamar de conto” (ANDRADE, 2017, p. 7). Portanto, leitor interlaçado, definir literatura é um trabalho hercúleo que eu não darei conta nestas poucas linhas e duvido que alguém um dia conseguirá esse feito. Contudo, tenho ciência de que indiquei caminhos para que você construa sua própria definição, pois o “departamento de respostas é sempre território livre do leitor” (LAJOLO, 2018, p. 162).

Peço licença para introduzir os pensamentos de Marina Lajolo sobre a definição de literatura para ampliar as possibilidades de conceituação de cada leitor. Veja:

E, independentemente das respostas a essas e a outras questões, mas dependendo de sua cabeça e de sua vontade, a literatura no século XXI – quaisquer que sejam as formas que dela sobrevivam ou as novas que se vierem a inventar – continuará seu velho ofício de arrumar em palavras o desarrumado das cabeças e dos corações.  
Ou desarrumar o arrumado.  
De todos.  
De crianças, de homens e de mulheres como nós e diferentes de nós.  
Em prosa ou verso.  
E em ritmo de vice-versa...  
(...)  
Ora, com a palavra meus queridos leitores e amadíssimas leitoras, a quem agradeço penhorada a companhia e a discussão ao longo destas longas maltratadas.”  
(LAJOLO, 2018, p. 162-163).

Bem, se fosse uma publicação no *Instagram*, pediria a você, leitor criativo, para deixar um comentário. Porém, aqui, contento-me com a virtualidade de suas formulações e com o desejo de que seu encontro com este olhar de Capitu seja cada vez mais intenso e

provocativo. Daqui, partiremos juntos e vamos adentrar a locais dantes já visitados, embora toda a nossa aventura dependa de nossas escolhas e, por isso, eu te pergunto, leitor prevenido: *trouxestes as chaves?*<sup>12</sup>

Cientes de que você, caro leitor, já conseguiu formular um conceito de literatura na contemporaneidade, informo que, por se tratar do gênero tese, preciso fornecer uma acepção que guiará nossos caminhos teóricos, por isso, definirei literatura como uma modalidade artística centrada na palavra e construída a partir da subjetividade, das emoções, da expressão de ideias e das possibilidades dadas pelo meio e pelo momento histórico. As criações literárias são construídas a partir do diálogo contínuo com a vida, as pessoas e outras artes, ampliando a visão de mundo e o significado das coisas mais corriqueiras. Já podemos continuar nosso caminho!

## 2.2 Penetrando surdamente no reino das palavras<sup>13</sup>

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos. (MELO NETO, 1996,  
 p. 37)

Após abordarmos sobre a definição de literatura e pressupondo que já dispomos da chave, vamos abrir uma porta, leitor prevenido, para alargar nossos conhecimentos sobre a experiência estética promovida pela literatura. Inicialmente, discorrerei sobre as contribuições de Louise Rosenblatt (2002), em seu livro *La literatura como exploración*, que alarga as concepções tradicionais da estética da recepção de Jauss (1979a). Depois, seguiremos nosso próprio caminho em busca de uma percepção para a experiência estética da escrita literária.

A partir da concepção de João Cabral de Melo Neto, na epígrafe com a qual abrimos este tópico, acerca do fato de que um galo sozinho não constrói uma manhã, adentramos na concepção de que a literatura se faz nesse entrelaçar de vozes e ações. Por isso, em cada período, os estudiosos da literatura focam em um dos elementos da comunicação propostos por Jakobson (2010). A escola de Constança entra em cena, em 1979, propondo que

<sup>12</sup> Referência ao poema Procura da Poesia, do livro *A Rosa do Povo* (1945), de Carlos Drummond de Andrade.

<sup>13</sup> Uso de um dos versos do poema já citado na nota anterior.

a pesquisa literária focasse na relação texto e leitor, enquanto Jauss traça o processo da leitura como uma experiência estética do leitor, propondo o sentido da leitura a partir da posição histórica do intérprete.

Dessa implicação multifacetária da recepção, leitor perspicaz, Louise Michelle Rosenblatt (2002) elaborou o conceito de transação de leitura por meio de uma relação dinâmica entre o texto e o leitor em uma interconexão efetiva de leitura. Assim, o leitor continua como centro da abordagem, mas o texto literário se torna uma ação sígnica valorizada, pois é a matéria da promoção do efeito estético. Assim, as negociações entre o leitor e as vozes que compõem o texto são feitas como uma forma de transação entre estes, o intérprete e a obra.

Rosenblatt define a experiência estética literária como aquela que nos afeta, porque

uma finalidade estética exigirá que o leitor preste mais atenção aos aspectos afetivos. A partir dessa mistura de sensações, sentimentos, imagens e ideias; estrutura-se a experiência que constitui a narrativa, o poema ou a peça. (ROSENBLATT, 2002, p. 60 – Tradução livre feita pela pesquisadora desta tese).

A partir desse fragmento, percebemos que a autora defende a concepção de que a literatura oferece uma experiência humana primordial. O foco é o processo de integração do leitor com o texto (Teoria Transacional). Essa leitura estética difere da leitura eferente, ou seja, da voltada para os textos *fatigados de informar*, porque os textos literários promovem o isolamento do mundo real para possibilitar as experiências emocionais e estéticas. Ainda para a mesma pesquisadora,

o autor faz isso de uma forma totalmente mais criativa, pois permite que ele compartilhe sua visão. Ninguém questionaria que na criação da obra literária o escritor faz mais do que refletir experiências passivamente, como através de uma lente fotográfica. Uma força seletiva opera. Do tumulto de impressões com que a vida nos bombardeia, o escritor escolhe os elementos particulares que têm relevância significativa para sua percepção. (ROSENBLATT, 2002, p. 61 – Tradução livre feita pela pesquisadora desta tese).

Nesse sentido, autor e leitor agem de forma criativa. A ação deste sobre o texto se dá de forma ativa, visto que há fatores seletivos na dinamização do processo de leitura que podem provocar uma experiência estética completa, a qual dependerá da motivação do leitor, do acordo estabelecido no momento da leitura, pois é o leitor que atribui o sentido da obra. Dessa maneira, ele passa a ser um coautor da obra, dado que atribui significado àquilo que lê e, em função disso, a obra literária despertará sentimentos e sensações diferentes em cada leitor.

Ela também poderá acompanhar as reflexões dos intérpretes por algum tempo ou ainda assumirá significações distintas quando lida pelo mesmo intérprete em épocas diferentes. Apesar de a autora mencionar o papel passivo do autor, vale ressaltar que a leitura literária só é possível a partir da tríade autor-leitor-obra. O fato de essa teoria centrar no leitor não anula a importância da criação do texto literário. A composição da linguagem da obra, as escolhas linguísticas, a estratégia de construção do texto, os discursos políticos e ideológicos e as intertextualidades que se revelam no escrito serão impulsos para a interpretação do leitor.

Outro ponto que merece destaque, leitor animado, é a influência positiva que a Teoria da Recepção conduziu para a escola. Em sala de aula, a leitura passou a ser percebida de forma distinta, o leitor ganhou mais autonomia para anunciar sua interpretação, e o professor passou a compreender que cada estudante é portador de um repertório próprio. Sobre esses aspectos, para Marisa Lajolo (2005, p. 90), a estética da recepção colabora para o desenvolvimento das atividades de leitura literária em sala de aula, uma vez que as condições de existência da literatura transformam essa ação em uma atividade mais significativa.

A interferência da Teoria da Recepção na didática do ensino da leitura transformou o olhar dos educadores para as múltiplas interpretações suscitadas pelo texto por meio do tema, da estrutura, do estilo, do intertexto e por meio do diálogo com as experiências anteriores dos estudantes-leitores. Mesmo que o professor desconheça a paternidade ilustre das teorias literárias que são aplicadas nas atividades que desenvolve em sala (LAJOLO, 2005, p. 92), a influência da Teoria da Recepção foi bastante utilizada para o fortalecimento da relação estudante e texto. Assim, o *penetra surdamente no meio das palavras* (ANDRADE, 1976, p. 77) é uma metáfora poética que transpomos para a ação do estudante-leitor.

Diante do exposto, e avançando um pouco mais em minhas convicções, leitor amistoso, tratamos do estudante produtor de literatura como um leitor. Apesar de não haver transferência direta da leitura para a escrita literária (TAUVERON, 1999), antes de escrever um texto literário, o estudante é leitor de textos literários. Enquanto leitor em processo ativo (TAUVERON; SEVE, 2005) e por meio da orientação docente, o discente deve ser orientado para a dissecação do texto, para a compreensão da conotação. Com isso, linguagem, língua, estrutura, ruptura, temas, sentidos, vozes, ideologias, hipóteses são alguns dos aspectos para a exploração livre do leitor no texto literário. Logo, a partir dos procedimentos de análise textual, o docente tem recursos para orientar o estudante no processo inicial de escrita literária.

No entanto, antes de tratarmos das experiências intelectivas tão próprias da escola,

precisamos, enquanto pesquisadores, professores, especialistas nas diversas áreas educacionais, orientarmos o olhar sensível do estudante para além das conjecturas racionais, intelectuais, teóricas, técnicas e ultraespecializadas, advindas da Idade Moderna e supervalorizadas na Contemporânea. Peço que não me julgues, pois sei da atribuição escolar na preservação e divulgação dos conhecimentos.

Apenas creio que deixamos para traz alguns saberes mais primitivos (no sentido de primeiros, de naturais): o da sensibilidade, da intuição e dos sentidos. Como nos diz o poeta, “sob a pele das palavras há cifras e códigos”<sup>14</sup> (DRUMMOND, 1945), essas cifras e esses códigos precisam ser sentidos por nós, leitor entusiasmado, e, principalmente, por nossos estudantes: com a pele, os olhos, a boca, os ouvidos e o nariz. A poesia (leia-se literatura) está entrevada em nossa língua e está sujeita a erupções constantes, como nódulos gravados em nossa pele, e possui cheiro, cor, dimensão, profundidade, aspereza e som. Manoel de Barros, por exemplo, foi um dos poetas em que a escrita literária se dá ao nível de pele, observemos:

Poesia é uma coisa que a gente não descreve. Poesia a gente descobre. A gente acha. Eu sou procurado pelas palavras. [...] Eu sou excitado por uma palavra, ela me excita, ela se apaixona por mim. As amigas que elas têm por aí pelo mundo, se encontram pelo cheiro para desabrochar num poema. E desabrocham em mim. (BARROS, 2009)<sup>15</sup>

Urge encontrarmos esse ponto de excitação literária. A palavra à flor da pele, pois o maior órgão do corpo humano é a pele. E o maior órgão da nossa sensibilidade é a poesia, as essências das coisas, as sensações marcadas nas páginas, ou fora delas, lidas ou escritas por nós. Vidas secas<sup>16</sup> de emoções e sedentas de palavras são as nossas e as dos nossos estudantes. A sociedade está igualmente cansada de informações e desejosa de novos sentidos, os quais podem ser alcançados a partir de uma maior atenção à educação estética que, no caso específico desta tese, diz respeito à educação estética literária.

No que tange à escrita, leitor imerso, o ser humano alargou os horizontes de percepções em relação com o passado, o presente e o futuro, por meio das memórias, dos descobrimentos, dos pensamentos e das histórias ficcionais registradas em diversos tempos. Com a complexidade dessa atividade, os processos psicológicos se intensificaram no decorrer dos tempos, e o escritor precisava ter o “domínio consciente de todos os meios de expressão escrita” (LURIA, 1987, p. 169). Nesse movimento, leitor ubíquo, a escrita exigiu uma

<sup>14</sup> Verso retirado do poema *A flor e a náusea*, do livro *A Rosa do Povo*, p. 15

<sup>15</sup> In: CEZAR, Pedro. **Só dez por cento é mentira**. Desbiografia oficial do poeta Manoel de Barros, 2009. (Trecho da entrevista de Manoel de Barros para o documentário citado)

<sup>16</sup> Referência à obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

reflexão mais elaborada do que a fala que conta com recursos metacomunicativos.

Para Vygotsky (1992, p. 328), “com muita frequência, dizemos primeiro para nós mesmos o que depois escrevemos”. Assim, porque a escrita proporciona maior reflexão, a escrita literária desenlaça a experiência dos processos psicológicos superiores, como a percepção, a imaginação, a emoção e a metalinguagem de forma imediata por meio do descolamento do tempo e do espaço, do mundo real para o imaginário, do cotidiano para o artístico em uma constante recriação do ser em seu modo de ver, pensar, sentir e agir sobre e para o mundo e sobre e para si mesmo. Essa recriação para si, que se espelha no outro, pode ser pensada por nós como uma experiência estética. Isso se justifica porque “a obra cria [...] uma experiência [...] frente a ela, é como se eu estivesse vivenciando a situação que ela me propõe, como todas as maravilhas, dores e prazeres que isto desperta” (DUARTE JR., 2012, p. 364).

Ao nos aproximarmos da obra a partir de sensações, o objeto artístico irá nos proporcionar um encontro com as dimensões dos afetos, do sensível, do imaginário, da intersubjetividade, da relação eu-outro, do constituir-se a partir do outro, pois toda criação artística encerra um coeficiente social (VYGOTSKY, 2012, p. 56). Contudo, leitor movente, o que nos move aqui é a concepção corporal de Duarte (2001, p. 16), “na medida em que *incorporar* significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem o possui”. Retornamos, assim, à poética da pele.

A literatura como tatuagem, como uma marca em nós, um saber que se manifesta em todo o corpo e não apenas no primeiro cérebro, mas, como as novas abordagens científicas, nos segundo e terceiro cérebros: no estômago, aquele que digere; e no coração, aquele que sente. A pele é como uma passagem para essa grande digestão de sensações do mundo. Nessa perspectiva, “é preciso ousar: é preciso furar a crosta cientificista que vem tornando as reflexões acadêmicas impermeáveis à vida” (DUARTE JR., 2011, p. 32).

Nota-se, então, que o termo saber alarga a ideia do termo conhecimento, visto que o saber é algo mais profundo e enraizado, sentido por todo o corpo, enquanto um conhecimento se processa no primeiro cérebro. Por isso, opto aqui, leitor do século XXI, pela ideia de “saberes sensíveis” (DUARTE JR., 2011, p. 33) em contraponto ao termo conhecimento já tão desgastado pelas teorias científicas desde a Idade Moderna. Assim como Larrosa, pretendo propor pensar a estética da escrita literária a partir da relação experiência/sentido, pois o contexto dessa estética está diretamente conectado à estesia, ou seja, à capacidade de perceber as sensações, de criar mecanismos de subjetividades, de sentir

o poder da palavra, de notar a força das palavras, de criarmos coisas por meio das palavras e, também, de notarmos como as palavras fazem coisas conosco (LARROSA, 2014, p. 16).

A experiência proposta, então, pela estética da escrita literária é uma espécie de travessia, de terceira margem<sup>17</sup>, de uma perquirição individual. Um *adentrar surdamente no meio das palavras* (ANDRADE, 1976) para obter uma concepção única, de ordem interna de pensamentos, e um modo de colocarmos as palavras diante de nós mesmos: o efeito singular que forma os saberes da experiência. Dessa forma, a subjetividade como característica marcante da escrita se dá pelo uso das palavras e pela forma como o autor se relaciona com elas. Dá-se, também, pelo teor das abordagens, pelas concepções e leituras do mundo e dos textos, pelos diálogos estabelecidos entre o conhecimento prévio enquanto leitor e pelo desejo de comunicar algo singular, bem como pela ruptura com a estrutura tradicional materializados nos gêneros literários.

Por ser composta de matéria humana, acredito que a produção literária possa viabilizar o desenvolvimento dessa subjetividade na escola, por meio da percepção, da sensibilidade, do pensamento e do autoconhecimento. Isso se explica porque a experiência da escrita literária faz com que possamos ampliar o modo de pensarmos, de agirmos e de nos comunicarmos consigo e com os outros. No entanto, a escola precisa ser um espaço para corporizar a escrita literária, oportunizando o trabalho com o subjetivo e, por isso, leitor companheiro, essas percepções teóricas serão revisitadas mais à frente quando analisarmos as falas dos estudantes sobre a escrita literária. Antes disso, ainda precisamos dialogar sobre os processos de escolarização da literatura no Brasil no decorrer dos anos. O que é feito a seguir.

### **2.3 Ensino: minha mãe achava a escola a coisa mais fina do mundo. Não é!**<sup>18</sup>

Não estudamos para a vida, mas para a escola (SÊNECA, 2004).

Acho uma maldade não colocar o poema completo de Adélia Prado no título anterior. Infelizmente, fino leitor, não é apropriado, nem terá o efeito pretendido. Sim, eu sei que você já deve conhecê-lo, mas, tenho certeza de que cada leitura desse texto é única. O poema *Ensino* sempre nos ensina algo e não estou sendo redundante. Contudo, agora, vou usá-lo para outro efeito, com outro sentido. A palavra será utilizada, aqui, para fazer uma

<sup>17</sup> Referência ao conto “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa.

<sup>18</sup> O título deste tópico é um trecho do poema “Ensino”, de Adélia Prado, com uma pequena alteração em uma das palavras, troca de estudo por escola.

referência aos ensinamentos transmitidos pela escola, mais especificamente aos ensinamentos literários propostos em sala de aula no decorrer de nossa formação humana, como projeto social e ideológico.

Tenho certeza de que você já percebeu a substituição de uma das palavras do trecho escolhido para intitular este tópico, vamos chamar essa ação de licença poética. No poema original, lê-se: *minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo* (PRADO, 2015, p. 73). Tomemos, então, a substituição da palavra estudo por escola como um processo metonímico, estudo é uma das partes constitutivas da escola. A mãe do eu lírico provavelmente representa as mulheres que tiveram o acesso à educação negado. As que desejavam, mas não tinham o dito ingresso para adentrar ao mundo escolar. Dessa forma, leitor poético, a visão da mãe do eu lírico é de que a escola proporciona maravilhosamente o conhecimento, e ter conhecimento talvez fosse o que faltava para aquela mãe.

No entanto, sem desmerecer a função formativa, nem sempre a escola é vista como um lugar belo. Quem adentra aos muros escolares precisa aprender a lidar com o outro, com as diferenças e, para não deixar a escola como a vilã dessa história, é importante ressaltar que as ações escolares são espelhamentos das políticas públicas direcionadas pelo Estado à Educação de um povo, ou seja, é um projeto político e ideológico. Essa representação negativa da escola não é assunto novo, leitor entristecido, pois é sabido que a literatura brasileira é repleta de obras que abordam as problemáticas escolares e refletem criticamente sobre o significado da escola em sociedade.

Algumas dessas obras destacam o caráter opressivo do ambiente escolar. Em relação à literatura, veja o que Graciliano Ramos revela no romance *Infância* (1976):

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados — e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto. (RAMOS, 1976, p.126-127)

Aos 7 anos, o narrador/autor nos serve como testemunha para as atrocidades cometidas no ambiente escolar. A indicação, a leitura e a análise da obra *Os Lusíadas*, de Camões, são um verdadeiro crime ao prazer literário. Nessa idade, o estudante, mesmo que já alfabetizado, ainda está no processo de aquisição da língua escrita, e a obra indicada requer um leitor maduro, um crítico que possa estabelecer relações dialógicas, conhecer a estrutura da epopeia e o objetivo contextual da obra, dentre outras coisas.

Outra obra que direciona severas críticas à escola e à literatura é *Os Bruzundangas*, de Lima Barreto (2004). O autor faz isso, leitor atento, de forma separada em suas crônicas, nas quais há um texto para falar da escola e outro para tratar da literatura da época. O livro é, portanto, uma grande sátira do Brasil no início do século XX. Sobre ele, Alfredo Bosi diz:

Com *Os Bruzundangas* Lima Barreto fez obra satírica por excelência. Valendo-se do feliz expediente de Montesquieu nas *Cartas Persas*, imaginou um visitante estrangeiro a descrever a terra de Bruzundanga, nada mais nada menos que o Brasil do começo do século. Escrita nos últimos anos, a obra traz forte empenho ideológico e mostra o quanto Lima Barreto podia e sabia transcender as próprias frustrações e se encaminhar para uma crítica objetiva das estruturas que definiam a sociedade brasileira do tempo. A obra é de amplo espectro. Lá se encontra, por exemplo, a sátira dos costumes literários da belle époque: quem não reconhecerá, na crônica sobre a “escola samoieda”, o retrato dos simbolistas europeizantes perdidos atrás da “harmonia imitativa” e forjando poéticas que alternavam o cerebrino e o pueril? (BOSI, 2006, p. 323-324).

No capítulo “O Ensino das Bruzundangas”, da obra homônima, o maior interesse dos governantes é aumentar o número de títulos da nobreza local. A formação de médicos, advogados e engenheiros é direcionada à elite em uma espécie de corrente hereditária, não por capacidade, mas por acordos financeiros. O analfabetismo da classe popular que assola o país é esquecido ou visto como um fato normal, corriqueiro. Um século depois, leitor cronológico, o Brasil continua demonstrando apreço pela formação vertical, pois se tornou comum ostentar títulos até quando não se tem. Na atual conjuntura política, ainda faltam mais investimentos para que existam condições básicas para a formação do povo, em uma ação horizontal. Encerrando esse aparte de indignação política, voltemos, então, à questão da literatura.

Em *Os samoiedas*, texto que trata da literatura em Bruzundangas, o narrador nos revela uma cultura escrita extremamente elitizada e produzida por e para poucos, além de sem conexão com a realidade. De fato, Lima Barreto (2004) criticava o formalismo dos parnasianos pela produção de uma poesia que nada tinha a dizer, pois a maior preocupação destes era a métrica, a rima rica ou rara e o uso de estruturas fixas como o soneto. Segundo o narrador:

Dissertar sobre uma literatura estrangeira supõe, entre muitas, o conhecimento de duas cousas primordiais: ideias gerais sobre literatura e compreensão fácil do idioma desse povo estrangeiro. Eu cheguei a entender perfeitamente a língua da Bruzundanga, isto é, a língua falada pela gente instruída e a escrita por muitos escritores que julguei excelentes; mas aquela em que escreviam os literatos importantes, solenes, respeitadas, nunca consegui entender, porque redigem eles as suas obras, ou antes, os seus livros, em outra muito diferente da usual, outra essa que consideram como sendo a verdadeira, a lídima, justificando isso por ter feição antiga de dois séculos ou três. Quanto mais incompreensível é ela, mais admirado é o escritor que a escreve, por todos que não lhe entenderam o escrito. (BARRETO,

2004, p. 20).

Escrita em uma língua estrangeira para o narrador, a literatura das Bruzundangas é elaborada por literatos solenes e ilustres, além de incompreensível e totalmente dissociada da língua local, tornando-se alienígena para o povo. Nesse texto, leitor transparente, qualquer semelhança com a realidade não é mera coincidência, pois Lima Barreto faz uma crítica direta aos parnasianos e às formas de produção e elitização da poesia no século XIX. A partir dessa reflexão, voltamos ao debate sobre a elitização da literatura e continuamos, de forma mais teórica, o diálogo sobre o lugar da literatura na escola. Para esse intuito, convoco a pesquisa intitulada de *Paradigmas do Ensino da Literatura*, de Rildo Cosson (2020), na qual o autor detalha o espaço destinado à literatura na escola brasileira no decorrer dos tempos.

A pesquisa de Cosson (2020), leitor atencioso, tem por objetivo principal contextualizar as principais ideias, conceitos e bases que atravessaram a educação literária brasileira dos jesuítas aos nossos dias. O livro é organizado em seis capítulos que abordam os seis paradigmas do ensino escolar de literatura no Brasil. O pesquisador realizou uma análise minuciosa e sistemática da educação literária, preenchendo uma lacuna importante para os estudiosos da Educação e das Letras.

Nas próximas linhas, vamos entender melhor cada paradigma; e para começarmos, vejamos como Rildo Cosson nos apresenta o vocábulo:

Um paradigma é construído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma. (COSSON, 2020, p. 7).

Como você já sabe, leitor inteligente, texto puxa texto, assim, baseado em Tomas Kuhn (1962), em *A estrutura das revoluções científicas*, Cosson utiliza o termo paradigma como uma matriz-disciplinar e aproveita a ideia de revolução das transformações científicas para explicar o esgotamento de um paradigma e o surgimento de outro. Apesar desse ciclo de renovação, Rildo Cosson ainda acrescenta que um paradigma em declínio ainda pode coabitar com um vigente. Isso porque a ideia de paradigma é uma abstração e sua identificação se dá por meio do “reconhecimento de práticas orientadas por uma matriz disciplinar” (COSSON, 2020, p. 10).

Outro aspecto importante, mencionado na obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, que você já deve saber, é a crise de paradigma existente no ensino da literatura hoje, pois as problemáticas causadas pelas ações dos paradigmas tradicionais causaram

feridas profundas e transtornos execráveis que precisam ser sanados. Segundo Rildo Cosson (2020, p. 11),

as evidências dessa crise são facilmente encontradas numa série crescente e persistente de diagnósticos, iniciada ainda nos anos de 1980, sobre as condições para o ensino da literatura na escola, acompanhados de alternativas e propostas diversas que buscam resolver ou pelo menos amenizar a situação constatada. São estudos que apontam para dificuldades e entraves diversos que vão desde questões de ordem material, como falta de bibliotecas e acesso ao livro, passando pela história, conceitos, funções, objetivos, metodologia e material de ensino, o papel do professor e a formação docente, até questões de ordem curricular.

Essa crise no ensino da literatura é também uma preocupação desta tese, leitor camarada. A falência de métodos e técnicas tradicionais em nossos dias tem causado problemas a todo o sistema educacional, mais especificamente à literatura, à leitura e à escrita do texto literário. Essa crise não é nova, pois ela nos acompanha há algum tempo e foi uma decorrência do contexto histórico-cultural-social contemporâneo. No entanto, para compreendermos melhor essa crise, precisamos considerar outros aspectos como a formação dos professores, além da literatura como objeto de ensino, o papel da escola na difusão da literatura e as condições socioeconômicas de professores e estudantes.

Para o delineamento e a denominação dos paradigmas propostos por Cosson (2020), alguns estudos foram decisivos, como a classificação feita por Ertmer e Newby (2013) sobre a perspectiva do planejamento educacional, pois, para eles, existem dois paradigmas históricos no campo da aprendizagem: o empiricismo e o racionalismo. Estes foram renomeados depois, a partir de uma visão mais moderna, como comportamentalista, cognitivista e construtivista. A tese de Oton dos Santos (2017) apresenta três modelos de ensino da literatura, a saber: historiográfico-literário, pedagógico-literário e educação literária que também foram consultadas por Cosson.

Regina Duarte (2013), em sua tese, identifica outros três modelos: o flexível, o fechado e o híbrido; acrescentando, a eles, outros três eixos: o acesso aos bens culturais, a apreciação estética e o crescimento pessoal, os quais serviram de base para a teoria proposta por Cosson (2020). Além disso, o mapeamento feito por John Dixon (1975), que resultou em três modelos de ensino de língua e literatura – o das habilidades, o da herança cultural e o do desenvolvimento pessoal – serviu para Rildo Cosson entrelaçar os estudos literários e linguísticos na concepção dos paradigmas formulados por este.

No entanto, foi principalmente a súmula escrita por Theo Wite e Florentina Sâmihâian, estudo que categoriza os níveis de desenvolvimento da competência literária do sujeito, realizada em um estudo comparativo feito em seis países, a saber: Alemanha,

Finlândia, Holanda, Portugal, República Checa e Romênia, que influenciou grandemente a elaboração dos paradigmas elaborados por Cosson.

Atenção, leitor exigente! Prometi um texto diferenciado, mas não posso fugir a alguns protocolos. Contudo, sem querer abusar de sua paciência, vamos aos paradigmas propostos por Cosson. O livro *Paradigma do Ensino da Literatura* (2020) se organiza em seis capítulos, cada um corresponde a um paradigma do ensino da literatura na história da educação brasileira. Estes, por sua vez, são classificados em dois grupos: os paradigmas tradicionais (moral-gramatical e histórico-nacional) e os paradigmas contemporâneos (analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário). Para definir e apresentar os paradigmas propostos, Cosson utiliza os seguintes tópicos:

Quadro 1 – Paradigmas do ensino da Literatura

PARADIGMAS TRADICIONAIS	PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS
<p style="text-align: center;"><b>Os conceitos</b></p> <p>A concepção de literatura O valor da literatura O objetivo do ensino da literatura O conteúdo ou o que se ensina</p>	<p style="text-align: center;"><b>Os conceitos</b></p> <p>A concepção de literatura O valor da literatura O objetivo do ensino da literatura O conteúdo ou o que se ensina</p>
<p style="text-align: center;"><b>A organização</b></p> <p>A metodologia O papel do professor O papel do estudante O papel da escola O lugar disciplinar da literatura</p>	<p style="text-align: center;"><b>A organização do Ensino da Literatura</b></p> <p>A metodologia O papel do professor O papel do estudante O papel da escola O lugar disciplinar da literatura</p>
<p style="text-align: center;"><b>A Prática</b></p> <p>A seleção dos textos O material de ensino As atividades de sala de aula</p>	<p style="text-align: center;"><b>O Cotidiano do Ensino da Literatura</b></p> <p>A seleção dos textos O material de ensino As atividades de sala de aula</p>
<p style="text-align: center;"><b>A Avaliação</b></p> <p>O questionamento</p>	<p style="text-align: center;"><b>A Avaliação</b></p> <p>A crítica</p>

Fonte: COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

Observe as distinções mínimas entre as duas bases dos paradigmas tradicionais e contemporâneos. Por exemplo, o acréscimo de palavras em “A organização do Ensino de Literatura”, a troca da expressão “A Prática” pelo termo “O Cotidiano do Ensino da Literatura” e a substituição do termo “O questionamento” pela expressão “A crítica” no paradigma contemporâneo. Finalmente, chegamos ao momento de definição de cada paradigma.

Os tradicionais compreendem o ensino da literatura como meio para um fim. Na concepção do paradigma moral-gramatical, a literatura é “um corpo de obras dadas pela

tradição” (COSSON, 2020, p. 22). Conforme já tratamos nesta tese, os textos que compõem esse corpo são escritos diversos, pessoais e/ou públicos, dentre eles narrativas, poemas, cartas, biografias, reflexões ou textos teatrais, filosóficos e históricos. Aqui, a literatura é apresentada como um grande legado da humanidade e, por meio dela, o estudante terá acesso à cultura superior e civilizatória. Ele poderá aprender a falar e a escrever gramaticalmente correto, além de “incorporar valores éticos que são parâmetros para o comportamento social das pessoas ‘educadas’” (COSSON, 2020, p. 23).

Nesse momento, leitor diacrônico, os textos literários cumprem a função horaciana do princípio da combinação do útil ao agradável. A primeira é servir para o domínio e compreensão da língua, e a outra se relaciona à formação moral do homem nos princípios da fé católica. O conteúdo trabalhado a partir dos textos literários é “predominantemente gramatical, acompanhado da poética da retórica, [...] intrinsecamente ligados à preocupação com o uso castiço da língua” (COSSON, 2020, p. 25-26). A organização destes se dá por meio de uma ação analítica que envolve a seleção do texto, o uso da memória, de citação, de paráfrase e, por fim, os comentários que conduzem a uma edificação moral dos envolvidos. Pasmem, leitor cético, apesar de ser uma prática predominante em nosso período colonial e completamente desprovida de sentido atualmente, alguns resquícios desse paradigma sobrevivem e são atuantes entre nós.

Nesse paradigma, o professor é um erudito, um profundo conhecedor de todos os textos e tem por função guiar o estudante na análise, esclarecendo o vocabulário, a estrutura sintática, os elementos históricos e culturais suscitados pelo texto. Como diz Drummond, no poema *Aula de Português*, “professor Carlos Góis, ele é quem sabe, e vai desmatando o Amazonas de minha ignorância” (DRUMMOND, 2017, p. 116). Dessa forma, o papel do estudante é passivo, pois geralmente ele recebe os ensinamentos sem questionar, desenvolvendo um intenso trabalho de leitura, oralidade e escrita. Em relação à escrita, leitor perspicaz, ponto que nos interessa, o estudante é obrigado a produzir cópias, citações, paráfrases, imitações até chegar à emulação das formas e dos conteúdos dos textos apresentados. Não há necessidade, portanto, de escrita original, mas da reprodução de modelos já consagrados.

No paradigma moral-gramatical, para a escola, a literatura é um bem muito precioso e sua função é de guardiã desse tesouro. Os mestres possuem acesso total aos livros, mas os estudantes não têm esse acesso integral, pois os trechos são previamente selecionados pelos docentes para um fim moral e pedagógico e organizados em coletâneas. Nesse período,

a literatura não possui um lugar na grade curricular, ela é diluída nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética. Observe, leitor atencioso, a relação da literatura com a retórica, ou seja, a arte de oratória, da escrita, do falar e escrever bem que continua como um exercício de reprodução dos clássicos.

Já o segundo paradigma tradicional, o histórico-nacional, nasce das concepções burguesas românticas, e a literatura passa a ser assunto de interesse do estado. Aqui, a literatura começa a desenhar a identidade nacional. Esse fato reduz o corpo literário selecionado pela escola, pois se sai da concepção dos valores universais para as temáticas nacionais, ou seja, a obra literária, para ser valorizada, deveria ser uma alegoria da pátria. Dessa forma, *“o paradigma histórico-nacional é resultado da interligação do nacionalismo com a história literária e a escola”* (COSSON, 2020, p. 42 – destaque do autor). Assim, a historiografia literária brasileira raia vinculada ao ensino da literatura, e os compêndios de história da literatura invadem as escolas do final do século XIX e início do século XX.

Nessa perspectiva nacional, a estrutura do texto e seu valor estético não serão valorizados, pois o que importa é o aspecto documental de uma brasilidade. Assim, o valor da literatura advém da representação patriótica, aquele que define o que é ser brasileiro. Dessa forma, ensinar literatura torna-se uma atividade redutora, porque se limita a definir culturalmente uma nação. É assaz observar que o romantismo brasileiro foi um projeto da elite para a elite e, no Brasil, não havia interesse de a pequena burguesia, a elite ascendente, ainda de ideologia predominantemente colonial, aproximar-se do povo. Tendo em vista essa concepção, observa-se a ausência do negro e a idealização do índio na literatura do período.

Os primeiros românticos descrevem os indígenas com caracteres medievalistas e europeizantes. Dessa forma, o Romantismo brasileiro promoveu uma consciência nacional sem abordar as especificidades da população local, tornando-se um aspecto que contribuiu para exaltar os valores eurocêntricos, silenciando a memória das “minorias”. Caro leitor crítico, uso aqui o termo minorias com reservas, pois sabemos que a palavra não se refere a uma quantidade menor de pessoas, mas, sim, a uma situação de desvantagem social de um grupo em relação a outros. Assim, para a condução de nossas reflexões posteriores, invocamos o sociólogo Mendes Chaves que nos diz:

A palavra minoria se refere a um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria. (CHAVES, 1970, p. 149-168 – destaque do autor)

Nessa perspectiva, tomando a concepção de Chaves, percebemos que os personagens da literatura romântica foram europeizados e ou cancelados para agradar a burguesia branca. Em outras palavras, a literatura era, e ainda é, um objeto social destinado à elite. Os poucos burgueses aspiravam a condições de vida das classes superiores, poderosas, aristocráticas. Consequentemente, os vocábulos romântico e burguês, no contexto nacional, são pertinentes com as classes mais abastadas. Esses produtores e consumidores da literatura nacional relacionam a nacionalidade aos preceitos morais dos burgueses e espalham como válidas as concepções elitizadas.

Nesse ensejo, leitor contemporâneo, não era interessante ter nas escolas autores que não compactuavam com os princípios da burguesia, e, assim, ocorreu um movimento intenso para a elaboração de antologias, as quais dispunham de autores selecionados e aptos para esse ensino de literatura. Também havia distinção entre autores maiores e autores menores, na semântica do valor estético. Dessa forma, a escola não ensinava literatura, apenas ensinava a ler com o auxílio dos textos literários. No nível primário, Cosson (2020) chama a atenção para a subordinação da literatura ao uso pedagógico, visto que ela não é conhecida como disciplina, mas apenas fornece material para a aquisição da leitura e para a manutenção do princípio horaciano de unir o útil ao agradável, ainda resquício do paradigma anterior.

A partir do ensino secundário, entretanto, a literatura passa a ser uma matéria de estudo, uma disciplina. O programa curricular estava centrado na história da literatura e se dividia em escolas literárias e estilos de épocas. Ou seja, o foco era a união de uma abordagem histórico-nacionalista com uma abordagem estilística. Geralmente, os manuais começavam com as origens da literatura de língua portuguesa, depois voltavam o olhar mais detalhado para a literatura brasileira. Nesse ponto, as atividades de leitura e escrita não são priorizadas, o ensino privilegia o conteúdo sobre a literatura, mas não a literatura em si.

O papel do docente era apenas informar ao estudante sobre a história da literatura, para isso, muitos desses profissionais elaboravam o próprio material didático para ministrar suas aulas. Assim, o apostilado e/ou, posteriormente, o livro didático comandavam a aula, direcionando o docente para as leituras ilustrativas de cada estilo literário, geralmente, a partir de fragmentos de textos. Sendo a escola o espaço para a confirmação da identidade nacional, a literatura é a matéria que possibilita trabalhar o aspecto subjetivo na implementação desse paradigma histórico-nacional. Infelizmente, Cosson (2020) ainda chama a atenção para a permanência do paradigma histórico-nacional nas escolas brasileiras de ensino médio e explica essa ação pelas práticas dos participantes que ainda não confiam, conhecem ou

entendem as primícias propostas pelos novos paradigmas.

Enfim, leitor atencioso, chegamos aos paradigmas contemporâneos. Iniciemos pelo paradigma analítico-textual. Neste, a concepção de literatura se centra no alto grau de elaboração estética das obras. Como a seleção dos textos está centrada na capacidade de expressão da língua escrita e foge aos preceitos horacianos e ao discurso histórico-nacionalista, esse paradigma tende a ampliar o horizonte do que é considerado literário. A literatura é vista de modo geral como a arte da palavra. No entanto, o estudo escolar se direciona às obras, aos aspectos da universalização e aos elementos plurissignificativos do texto. Logo, esse paradigma se debruça sobre um *corpus* de obras literárias, o qual é escolhido pelo docente.

Assim como no paradigma moral-gramatical, o elemento fundamental do paradigma analítico-textual é a análise descritiva das obras literárias. Entretanto, esse aparato analítico não tem por princípio os critérios morais, visto que o objetivo do paradigma em debate é a apreciação estética. Para isso, o professor deve se apresentar como um *expert*, um leitor crítico, competente e especializado que domina as técnicas da leitura literária, e os estudantes são leitores aprendizes e dependentes do professor. Nessa abordagem, a escola deveria garantir aos docentes e discentes o acesso a variadas obras de alta qualidade estética.

Contudo, leitor entristecido, sabemos das dificuldades educacionais de formação dos professores e da problemática na aquisição e distribuição de livros em nossas escolas públicas e, muitas vezes, também privadas. A análise técnico-descritiva dos textos também pode gerar problemas inúmeros para a aprendizagem dos estudantes, como a supressão de um processo interpretativo e apreciativo mais acurado. Muitas vezes, essas análises centraram-se em elementos puramente linguísticos, prejudicando a interpretação e impossibilitando uma leitura mais aprofundada da obra, por meio de um horizonte social e histórico em que ela está inserida. Além disso, quando o professor oferece um modelo de análise textual, inibe o estudante de produzir o seu próprio registro escrito, ficando a lacuna do trabalho com a produção de texto.

O segundo paradigma contemporâneo, leitor sequencial, é o social-identitário. Nele, a literatura é compreendida como uma produção cultural e representativa das relações sociais e de identidades, de forma que o professor necessita de conhecimentos para além do que é a literatura e como ela se realiza. Ele precisa estar integrado às discussões sociais de forma ética e política em busca de uma sociedade mais igualitária por meio da formação de um estudante empático e com consciência histórica e crítica. Nesse processo, o estudante é

um cidadão em constante processo formativo, com atuação ativa e colaborativa por meio da suscitação de debates encaminhados pelo docente a partir da leitura das obras literárias. Ação que tem por objetivo promover o protagonismo estudantil tão falado na contemporaneidade.

Ao fazer minhas as palavras do autor, leitor compreensivo, “por meio de uma perspectiva mimética, a literatura é colocada em homologia com a sociedade para evidenciar (e criticar) as relações de poder que se efetivam no espaço simbólico” (COSSON, 2020, p. 100). Por conseguinte, os valores estéticos literários são reconduzidos da posição de destaque do paradigma anterior e assumem uma condição secundária, em razão do redimensionamento das questões políticas que são aqui priorizadas. A literatura passa da concepção de ser a arte da palavra para assumir o ideário de instrumento de resistência social.

Para isso, o professor, além da formação acadêmica recebida, precisa buscar um repertório de leitura que acrescente os temas e as obras esquecidas ou relegadas em nosso passado histórico. Incluindo em seus estudos teóricos o vocabulário e os assuntos dos estudos culturais, da antropologia, da política, da sociologia, da sociologia da literatura, do multiculturalismo, do hibridismo cultural, da sexualidade, dentre outros pontos relevantes, o docente dialoga com essas outras áreas com a finalidade de aprofundar as análises/discussões que serão realizadas nas leituras literárias. Assim, a escola passa a ser vista como um espaço propício para o debate democrático, na formação desse cidadão consciente, principalmente, no que se refere aos direitos das minorias, à diversidade, à equidade social.

Há, nesse sentido, um redimensionamento do espaço da literatura na escola que a aproxima de outras disciplinas, como a Filosofia, a História e a Sociologia. Dessa maneira, o ensino da literatura descola-se dos domínios da Língua Portuguesa e passa a ocupar outras áreas, o que ameaça a própria identidade da literatura em sua vinculação tradicional com a Língua. Em relação às práticas de sala e à avaliação, leitor amistoso, o paradigma social-identitário elege o debate e as discussões como procedimentos preferenciais para a análise dos textos literários.

Outra forma de organização desses procedimentos pode ser a utilização de projetos temáticos centrados nas questões sociais. Também é usual a proposta de retextualização de alguma obra lida. Por meio de paródia ou paráfrase, os estudantes são desafiados a atualizar os textos clássicos para outros gêneros culturais da atualidade. Momento em que se dá um processo de composição textual oral ou escrita. Essas ações desafiam à avaliação tradicional, transformando-a em uma mera formalidade escolar, o que pode ocasionar algumas complicações para o docente, como o excesso de subjetividade no

processo avaliativo.

Por fim, leitor desafiador, Cosson nos adverte que, nesse paradigma, “a formação do leitor literário é secundarizada em favor da socialização” (COSSON, 2020, p. 123) e a obra literária pode passar a funcionar meramente como uma ilustração dos comportamentos sociais. O autor ainda previne que é necessário um constante policiamento das ações educativas por parte do professor para que este não incorra em posturas autoritárias e imponha seus preceitos ou caia nas armadilhas da censura e do controle do campo simbólico-literário, desassociado do contexto histórico ou da pluralidade de sentidos oferecidos pela obra literária.

O terceiro paradigma contemporâneo é o da formação do leitor que, como o nome já diz, tem por objetivo principal a formação dos leitores por meio da fruição literária. O professor e a escola passam a defender o caráter formativo da literatura, considerando o texto literário como o veículo preferencial para a formação do indivíduo, no desenvolvimento do hábito, na criação do gosto pela leitura e na formação de um leitor crítico-criativo.

Surgido na década de 1980, esse paradigma nasceu do desejo salvadorista em um contexto de intensa crise no ensino da leitura no Brasil. Vinculado às ideias do sociointeracionismo, por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e demais agências de formação do professor, o deleite provocado pela leitura literária constitui o objetivo do uso do texto literário na escola. A metodologia proposta por esse paradigma é o exercício de leitura autônoma, seguindo o princípio do prazer e, por isso, utilizando um vasto corpo de obras literárias que vão desde os livros-brinquedos, passando pela literatura infantil, popular, de massa, objetivando chegar aos clássicos. Essa amplificação de uso dos textos artísticos estabelece novos questionamentos sobre o que é literatura, levando a escola ao diálogo com outras áreas, como a psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, para a compreensão e indicação da leitura a partir do estágio psicológico do leitor.

Contudo, a visão quase ingênua da escola de que o gosto pela leitura seria uma disposição natural do estudante a partir do contato com o livro gerou críticas diversas à subjetividade desse paradigma, pois, à primeira vista, não existe conteúdo a ser ensinado, apenas uma prática. Tomada como prática natural, a leitura literária ganhou espaço no ensino fundamental pelas ações lúdicas executadas nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, encontrou barreiras no ensino médio, pois as obras clássicas exigem muito mais do estudante do que o simples prazer, malogrando a ação desse paradigma e fazendo com que o nível médio permaneça vinculado ao paradigma histórico-nacional. O suporte teórico desse paradigma é diverso e não apresenta uma base única, posto que algumas concepções são

retiradas da história ou da sociologia da leitura, da estética da recepção, principalmente no que tange ao papel de destaque do leitor.

Além disso, o referido paradigma chama as teorias pedagógicas de Vygotsky, das quais se fundamenta a ideia da mediação, e o pensamento de Paulo Freire, no que diz respeito ao protagonismo do estudante em sua formação de leitor crítico. Esse paradigma acerta no pressuposto de que o prazer de ler é um aspecto extremamente relevante na formação do estudante e, por isso, a escola precisa destinar o momento para a fruição do texto. Não obstante, o papel da escola e do docente não se resume a fornecer o acesso ao texto literário e deixar que o estudante leia o que quiser, sem interação com os demais e sem a orientação profissional da área, uma vez que a própria função da escola é colocada em xeque como agência de formação. Destarte, o acesso às obras literárias na infância, a diversificação dos textos literários apresentados aos estudantes e a pluralidade das interpretações intrínsecas à linguagem literária não devem ser associados a uma metodologia sem a condução de um profissional responsável.

O último paradigma contemporâneo, no qual esta tese é desenhada, é o do letramento literário. Acredito, da mesma forma que o autor Rildo Cosson, além de muitos outros de nossos pares, que esse letramento é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2014, p. 67). Essa ação específica de letramento começa antes de a criança adentrar a escola e continua ativamente depois da conclusão da Educação Básica. Portanto, a função da instituição escolar, enquanto a maior agência de letramento, é ampliá-lo e aprimorá-lo.

Baseado nas concepções de Itamar Even-Zohar (1990, 2017), Rildo Cosson concebe a literatura a partir da Teoria dos Polissistemas e do repertório, por meio de três dimensões interrelacionadas: a materialidade da literatura, o modo específico de escrever e o modo também específico de ler ou interpretar o texto literário. Metonimicamente, leitor único, a literatura pode ser definida como um conjunto de obras, contudo, ela se constitui também como discurso nas obras. Em outras palavras, a literatura não se resume às obras, mas está em um conjunto de obras, funciona como um repertório, tendo o livro como suporte mais usual, mas aparecendo em outros suportes, como o filme, a voz, o corpo, os produtos digitais etc.

O autor também salienta que o letramento literário é um processo de internalização coletivo, porém incorporado pessoalmente por cada pessoa que torna viva a literatura. Dessa forma, “a função do letramento literário na escola consiste em levar o estudante a desenvolver a competência de ler literatura, respeitando a complexidade artística

da construção de sentidos” (COSSON, 2020, p.173). Enquanto fenômeno artístico, a literatura é uma linguagem que trata da própria linguagem, atribuindo novos sentidos ao mundo, ao homem, ao tempo. Em outras palavras, ela permite a reconstrução de nós mesmos e do mundo que nos cerca por meio da experiência intensa e viva da palavra. Assim, o modo de produção da literatura pode ser associado aos recursos linguísticos e estilísticos que adquirem o status de literário porque são usados na produção das obras consideradas literárias por instâncias que vão desde as academias até os consumidores de modo geral.

Você está incluído nessa selecionadíssima lista, sabia disso, precioso leitor?

Animado, leitor literário? Ser leitor não chega a ser um estatuto, como muitos pensam, mas uma posição a ser ocupada na e pela leitura literária, isso porque o valor desta se concretiza na experiência de transação entre os atores comunicativos (ROSENBLATT, 2002). A literatura, por sua vez, é entendida em sua Teoria dos Polissistemas e do repertório (ZOHAR, 1990; 2017) a partir de três dimensões inter-relacionadas: a materialidade, o modo de escrever e o modo específico de ler literatura, já citadas anteriormente.

Em sua materialidade, a literatura abarca um conjunto diversificado de obras que vão desde os clássicos aos textos menos prestigiados que teimam em serem legitimados pela sociedade. Essas obras reconstróem o mundo e o ser humano simbolicamente, possibilitando novas formas de enxergar o universo. Concorda, leitor atuante? O livro é o suporte mais comum e evidente da literatura, mas, nas sociedades contemporâneas, se realiza também em outras plataformas, como: o corpo, a voz, outros tipos de impressos, alguns produtos digitais, os filmes e as plataformas virtuais. Na verdade, a literatura não é o conjunto de obras, mas recebe esse nome de forma metonímica, pois a literatura está nessas obras.

Em relação aos modos de produzir e ler literatura, há protocolos específicos para a construção do texto e a reconstrução de sentidos dada pelo leitor, como os reconhecimentos das vozes que compõem o texto, as intertextualidades, as marcas próprias dos gêneros literários, na construção de um repertório global e particular ao mesmo tempo. Dessa forma, a promoção do letramento literário tem por finalidade desenvolver as habilidades e as competências literárias do estudante para que este possa manusear a linguagem literária de forma ativa, consciente e crítica. Portanto, a leitura e a escrita literária devem ser ensinadas considerando as particularidades das dimensões: texto, intertexto e contexto.

Em síntese, para o paradigma do letramento literário, a literatura é “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que

vivemos” (COSSON, 2020, p. 117). Desse modo, o valor da literatura se estabelece pelo princípio da transação entre o leitor, e o texto e essa transação constitui a própria obra literária (ROSENBLATT, 2002).

Para que isso aconteça, a escola deve assegurar o manuseio da obra, o encontro da pessoa com o texto literário e o compartilhamento das experiências leitoras. Assim, leitor amoroso, o docente precisa se apropriar de uma didática que leve a uma aprendizagem colaborativa, que influa o momento de leitura, a orientação dessa leitura e de partilhas, com o objetivo de formar uma comunidade de leitura. Acrescento ainda a formação de um grupo produtor de literatura. Eu sei que você está se perguntando sobre o papel do estudante!

Bem, o discente, neste paradigma, deve exercer um papel ativo e produtivo, pois é visto como o principal agente de seu próprio aprendizado literário. Nesse sentido, caso o estudante não abrace esse processo cognitivo, dificilmente efetivará sua aprendizagem. Como assim não abrace esse processo? Calma, leitor impaciente, muitas vezes, a falta de protagonismo do estudante é explicada pelos obstáculos socioeconômicos, pelas questões culturais ou cognitivas. Desses casos, há de se identificar primeiro o motivo do não envolvimento com as atividades para uma intervenção pedagógica apropriada. Em suma, o paradigma do letramento literário tem por objetivo a apropriação da literatura como uma forma singular de ler, interpretar e produzir textos na escola, na perspectiva de que formar um leitor literário é diferente de formar um leitor em geral.

Posto isso, a seleção dos textos literários deve ter por parâmetro o leitor real e que seja significativo para a experiência literária do público que se vai atender. Por isso, o docente deve buscar a diversidade, a pluralidade e os níveis distintos de complexidade. Para o paradigma do letramento literário, a competência literária é um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo do estudante e precisa ser encorajada e ensinada (NIKOLAJEVA, 2010, p. 147).

Com esse fim, Cosson (2020) sugere uma proposta mais concreta entre o manuseio e o compartilhamento por meio da proposição de três estações: a primeira estação é o contato pessoal do estudante com a obra, momento que requer um planejamento detalhado do professor, o pesquisador ainda sugere que o texto seja lido fora da sala de aula, seguindo comandos preparados pelo docente para essa atividade.

A segunda estação é a da leitura responsiva, uma espécie de resposta dada a partir da leitura do texto, “mais especificamente, trata-se do registro do encontro entre o leitor e a obra literária em um outro texto” (COSSON, 2020, p. 187). Aqui, encontramos o aspecto que

mais nos interessa neste paradigma, a produção escrita do estudante, apesar de o autor não definir exatamente que gênero deve ser trabalhado, o docente, a partir de um planejamento detalhado e criativo, pode incorporar a produção de ensaios, poemas, contos, crônicas, fábulas, entre outros gêneros literários. Daqui também, eu posso ver você resmungando, leitor meticuloso, e o que é criativo? Bem, penso aqui o planejamento criativo como aquele que foge aos paradigmas tradicionais e busca uma forma lúdica de trabalhar a produção do texto literário, como a retextualização dos gêneros literários, a produção de poema samper, concretos, a performance poética, dentre outros.

A terceira estação é a leitura como prática interpretativa que consiste na análise coletiva da obra guiada pelo professor. Essa estação se subdivide em três instâncias: texto, intertexto e contexto. A partir da obra literária, do contexto de produção e de leitura e dos diálogos estabelecidos e detectados pelos leitores, o coletivo da sala de aula poderá ampliar significativamente as concepções sobre o texto literário estudado, sobre si mesmo e sobre os outros. Enquanto educadora, não vejo problemas em alterar a ordem das duas últimas estações, mas, como já mencionei, é necessário um planejamento acurado.

Após conhecer o livro *Paradigmas do Ensino da Literatura*, é fácil, enquanto estudante e, posteriormente, professora de Língua Portuguesa, encontrar-me nos detalhes de cada paradigma (e pasmem!) desde os tradicionais aos contemporâneos. Contudo, ainda como professora, apenas com a leitura da obra, foi possível desenhar com nitidez a história do ensino da literatura, na qual estou inserida, e perceber com mais consciência crítica o meu lugar nesse caminho. Já enquanto pesquisadora, foi revelador constatar o trabalho tímido ou quase inexistente dos paradigmas em relação à escrita literária e à necessidade que ainda temos de abordagens teóricas/práticas que avancem nesse sentido. Por isso, leitor transparente, reafirmamos a relevância de nossa pesquisa para unirmos vozes e expandirmos nossas descobertas sobre o trabalho com a escrita literária pela ótica do estudante da Educação Básica.

Nesse ensejo, como anda seu caminho pela leitura e escrita literária? Em qual lugar histórico você se insere? Não, leitor obediente, não precisa responder agora, vamos avançar um pouco mais e refletirmos sobre o letramento, os multiletramentos e o letramento literário para que nossas respostas sejam profundamente pensadas e embasadas.

## 2.4 O leitor que mais admiro é aquele que interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria<sup>19</sup>

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser. (SOARES, 2009, p. 41)

Quando um leitor está pronto para a viagem, quando o coração de tinta do ser humano o guia entre as linhas, as páginas, as letras, os novos mundos e as sensações propostas pela leitura e a escrita de forma autônoma, o docente experimenta o grande feito da execução de seu trabalho. Contudo, nem sempre as coisas caminham de forma poética, as muitas dificuldades escolares relacionadas à leitura e à escrita geraram diversas reflexões sobre a aquisição do código escrito, o que refletiu diretamente nas teorias modernas sobre o letramento, tema do qual vamos nos deter agora.

Apesar do fato de que o desconhecimento da escrita não seja impeditivo para que se viva em uma sociedade letrada, a proficiência em leitura e escrita é condição prioritária para o exercício da cidadania, especialmente na atualidade em que a linguagem escrita ocupa espaço central em vários grupos sociais. Por isso, a preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita dinamizou a produção de pesquisas voltadas às novas práticas sociais de letramentos.

Por esse viés social, o Grupo de Nova Londres (*The New London Group*), formado por Barton e Hamilton (2000), Gee (1999) e Street (1984), os quais compõem os Novos Estudos do Letramento (NEL), encabeçou uma série de investigações opostas ao modelo cognitivo e autônomo de letramento. Este, por sua vez, concebe o letramento como um processo individual e apartado do contexto histórico-social-cultural do estudante, acreditando que a aquisição da escrita depende unicamente da capacidade cognitiva do indivíduo. Segundo Street (2014), o modelo do letramento autônomo foi criado por pesquisadores que tinham por interesse atestar a superioridade dos indivíduos que utilizavam a escrita, como se a aquisição do código escrito tornasse o estudante cognitivamente superior.

Os estudos sobre os novos letramentos, ações de ler e escrever como práticas sociais surgiram, leitor presente, quando Street (2014), em viagens pelo Irã, descreveu detalhamentos acerca dos usos locais do letramento e, então, sinalizou para a necessidade da criação de uma nova abordagem para se compreender as práticas orais e escritas em contextos sociais distintos. Assim sendo, as práticas de letramentos se erigem a partir de ações

---

<sup>19</sup> O título é constituído por versos do poema “A arte de ler”, do livro *Caderno H*, de Mario Quintana, p.609.

socioculturais e, por conta disso, são diferenciadas pelos contextos em que se realizam.

Na perspectiva da Pedagogia e no Brasil da década de 1980, esses estudos ganharam força na tentativa de sanar uma “visão estreita da aquisição da escrita representada pelo termo *alfabetização*” (STREET, 2014, p. 51). Desse modo, o uso do termo letramento, provavelmente por influência da perspectiva freiriana, tem facilitado a referência a processos que envolvem os usos sociais dos gêneros escritos. Inicialmente usado por Mary Kato (1986), no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, o termo letramento passou, posteriormente, a ser adotado por diversos autores em suas publicações sobre o tema, dentre eles: Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), Rojo (1998), Marcuschi (2001), Mortatti (2004), Kleiman; Matêncio (2005), Corrêa e Boch (2006), Rojo (2009), Mollica e Leal (2009), dentre outros.

Para Kleiman (1995), o conceito de letramento foi usado nos meios acadêmicos na tentativa de separar as pesquisas que abordavam o “impacto da escrita” daquelas sobre a alfabetização, pois, durante muito tempo, houve um conflito entre as definições dos termos alfabetização e letramento. A partir dos estudos no campo da Educação, o conceito de letramento se expandiu para a Linguística, bem como, para a Literatura. Atualmente, além das áreas já citadas, ocupa outras perspectivas e referencialidades, tais como as da Psicologia e da Antropologia.

No início da década de 1980, segundo Soares (2007), os limites do ensino da competência escrita se ampliaram por conta do desenvolvimento social e cultural do século XX. Desse modo, as demandas de leitura e escrita como práticas profissionais e sociais geraram a necessidade de avanços em relação à tecnologia do ler e do escrever. Isso constituiu a necessidade de reformulação dos objetivos e das práticas de ensino da escrita e, dessa forma, as intervenções educativas se centraram no desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos em uma ampla variedade de gêneros.

Nesse contexto pedagógico, leitor historiador, floresceu o conceito inicial de letramento no Brasil, estritamente voltado para a ação de alfabetizar, contudo investindo não apenas na aquisição, mas também no desenvolvimento de práticas sociais e culturais da escrita. Assim, as ações do letramento implicam uma busca pelo desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever de forma eficiente, nas variadas situações escolares, pessoais e sociais, por meio de diversos gêneros discursivos que são materializados em textos apresentados nos mais variados suportes, buscando atender a diversos objetivos e cumprir diferentes funções. Os pesquisadores associados aos Novos Estudos sobre Letramentos (NEL)

apresentam a ação letrada como prática social, o que implica o reconhecimento da multiplicidade do ato de letrar e, conseqüentemente, os resultados dessa ação dependem do contexto e da cultura em que o indivíduo está inserido.

Para Street (2014, p. 41), por exemplo, as “[...] práticas letradas são qualificadas ao contexto político e ideológico e suas conseqüências variam conforme a situação [...]”. Assim, acredito ser imperativo que os programas educacionais incentivem o desenvolvimento do letramento e trabalhem com as diversas necessidades letradas da sociedade contemporânea. Street (2014) ainda apresenta abordagens críticas do letramento em relação à etnografia e à educação, destacando novos horizontes para se compreender, de forma crítica, os múltiplos letramentos.

O autor rejeita a concepção que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas passíveis de mediação por um único sujeito, nomeando esse tipo de letramento de modelo autônomo, em que os gêneros e os sujeitos são tratados de forma igual, independente do contexto social. Em contrapartida, leitor letrado, ele apresenta o modelo ideológico de compreensão do letramento em que as práticas pedagógicas letradas são originárias da história, da cultura e das relações de poder por meio dos discursos ideológicos sobre o letramento. Esse modelo, então, não fica restrito à aquisição do código porque reconhece que os múltiplos letramentos existem e variam de acordo com a prática social de determinada comunidade no tempo e no espaço em que ela está inserida. Dessa forma, a abordagem autônoma impõe as concepções ocidentais para as diversas culturas.

Já a abordagem ideológica prega existir diferentes condições e formas de letramentos. Isso se justifica, leitor informado, porque os letramentos locais são considerados inferiores dentro do modelo autônomo. Contudo, para o teórico, isso é redutor, porque eles são estritamente importantes para o desenvolvimento da consciência cultural e política das comunidades. Logo, pelo atual enfraquecimento da cultura oral e local, o referido pesquisador não acredita que os processos ocidentais de letramentos sejam sinônimos de progresso e de desenvolvimento cognitivo e intelectual de uma sociedade, denunciando que, muitas vezes, o letramento é usado como uma forma de controle social e político.

Nessa perspectiva, o que pode ocorrer é que a escolarização do letramento, para Street (2014), tende a privilegiar uma das variedades do letramento e marginalizar outras. Esses teóricos afirmam ainda que muitos professores tratam a língua como algo estanque, externo e sem relação social, assumindo, por vezes, um caráter ritualístico e não pragmático. Por isso, Street (2014) invoca o conceito de multiletramentos, recorrendo ao método Paulo

Freire e ressaltando que a prática de letramento, no Brasil, destacou-se das de outras localidades pela presença freiriana, que é salutar para a quebra de paradigmas e para introdução de novos pontos de vista para as questões já enraizadas na educação tradicional. Em todas as questões levantadas pelos teóricos e, principalmente por Street (2014), faz-se necessário igualmente refletir sobre o processo de colonização sofrido pelo Brasil em relação ao não acesso ao texto literário.

Desse modo, leitor companheiro, a leitura, a produção e a divulgação de livros de literatura no Brasil são entendidas como um processo de construção social que nega a formação intelectual, a construção de ideologias pela falta de acesso ao texto, bem como, pelo distanciamento do povo na construção de uma escrita estética. Na colonização exploratória sofrida pelo país, o texto literário pouco ou quase nada aproveitou do “letramento” local advindo da oralidade dos povos nativos (visto que eles eram ágrafos), pois o objetivo era repassar uma cultura escrita europeia. Assim, acredito que o modelo atual de letramento, que busca um controle social e político, apresenta resquícios desse sombrio período da formação do povo brasileiro (CANDIDO, 1985).

Nesse percurso histórico, leitor audaz, é possível perceber que o tratamento dado atualmente aos gêneros literários em sala de aula parece sinalizar a presença de características típicas da abordagem autônoma, pois, muitas vezes, o objetivo dessa atividade na esfera escolar é a interpretação e a produção de textos descontextualizados. Assim, as produções dificilmente circularão socialmente, visto que não dialogam com a realidade que os circundam ou mesmo porque, muitas vezes, servem só como atividade avaliativa. Há, portanto, a necessidade de uma abordagem ideológica, como proposta por Street (2014), porque a leitura e a escrita dos textos literários devem estar interligadas às ideologias dos contextos históricos de produção e recepção dos textos.

Felizmente, vários pesquisadores, assim como Street (2014), perceberam essa necessidade e sinalizam para algumas mudanças, como é o caso das abordagens ideológica e crítica sobre o letramento. Nessa direção, os pesquisadores consideram o contexto ideológico e sócio-histórico dos momentos das produções dos textos e da leitura para, então, entenderem as práticas letradas de cada momento (BARTON; HAMILTON, 2000). Assim, a história de vida do leitor, portanto, é um ponto relevante para se conhecer as diferentes práticas letradas das quais esses sujeitos mantêm contatos. Nessa perspectiva, acredito que o estudo dos textos literários precisa levar em conta as estratégias de produção dos escritores e a forma como a palavra escrita em seus textos dialoga com o contexto, com outros autores e outros períodos,

destacando técnicas e possibilidades de produção dos gêneros literários.

De igual modo, também é importante conhecer o contexto de produção da obra, para que o leitor contemporâneo possa atualizá-la no momento da leitura, pois, de outra forma, o texto mais antigo poderá não apresentar sentido ou ser enfadonho. Outro aspecto importante, em relação aos gêneros literários, é perceber que, historicamente, diversas estruturas composicionais foram construídas e estão disponibilizadas para quem se arrisca a escrever literatura. Então, um poeta contemporâneo pode usar um soneto, uma ode, um haicai, um poema concreto ou mesmo inventar uma nova estrutura baseado no que já conhece.

No entanto, para isso, ele precisa sentir uma espécie de pertencimento, ou seja, tomar o poema como um construto subjetivo próprio da humanidade e disponível para sua necessidade. Tomando como base as ideias de Maingueneau (2000), a literatura é um tipo de discurso que partilha de certo número de propriedades comuns, estruturais e de sentido, como a noção de pertencimento, o que produz um efeito singular no indivíduo-leitor/produtor, a partir da ideia de comunidade discursiva, embora o texto literário contenha uma pretensão universal. Nessa direção, caro leitor, o letramento crítico é concebido como dinâmico e constante, pois novas agências surgem a cada dia, bem como surgem novas situações comunicativas e novos eventos de letramentos são realizados.

O contato com as diversas práticas de letramentos constitui a História de Letramento (HL) do sujeito (BARTON; HAMILTON, 2000). Além disso, o sujeito escritor tem uma história da qual não pode se desprender no momento da escrita. Desse modo, enquanto fenômeno plural, todas as agências de letramentos precisam ser consideradas importantes, porque elas formarão os sujeitos que mais à frente poderão fazer a escolha de quais eventos de letramentos estarão mais próximos, ou seja, quais deles saberão desenvolver melhor.

Vale ressaltar que as práticas e os eventos de letramentos estão intrinsecamente relacionados e que esses fenômenos acontecem em diferentes espaços sociais, assumindo formas e funções variadas. Já a prática de letramento, expressão cunhada com Street (2014), situa-se em contextos institucionais e culturais nos quais os indivíduos atribuem significados ao ato de ler e de escrever nos eventos em que participam. Percebe-se uma atribuição de valor aos usos sociais e grupais da leitura e da escrita, tornando-se, para as pesquisas acadêmicas, pontos para proveitosas e profundas novas investigações (STREET, 2014). Assim, as práticas de escrita poderão ser criadas a partir da HL de cada sujeito, o qual se sentirá mais confortável para exercer as suas próprias práticas de letramento.

Nesse sentido, apesar de sermos seres sociais, também temos nossas práticas letradas individuais, isto é, cada ser constrói um momento singular a partir do intercâmbio cultural que realiza com sua comunidade. Na pós-modernidade ou alta modernidade, leitor futurista, com os estímulos das novas tecnologias e uma ampliação da concepção de texto, as teorias dos multiletramentos, dos letramentos críticos, protagonistas ou multissemióticos (ROJO, 2009) nos ajudam, enquanto educadores, a atuar de forma mais desenvolvida em sociedade e em sala de aula.

O termo multiletramentos surgiu em 1996 em um Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), já mencionado nesta tese, na ocasião, decidiu-se incorporar a diversidade de mídias, linguagem e os letramentos emergentes às novas tecnologias da comunicação e da informação. Dessa forma, o conceito de multiletramentos ultrapassa as noções iniciais de letramentos múltiplos para avançar na perspectiva da multiplicidade de cultura e múltiplos canais de comunicação, com o intuito de que o estudante participe de forma efetiva na esfera pública, profissional e pessoal de forma crítica. Dessa maneira, leitor questionador, a instituição escolar não pode mais ignorar as diferenças, as subjetividades que os estudantes trazem para a escola, vivendo, assim, em um processo de redefinição e reconfiguração entre o local e o global, o específico e o universal.

A multimodalidade presente nas situações comunicativas, orais ou escritas, agem nas ações discursivas de quem produz e de quem lê os diversos gêneros contemporâneos. São nas situações práticas que os enunciados nascem, relacionam e cumprem suas funções. Logo, o sociocultural é acrescido porque indica sujeitos que pertencem ao mesmo grupo social e participam, muitas vezes, das mesmas agências de letramentos, possuindo conhecimento de mundo similar, embora sentido com características peculiares por cada um.

Para Rojo e Moura,

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do estudante (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO; MOURA, 2012, p. 8)

Dessa forma, o trabalho com os multiletramentos viabiliza as diversas vozes estudantis na escola por meio das culturas de referências do estudante, em um processo de valorização da linguagem, da expressão, da cultura, da pluralidade, dos discursos e dos

gêneros textuais. Para isso, a escola deve incorporar o repertório do estudante em suas atividades diárias, aproveitando a cultura local e dialogando com ela para aprimorá-la no futuro (ROJO, 2013). É urgente que a Educação Básica transponha os gêneros textuais/discursivos das realidades dos estudantes para a escola com o auxílio das teorias linguístico-retórica dos gêneros e de sequências didáticas que proporcionem o desenvolvimento de habilidades e competências em diversos níveis de aprendizagens.

Outra perspectiva contemporânea para o letramento, leitor atual, é a Sociopragmática (MEY, 2001). Nela se tem analisado o texto oral e escrito como um fenômeno societal, o qual veicula as vozes representativas dos discursos da sociedade. Em consonância com essa perspectiva, é interesse do pesquisador saber: Quem expressa a voz letrada? Quem a consome? Quem a adquire? Isso se justifica porque apresenta o intuito de posicionar o sujeito em uma espécie de enquadramento de poder, ou seja, observa-se o espaço ocupado pelo indivíduo para se perceber a atuação dele e quais normas ele precisa seguir ou mesmo quais ele pode ditar para seus pares. A posição social do sujeito, por exemplo, revela se ele precisa ou não seguir as regras sociais impostas à comunidade a qual pertence.

Como forma de ilustração, segundo Mey (2001, p. 149), pode-se pensar em

[...] um “bilhete de admissão” para o clube “das pessoas de bem”, mas como um instrumento de poder, uma arma na luta pelo progresso individual [...]. O acesso a uma vida melhor é mediado pela linguagem, mas não diretamente fornecido por ela: a linguagem não “carrega”, a menos que ela seja “carregada.

Nessa concepção, leitor encorajador, as vozes devem ser compreendidas a partir do contexto em que aparecem, a partir da posição do sujeito que a expressou, ou seja, a voz e o agir do sujeito letrado informam a orientação societal da qual faz parte a voz da sociedade formadora, o que reflete uma relação de poder. Para Mey (2001, p. 93), “o bilhete de admissão” para esse mundo letrado são as práticas sociais do ler e do escrever.

Ao tratar de Letramento Ativo, Mey (2001) faz alusão aos princípios bakhtinianos e ao fato de o discurso ser essencialmente dialógico. Nesse sentido, ele está repleto de concepções ideológicas, pois o signo linguístico só terá sentido completo em meio à sociedade que o valoriza, sendo, portanto, o dialogismo uma característica própria da linguagem.

Nesse caso, o destinatário não deverá ser uma pessoa acrítica, pois, pela premissa dialógica, o locutor e o interlocutor estão imbricados no diálogo a partir de seus valores e de suas concepções. Já no aspecto da relação entre o letramento e a aprendizagem, o teórico afirma que as vozes dos falantes são perpassadas por outras vozes advindas de várias

formações sociais, contudo, muitas vezes, isso não é detectado pelo enunciador, gerando uma espécie de ilusão e, por isso, a necessidade de se analisar as palavras no contexto citado, porque o contexto sempre aponta para outras vozes. Assim, acredita-se que as orientações do pragmático são importantes, pois todos os modos de agir individuais são frutos do contato com as instâncias sociais e não apresentam uma visão necessariamente nova sobre a sociedade.

Por esse motivo, na visão de Mey (2001), a escola não é uma garantia para o sucesso, mas ainda se constitui uma condição necessária para se chegar ao letramento. O autor, em acréscimo, adverte que o sucesso infelizmente ainda é uma condição rara para os menos favorecidos. Ele afirma, contudo, que o êxito é possível por meio do contato que o sujeito trava com as agências de letramento, isto é, a HL individual. É relevante lembrar, ainda, que o domínio do código linguístico não garante a atuação do indivíduo nas práticas letradas, pois, para isso, é necessário que o sujeito saiba utilizar o código conforme as demandas de leitura e escrita requeridas pela sociedade nas diversas situações comunicativas.

Assim, assevera o autor:

O letramento é também um produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz uma certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade e, conseqüentemente, a voz de alguém está apto para assumir, contudo, dependem fortemente da maneira como o indivíduo está integrado às formações que são o alicerce dessas disposições (MEY, 2001, p. 240).

Na perspectiva sociopragmática, o fazer e o dizer das pessoas são elementos direcionadores do nível de sua adesão e participação nos discursos sociais. Para Mey (2001), então, tendo em vista o caráter sócio-histórico-social, atrelar uma vida melhor a todos pelo fato de participarem do mundo letrado, conhecendo a tecnologia do ler e do escrever, é uma balela social. Ele justifica isso alegando o fato de que muitos profissionais não necessitam desses conhecimentos para desempenharem suas atividades diárias, embora não haja como negar que a existência dessas pessoas pode ser ampliada por sua cosmovisão do mundo. Essa perspectiva, a sociopragmática, apesar de reconhecer o letramento tanto individual como social, enfatiza os aspectos sociais, tendo em vista que o homem é constantemente influenciado pelo meio. Logo, a voz de um sujeito é uma espécie de continuação da voz social.

Para os estudantes que moram na periferia, por exemplo, o acesso ou mesmo a compreensão do texto literário pode ser um aspecto de dificuldade devido a não facilitação

desse acesso e/ou ao estilo de escrita proposto pela literatura. Nesse contexto de exclusão, a escola tem uma função imprescindível de atuar, nem que seja minimamente, como reparadora de danos, quer sejam implantados pelas questões socioeconômicas, pelo patriarcalismo, pelo racismo ou pelas questões de extrema pobreza.

Bazerman (2007), por outro lado, destaca os aspectos individuais do letramento, apesar de também reconhecer a importância do meio para a formação do ser letrado. Para a perspectiva sociorretórica, leitor camarada, que muito interessa na minha investigação, Charles Bazerman (2017, p. 46) desenvolve pesquisas sobre o letramento, adotando “[...] o termo retórico para referir o estudo de todos os usos estratégicos da língua escrita, em quaisquer de suas formas”. O autor se interessa em analisar como a escrita e seus significados são construídos a partir do uso e das circunstâncias locais onde são produzidos, considerando a ação do sujeito em sua história de vida por meio de suas práticas de escrita. Assim, para o autor, os gêneros textuais, os quais funcionam como suportes de ancoragem para o letramento, assumem demasiada importância como instrumentos que materializaram as articulações entre as informações letradas e a sociedade.

Ao explicar sua compreensão sobre o que une a escrita, os gêneros discursivos e a interação social, Bazerman (2017) agrupou quatro perspectivas nos usos da escrita em quatro pontos de vista sobre o letramento:

O primeiro ponto de vista é como a escrita parece para uma pessoa engajada na sua luta da escrita. O segundo é aquele do observador íntimo; por exemplo. Quando observamos um amigo, um estudante, ou um sujeito de pesquisa numa situação comunicativa de letramento. O terceiro ponto é o de um observador de sistema de comunicação, de médio alcance, como, por exemplo, o professor no papel de organizador do currículo ou um gerente de uma grande organização que está considerando o fluxo de comunicações internas e externas. A quarta e última perspectiva é aquela de um observador distante, tal qual um grande teórico, olhando do topo de uma montanha para entender como os humanos usam o letramento para criar uma vida social que liga uma pessoa a outra (BAZERMAN, 2007, p. 46-47).

Os aspectos citados pelo pesquisador são interdependentes, ou seja, “um ilumina o outro” no decorrer das práticas sociais de letramentos. A relação locutor e interlocutor aparece de forma dependente, na qual cada um exerce sua função dentro de um sistema mais complexo. Assim, por exemplo, podemos pensar se um estudante que escreve uma poesia cheia de intimidade deixará seu professor desvelar seu íntimo? Esse nível de compreensão do letramento ajuda a pensar sobre as relações com a escrita a partir dos pontos de vista apresentados e a sensibilizar o pesquisador para a observação da escrita como um processo cheio de individualidades.

Bazerman (2017) afirma que os textos trazem as marcas dessa individualidade, da

história de vida, do perfil, das memórias e das ações de seus produtores, o que podemos definir como as marcas da HL. Segundo o autor,

o texto situado de pessoas particulares, eles indexam histórias pessoais, interpessoais, institucionais, socioculturais e materiais e são carregadas de implicações afetivas e trajetórias de motivação como também de significados semânticos. Enunciados são também tratados dialogicamente: antecipando os entendimentos responsivos dos receptores, os enunciados futuros feitos pelos outros ou o feito pelo próprio falante, e as ações ou os eventos futuros no mundo. Finalmente, os enunciados são dialógicos porque eles são coconstituídos através das compreensões ativas dos receptores. O enunciado é um processo, uma forma de coprodução, um circuito que é completo apenas quando ativamente produzido e ativamente recebido (BAZERMAN, 2017, p. 162).

Assim, leitor culto, as marcas individuais proferidas pelos sujeitos nada mais são do que construções coletivas, elaboradas a partir da fusão de diversos enunciados dentro de um contexto. São produtos sociais, pois o aspecto individual é formado pelas interações letradas permeadas pelas particularidades dos diversos sujeitos que materializam suas ações pela linguagem social. Em outras palavras, Mey (2001), Street (2014) e Bazerman (2017) concebem o letramento como um fenômeno plural que se configura na inter-relação individual e social, porque as práticas socioculturais de uso da escrita são moldadas a partir das experiências individuais. O destaque dado aqui ao individual, então, é um elemento muito significativo para se compreender as escolhas dos sujeitos produtores de textos.

Nessa crescente, a escrita de um locutor é executada tendo em vista a perspectiva da interlocução. Além do interlocutor, outros aspectos constituem a situação retórica e podem interferir na produção, como o contexto situacional, a personalidade, os hábitos, o humor, os objetivos da interação, a natureza emocional, as restrições situacionais, o uso da intertextualidade etc. (BAZERMAN, 2017). Notamos, assim, que, apesar de o locutor tomar ou iniciar a ação retórica, esta é fruto de uma construção coletiva e, dessa forma, faz-se necessário agir conforme as determinações exigidas por essa coletividade. Caso se queira que a ação retórica seja reconhecida pela interlocução social, ela será, então, permeada de vozes.

Bazerman (2017) ainda afirma que, nas sociedades contemporâneas, as pessoas podem participar de várias redes de letramentos. Desse modo, essas agências fornecem as experiências para que o sujeito faça suas escolhas e trilhe seus próprios caminhos. Essas relações, em múltiplos campos do socioletramento, ajudarão na constituição da identidade do indivíduo, o qual pode participar de práticas letradas advindas de diversos âmbitos. Portanto, é de suma importância conhecer e participar de uma multiplicidade da escrita e perceber que ela evolui dentro dos diferentes contextos sociais, e a escola é a principal agência para trabalhar essa habilidade.

Em suma, leitor generoso, tomamos o letramento como um fenômeno individual, social, dialógico e plural, a partir do reconhecimento de que existem múltiplos letramentos e que eles variam conforme o avanço tecnológico e o desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, esta tese busca compreender *in loco* o espaço ocupado pela literatura nos eventos e as práticas de letramentos disponíveis na agência escolar, bem como as diversas agências de letramentos, as quais estão ligadas às complexidades da vida contemporânea, percebendo, também, a inter-relação social e individual dos usos da escrita, o que será discutido no próximo tópico em relação ao letramento literário e seus desdobramentos.

## 2.5 Um bom poema é aquele que nos dá a impressão de que está lendo a gente e não a gente a ele!<sup>20</sup>

um bom poema  
 leva anos cinco  
 jogando bola,  
 mais cinco estudando sânscrito,  
 seis carregando pedra,  
 nove namorando a vizinha,  
 sete levando porrada,  
 quatro andando sozinho,  
 três mudando de cidade,  
 dez trocando de assunto,  
 uma eternidade, eu e você,  
 caminhando junto.  
 (LEMINSKI, 2013, p. 193)

Bem, leitor entusiasmado, apesar de o título deste tópico e a epígrafe serem poemas, preciso avisar que não falaremos exclusivamente desse gênero. Aqui, vamos dialogar sobre a literatura e o letramento literário, essa construção social, cultural e idiossincrática tão importante/necessária para a humanidade. Nos poemas de Mario Quintana e de Leminski, respectivamente, o eu lírico reflete sobre a função e a construção do poema, relacionando esse ato à vida. Nessa via de mão dupla, o escritor e o poema crescem juntos, caminham lado a lado e vão dialogando com os seres e as coisas que encontram pelo caminho.

Esses textos ilustram um pouco do que vamos tratar a partir de agora. Das relações dos estudantes com os textos e, mais especificamente, com os textos literários. De modo geral, impulsionar o letramento na atualidade é formar estudantes capazes de interagirem social e criticamente, por intermédio de uma cultura escrita nas mais diversas frentes de atuação. Dessa forma, quanto maior for o contato do estudante com os diferentes

---

<sup>20</sup> O título deste tópico é constituído por versos do poema de Mario Quintana.

gêneros textuais que circundam a sociedade, mais intensa será a consciência de mundo deste.

Assim sendo, leitor empático, podemos afirmar que o conceito de letramento também é aplicado aos textos literários, uma das práticas sociais mais antigas desenvolvidas pelo homem. Os textos trazem em si um olhar atento às representações sociais e culturais do ser humano, levando-o a refletir sobre seu próprio comportamento e o de seus pares. Por conseguinte, a literatura contribui para a formação crítica do cidadão, pois o instiga a pensar, observar, expor opiniões e fazer comparações entre a literatura e a realidade vivida, formando o homem e sendo formada por ele.

Nessa perspectiva plural, leitor poético, o letramento literário é uma expansão do ato de ler e escrever em uma visão singular, pois se realiza por meio de modos privilegiados da relação do homem com o mundo da escrita, por meio da palavra enquanto arte (COSSON, 2006). Idealmente, ensinar literatura é formar leitores fluentes dos gêneros literários em prosa ou verso, fortalecendo nos estudantes uma espécie de “gosto” estético. Podemos definir como a principal atividade cultural desenvolvida pelo homem enquanto ser político (ARENDETT, 1979). Assim, o letramento literário ocupa um lugar excepcional em relação à linguagem, por ser uma produção artística humana e porque está imbricada à vida social.

Nesse percurso, para tratarmos do conceito de letramento literário, de forma mais profunda, será necessário entender o termo literatura. Para Antônio Candido,

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração (CANDIDO, 1972, p. 53).

A literatura é uma projeção da realidade, contudo, sem a necessidade de espelhamento verídico do real, pois, tomando a premissa dos primeiros filósofos gregos, a literatura não está preocupada com a verdade, apesar de poder basear-se nela, por meio de mimeses, imitação (ARISTÓTELES, 1987). Logo, a arte literária é verossímil, próxima à realidade, mas não se pode determiná-la como o real.

Pelo caráter ilusório dessa arte, permite-se a criação de universos paralelos, não existentes na realidade natural, mas baseados nas matérias e nos pressupostos de convivências da sociedade. Assim, leitor fluente, muitas vezes, a literatura reorganiza a realidade para que possamos enxergar algo ou alguma coisa de forma diferente. Hansen (2005) define a literatura pelo caráter de sua ficcionalidade, sempre resultado do ato de fingir. Isso se justifica porque os gêneros literários, enquanto ficção, pressupõem o acordo do pacto ficcional (LEJEUNE,

2008) próprio ao discurso literário. Esse contrato se estabelece entre o leitor e o escritor de uma obra fictícia, de forma que o leitor não questiona os aspectos fantasiosos do texto.

À vista disso, a obra literária parte da imaginação e da invenção, além da fantasia para compor seus enredos, valores e sentimentos. Assim, a concepção de Candido (1972) dialoga com a de Bakhtin (1997) quando este diz existir um diálogo entre o universo artístico e a vida extraliterária: “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Esse olhar exotópico se estabelece a partir do momento em que observamos um homem situado fora, mas à frente do leitor, apresentando novas ideias e novos horizontes.

No texto literário e fora dele, um indivíduo examina o outro a partir do que Bakhtin (2000, p. 44) chama de visão excedente, em outras palavras, um ocupa metaforicamente o lugar do outro, percebendo a situação por meio das possibilidades singulares do contexto que lhe é apresentado por um desconhecido, gerando, muitas vezes, a empatia. Destarte, ler e escrever literatura são processos reflexivos sobre as atitudes, as concepções e, em suma, sobre as representações que o outro possibilita conhecer – uma espécie de laboratório social do leitor. Acerca dessa questão, o teórico russo concebe a obra literária como um organismo vivo, muito além de técnicas ou do simples exercício estético, pois o autor-criador assume uma posição valorativa no contexto narrado.

Nas próprias palavras de Mikhail Bakhtin,

o que se conclui não são as palavras, nem o material, mas o conjunto amplamente vivenciado do existir; o desígnio artístico constrói o mundo concreto: o espacial com o seu centro axiológico – o corpo vivo –, o temporal com o seu centro – a alma – e, por último, o semântico, na unidade concreta mutuamente penetrante de todos (BAKHTIN, 2000, p. 176).

Nessa visão, Bakhtin propõe, a partir da relação entre o eu e o outro, bem como suas implicações no espaço, um texto literário que se constitua na forma e no conteúdo. O autor acrescenta que o trabalho estético seja essencialmente um ato ético. Portanto, a sua posição deve ser avaliada em função dos valores que expressa.

De acordo com o filósofo russo, as relações do homem acontecem em três instâncias inter-relacionadas: “o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Sendo assim, o autor-criador transita por esses espaços e conecta-se a essas vozes, produzindo um discurso artístico, em que o objeto estético é capaz de projetar a exotopia, ou seja, a leitura a partir de um lugar externo. Em outros termos, a literatura é um importante veículo para a formação do homem em seu grupo social a nível local e, por

trabalhar a essência humana, também a nível universal.

Com isso, leitor sensível, Mikhail Bakhtin (1997) estabelece um eixo norteador para a criação estética: a diferenciação axiológica entre o eu e o outro. Esse conceito se refere à criação estética e à ideia de situar-se em algo exterior, compondo-se da assimetria entre dois pontos de vista. Na literatura, segundo essa concepção, os textos apresentam múltiplos olhares, isto é, são polifônicos porque são construídos a partir de várias vozes que atuam em diversos espaços. Nos gêneros literários, essas inúmeras vozes são as palavras do outro na composição textual do eu, uma vez que os diálogos estabelecidos nas relações entre eu-outros e outros-eu dão forma ao conceito de dialogismo, relativizando a ideia de produção individual. Afinal, as diversas vozes que constituem o autor-criador estarão sempre presentes no texto escrito, processo ao qual Bakhtin dá o nome de dialogismo.

Foi da reelaboração feita por Júlia Kristeva (2005), acerca da noção bakhtiniana de dialogismo, que as múltiplas vozes presentes nos gêneros literários foram cunhadas de intertextualidade. O estudo da pesquisadora desloca o foco crítico da noção de sujeito-autor para a ideia de produtividade textual, no qual os textos literários se constituem de “um mosaico de citações, como uma absorção ou transformação de um outro texto” (NÉO, 2005, p. 147). A partir dessa especificidade da linguagem, leitor caleidoscópico, a literatura exerce funções indispensáveis à sociedade, pois os textos literários buscam leitores capazes de captar novas ideias e relacioná-las às que já conhece, tornando-se um objeto intelectual importante para a formação do leitor crítico.

Ao tratar sobre essas funções, Candido (1972) apresenta três desempenhos básicos, por meio dos quais considera a ação humanizadora da literatura. A primeira função é a psicológica, advinda da possibilidade da fantasia, sendo o aspecto mais rico da obra literária. Contudo, a ficção quase sempre não é pura e, por isso, a existência da segunda função, que é a formadora. Para o referido crítico, a verossimilhança estabelece uma ligação com o real e faz o leitor pensar sobre as ações sociais. Assim, “[...] a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (CANDIDO, 1987, p. 806).

Nessa perspectiva, o autor ainda diz que a

literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua

indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (CANDIDO, 1972, p. 84).

Nesse ensejo, leitor sagaz, por meio do contato com a experiência do outro, do reconhecimento das diferentes ideologias e das comparações entre as ações do ser social, o leitor amplia sua visão de mundo e pode se tornar mais consciente acerca da essência humana. Assim sendo, a terceira e última função é a social, a qual consiste na ampliação da consciência de mundo, aspecto possível pelas reflexões provenientes das várias vozes existentes no texto literário. Portanto, devido a essas funções, assim como a outros benefícios promovidos pela literatura, é que o ensino do letramento literário, ou seja, o ensino envolvendo os vários gêneros que organizam essa esfera de comunicação humana (BAKHTIN, 1992), deve adentrar cada vez mais no espaço escolar.

Após nossa demarcação sumária das características e das funções provenientes da linguagem literária, é importante aprofundar as teorias acerca do letramento literário. Cosson (2010) expõe que a relação entre a educação e a literatura é antiga, o que já podemos verificar a partir dos paradigmas educacionais. Na visão do autor, o letramento literário é singular, porque a linguagem literária torna o mundo mais compreensível. Esse conceito implica um leitor que aprendeu a gostar de literatura e é capaz de compreender os seus símbolos, pois sabe manipular os instrumentos culturais para construir um sentido maior para o mundo em que se vive. Entretanto, Cosson não foi o único a elaborar uma definição para letramento literário, já que Paulino (1998) também conceitua letramento literário “como outro tipo de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p.16).

Já para Pinheiro (2006), as habilidades e competências de escritas literárias não são comumente acessadas pelos estudantes nas escolas, pois, geralmente, são vistas como escolhas pessoais. Infelizmente, preciso concordar, de modo a gerá-las pela experiência *in loco*, as práticas de letramento literário fixam-se nas atividades de leitura. Zappone (2008) corrobora o pensamento do Cosson, embora aquela amplie a concepção de gêneros textuais literários. Conforme a pesquisadora, o conceito de letramento literário, enquanto um conjunto de práticas sociais, necessita ser alargado.

A teórica explica que a literatura precisa ser entendida como um tipo específico de escrita, como linguagem simbólica, o que se mostrará mais produtivo para o entendimento de aspectos como produção, recepção, circulação e ensino da literatura. Dessa forma, esse tipo de letramento não pode ser entendido apenas como práticas de leituras dos gêneros literários,

uma vez que é urgente pensar na completude e complexidade do processo por meio da escrita. Para isso, a autora recomenda ampliar o conceito de letramento literário, sugerindo quadro proposições.

Leia-se a primeira:

1 - O Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. Isso equivale a dizer que, embora o conceito de literatura sido construído no seio da cultura burguesa, particularmente por classes abastadas que, por meio tanto da produção quanto do consumo de certos textos, produziram um certo gosto e sensibilidade relativos aos textos, não são apenas os textos que pertencem a essa tradição – ocidental, eurocêntrica, masculina, branca – que podem figurar como suportes para literário [...] (ZAPPONE, 2008, p. 53).

Segundo a pesquisadora, ao trabalharmos apenas com os textos canônicos, isso limita a atividade com o texto literário na escola. Há, portanto, a necessidade de utilização de suportes que apresentem outros textos, pois a literatura está presente nas ruas, na internet, no cinema, na televisão etc.

Parece que as políticas educacionais da atualidade absorvem essa premissa quando indicam gêneros relativamente novos que surgiram fora dos muros da escola, como por exemplo, uma das habilidades sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams*, etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música, etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (BRASIL, 2017, p. 525).

No citado documento oficial, leitor apreciador, eventos com os *slam* são relativamente novos para as metodologias didáticas da produção de texto. A palavra Slam (ou Poetry Slams) é uma espécie de onomatopeia inglesa das batidas de palmas e configura-se como uma batalha de poesia falada por meio de uma apresentação performática. Os *slams* compreendem uma atividade literária originária da periferia que invadiu os centros urbanos das grandes cidades. Essa sugestão para o universo escolar é tão nova quanto a que envolve os textos midiáticos, a exemplo do microrroteiro e dos videominutos.

Além disso, corroborando Zappone, a BNCC (BRASIL, 2017) sugere a socialização de obras da autoria dos estudantes, o que reforça a ideia desse projeto de completude, pela escrita, do letramento literário. A segunda proposição de Marian Zappone é:

2 – Como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida (o letramento implica usos da escrita literária para objetivos específicos em

contextos específicos. (ZAPPONE, 2008, p. 53).

A partir da observação de que as práticas de letramento literário são plurais, e visto que a literatura apresenta hoje diversos suportes, como o livro, o jornal, uma página virtual, uma camiseta, é imprescindível que os professores diversifiquem a metodologia em sala de aula. Além disso, devem ampliar o repertório do leitor e produtor com o uso de textos não canônicos, de adaptações literárias, das obras de autores não conhecidos, da literatura produzida na rua, dos grupos de resistência etc. Tudo isso se faz relevante na medida em que, na atualidade, as chamadas minorias ganharam vozes nos espaços urbanos e escrevem muitas coisas que ainda não foram reveladas pelo texto literário, ou foram executadas timidamente, ampliando ricamente a exotopia do discurso artístico literário.

A terceira e a quarta proposições da autora acrescentam que:

3 – Como as práticas de letramento e, conseqüentemente, as práticas de letramento literário são “enformadas”, padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, nota-se que há formas de letramento mais dominantes, mais valorizadas e influentes do que outras. [...].

4 – O letramento e o letramento literário são historicamente situados. Quando se observa na conceituação de letramento que os usos da escrita são práticas sociais, deduz-se que tais práticas são efetuadas ou realizadas por indivíduos ou grupos que se constituem como identidades sociais distintas, específicas. (ZAPPONE, 2008, p. 53).

As práticas literárias, segundo a Zappone, precisam ser “desenformadas”, pois os letramentos são historicamente construídos. Nesse contexto, leitor emotivo, a observação, a análise, assim como a leitura dos processos culturais e literários são prioritários para a construção de um cidadão crítico. A produção e a partilha de textos que ocorrem hoje em movimentos populares, como os *slams*, estabelecem, portanto, uma forma de interação que fortalece grupos sociais a partir da denúncia e da ocupação grupal de espaço antes não disponível a essas pessoas.

A obrigatoriedade do uso de intertextualidades nas produções poéticas do *slam* é elemento enriquecedor que dá sentido à literatura local inserida em um grande diálogo universal. Produz-se, dessa forma, literatura a partir da ampliação do conhecimento leitor e por meio da formação de um grupo que aprecie o texto literário. Desse modo, leitor autor, não há como contestar que a leitura dos clássicos é uma ação importante nas práticas com a literatura, conforme reforçado por Cosson (2006).

Já é sabido que os textos dialogam entre si e que a intertextualidade é uma característica dominante dos gêneros literários. Contudo, reduzir as atividades de leitura e produção a obras ou gêneros clássicos limita a ação do estudante no mundo contemporâneo. O

estudante precisa, assim, perceber que a linguagem literária é dinâmica e que não nasceu na escola, mas foi levada a ela como fonte de conhecimento. Afinal, a literatura nasce também na e a partir da boca do povo, nas ruas, está sempre sendo cantada nas praças, contada nos mitos e lendas orais e somente depois, quiçá, assume o *status* de língua escrita.

Apesar da escolarização, a literatura continua presente na oralidade do povo, porém se expressa majoritariamente nos gêneros escritos. Além disso, consoante à quarta proposição de Zappone (2008), a produção literária está sempre dentro de um contexto histórico e socialmente construído por uma determinada comunidade, durante um período específico. Por isso, a escrita literária é realizada por indivíduos ou por grupos que se constituem com identidades sociais peculiares. Assim, compreendermos essas identidades a partir do contexto de produção é também ler hoje uma obra clássica com um olhar atento às concepções sociais do período de produção.

Uma obra romântica como *Lucíola*, de José de Alencar (1988), por exemplo, leitor fluente, em que uma jovem adentra no mundo da prostituição e consegue viver bem financeiramente com regalias de uma sociedade burguesa, não pode ser vista por esse mesmo grupo social como um conto de fadas com final feliz, simplesmente porque o ato vai contra os valores instituídos por essa sociedade. Hoje, entretanto, pelas mudanças constantes dos valores sociais e morais, a autora e ex-prostituta Bruna Surfistinha produziu uma narrativa autobiográfica em que relata os fatos mais cômicos ou corriqueiros em seus atendimentos aos clientes.

Tomando a autobiografia como um ato ficcional, tendo em vista que as lacunas memorialísticas são preenchidas pela imaginação, a primeira obra da autora despertou o imaginário do público e foi adaptada para o cinema. Assim, o conceito de letramento literário precisa ser ampliado, pois não representa uma compreensão situada apenas nos domínios estruturais ou temáticos dos textos, mas abre possibilidades ao modo como a sociedade o percebe, dependendo do contexto em que o discurso foi produzido.

Diante do exposto, entendemos que as práticas de letramento literário, as quais acontecem dentro e fora da escola, figuram como um dos aspectos importantes para se desenvolver práticas educativas mais associadas ao contexto dos estudantes. Isso se justifica porque, “[...] sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16), a ação do professor como mediador de leitura e escrita é imprescindível para que se possa pensar na produção literária a partir de um gênero, de um tempo e de um contexto específicos. Nessa direção, leitor orientado, Rildo

Cosson (2006) elabora estratégias que propõem o ensino do letramento literário na escola de Educação Básica.

A proposta desse autor consiste na execução de duas sequências para o trabalho com a leitura literária: a básica e a expandida, idealizando a construção de uma comunidade de leitores da literatura na escola, fazendo da atividade leitora o objetivo principal de sua obra. Ao iniciar a sua proposição, Cosson (2006) trabalha os pressupostos teóricos, refletindo sobre o lugar da literatura na sociedade atual, o valor e a função dessa expressão linguística. Também esclarece acerca da intrínseca relação entre a literatura e a educação, defendendo que a escolarização da literatura é tomada como elemento necessário para um letramento em maior escala, tendo em vista que, muitas vezes, os estudantes só terão acesso a essa arte nas escolas. Portanto, a ação da agência escolar é indispensável para a apresentação dos textos literários aos estudantes, assim como para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos gêneros artísticos.

Cosson (2006, p. 28) vincula a linguagem literária a três tipos de aprendizagens, a saber:

- a) A literatura aprendida pelas experiências estéticas com o mundo por meio da palavra;
- b) A aprendizagem relacionada aos aspectos históricos, teóricos e críticos próprios da literatura;
- c) A construção de saberes, competências e habilidades proporcionadas pela leitura do texto literário.

Na segunda parte do livro, Cosson sugere metodologias para o trabalho com os gêneros literários em sala, denominando as práticas de sequências básica e expandida, as quais devem sistematizar o trabalho com o texto literário em sala de aula. A sequência básica é constituída de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira dessas etapas consiste na construção de uma situação para a apresentação da obra, uma espécie de predição, preparação para a leitura. Já a segunda etapa é a nomeação do autor e da obra, em que o professor também pode apresentar os seus textos introdutórios, como a orelha, o prefácio etc. Cosson ainda adverte para que esse momento não se estenda muito, pois pode dispersar a atenção do estudante. Na etapa seguinte, leitor sequencial, o autor chama a atenção para o acompanhamento da leitura, em que o docente passa a ser mediador e ajudará o estudante a compreender os textos previamente escolhidos. Na última etapa, que é a interpretação, o professor orientará para a interpretação do texto literário por conta da especificidade da linguagem desses gêneros.

Para isso, Cosson divide essa prática em dois momentos: o interior e o exterior. O

interior é o momento de encontro do leitor com a obra, que “[...] é feito com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2006, p. 65), a soma das várias vozes que compõem o leitor, os movimentos ligados à subjetividade em si. Apesar de parecer um momento individual, essa ação é sim um ato social, pois se estabelece a partir do dialogismo, do confronto com outras opiniões, da interação entre o leitor, os personagens e o autor. No movimento exterior, leitor temporal, a ação volta-se para o aspecto cultural em movimentos de conservação e inovação, no qual as vozes já enunciadas e o novo discurso poderão somar-se a elas. Portanto, as atividades práticas escolares precisam envolver esses dois momentos para a construção de ações mais críticas e eficazes.

A segunda sequência proposta por Cosson (2006) é a expandida. Inicialmente, a sequência foi desenvolvida para o trabalho com o ensino médio, dividida em: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Os três primeiros passos são idênticos à sequência básica, contudo, o crescimento de novos elementos pede um aprofundamento na compreensão da obra/texto. Assim,

a primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o estudante a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre a sensibilidade de leitor. Desse modo, a produção de um ensaio ou mesmo de um depoimento pode ser o registro ideal dessa primeira interpretação (COSSON, 2006, p. 83).

A partir da primeira interpretação, na sequência expandida, podemos notar um trabalho mais apurado de leitura e um direcionamento para as atividades de escrita com o texto literário, como é o caso do uso do ensaio, sugerido acima. Em seguida, a contextualização é tomada com a leitura do contexto da obra. Contudo, para que a etapa não se torne apenas uma aula sobre o contexto histórico em que a obra foi produzida, Cosson, inspirado nas ideias de Maingueneau, relembra que “[...] o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2006, p. 86). Sete contextos são sugeridos para o momento, são eles: teórico, histórico, poético, crítico, presentificado e temático.

A segunda interpretação tem por objetivo uma leitura mais aprofundada do texto. Conforme a contextualização sugerida na etapa anterior, esse momento pode centrar em um tema, um personagem, algum aspecto estilístico, questões históricas antigas ou contemporâneas. Dessa etapa, o pesquisador sugere a produção de textos orais e/ou escritos, como: relatório, cartazes, ensaios, seminários etc. Entretanto, não há registro de produção do gênero literário lido, talvez porque as habilidades de escrita literária são consideradas como

escolhas individuais (PINHEIRO, 2006). Mesmo assim, contraditoriamente, algumas universidades brasileiras cobram, em seus exames de admissão, os gêneros literários, principalmente os narrativos.

Em suma, leitor profundo, o letramento literário pensado por vários autores e as práticas propostas por Rildo Cosson (2006) estabelecem um processo positivo de escolarização da literatura, ajustando as funções sociais dos gêneros literários às metodologias propostas. Todavia, acredito que o trabalho com a escrita literária ainda precisa ser mais bem analisado por diversos teóricos. Creio que Rildo Cosson, por exemplo, ainda poderá nos presentear com propostas de oficinas mais voltadas à escrita literária a partir de uma sequência didática do letramento literário. Enquanto isso não acontece, desejosa de uma abordagem relacionada diretamente à escrita, continuaremos, você e eu, pelos caminhos desta tese, propondo um olhar mais detalhado e atencioso à produção do texto literário na escola. Nesse horizonte, no próximo capítulo, discutiremos sobre a escrita e a escrita literária.

### 3 *Achados verbais, achados vitais*<sup>21</sup>

---

#### **Razão de ser**

Escrevo. E pronto.  
 Escrevo porque preciso,  
 preciso porque estou tonto.  
 Ninguém tem nada com isso.  
 Escrevo porque amanhece,  
 E as estrelas lá no céu  
 Lembram letras no papel,  
 Quando o poema me anoitece.  
 A aranha tece teias.  
 O peixe beija e morde o que vê.  
 Eu escrevo apenas.  
 Tem que ter por quê?

(LEMINSKI, 2013, p. 171)

Caro leitor poético, o título deste capítulo faz uma referência direta ao ato de escrita da poetisa portuguesa Adília Lopes (2014, p. 497) em seus poemas metalinguísticos. A partir dessa ideia da palavra viva, da palavra como elemento vital para a existência humana, vamos dialogar sobre a escrita. Esta é uma ação de linguagem cultural e historicamente situada, compreendida ao mesmo tempo como uma atividade e um saber. Por meio dela, é possível representar ideias, sentimentos, eventos, pensamentos, assim, os sentidos expressos pelos autores são partilhados com a expectativa de serem reconstruídos pelos leitores (BAZERMAN, 2013).

Para tratarmos da escrita, recorreremos aos estudos realizados pela pesquisadora em Didática da Escrita, Christine Barré-De Miniac, a qual investiga a relação com a escrita (*“rapport à l’écrite”*), a partir da ideia de disposição do estudante em relação a esse objeto social e historicamente construído. Desse modo, na Teoria da Relação com a Escrita, os investimentos feitos nesta, as atitudes do sujeito em relação a ela, as representações e as verbalizações a respeito da escrita são tomadas pela autora como sendo as dimensões constitutivas dessa relação (BARRÉ-DE MINIAC, 2008). Com essas dimensões, o estudante constrói, portanto, o processo de apropriação do saber escrever, o que revela uma ação singular em uma prática essencialmente social (CHARLOT, 2013).

---

<sup>21</sup> O título deste tópico compõe-se dos versos da escritora portuguesa Adília Lopes, poesia reunidas, livro Dobras, 2014.

### 3.1 As dimensões da relação com a escrita

Em um de seus primeiros estudos, leitor atento, a pesquisadora Barré-de Miniac investigou a representação dos usos da escrita em duas escolas francesas: uma pública da periferia e outra particular do centro urbano da França. O estudo partiu da busca pelo papel da escrita no contexto social e, para isso, Miniac entrevistou os estudantes e os pais dos estudantes das ditas instituições (BARRÉ-DE MINIAC, 1997). Na sequência, ela estabeleceu comparações ao perceber que as representações sociais relativas à escrita ou à aprendizagem da escrita dependem das condições individuais e/ou sociais dos estudantes. Até aqui, nenhuma novidade, leitor surpreso, contudo, as condições individuais, como a motivação, foram amplamente destacadas na escola elitizada, enquanto os estudantes de classes populares dependiam mais das questões sociais ou mesmo da intervenção dos pais. Por muitas vezes, essa intervenção tinha a ver com a permanência na escola.

Aprofundando um pouco mais nos resultados, a partir dessa pesquisa, Miniac registrou que as representações da aprendizagem da escrita para as crianças estão intimamente ligadas à ideia de um preceptor, o qual transmite o código como um ator social. Este pode ser um professor, um parente ou um responsável. Para os estudantes da escola do subúrbio de Paris, por exemplo, o papel da aprendizagem está fortemente associado ao meio familiar, enquanto os estudantes da escola privada associam essa ação à escola. Nessa perspectiva, Barré-De Miniac destaca o contexto social como marcante para as representações sobre a escrita de determinada comunidade e, ao mesmo tempo, enfatiza que a história individual de cada sujeito é outro ponto preponderante na constituição dessa representação.

Isso representa uma concepção imbricada na outra, como diz Gregório de Matos: “O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte” (MATOS, 1992, p. 24). Assim, a presente tese também toma as concepções coletivas e individuais sobre a escrita para entendermos até onde uma está na outra. Pesquisar as singularidades das escritas dos estudantes da Educação Básica implica percebermos como estes representam a escrita dentro e fora das comunidades escolares, ou mesmo, até que ponto uma concepção externa à escola poderá ajudar ou comprometer uma atividade de aprendizagem da escrita ou vice-versa. Em outras palavras, é conhecer as concepções de escritas dos estudantes dentro da comunidade escolar, mas sem negligenciar as outras comunidades que o estudante pertence.

Ainda nessa premissa, caro leitor, a educadora francesa considera as representações como um conjunto de percepções colocadas pelo meio, mas que podem ser

modificadas pelas ações dos envolvidos. Daí, ela foca na presença constante dos pais dos estudantes do subúrbio nas execuções de atividades escolares e na modificação de comportamentos familiares em relação à escrita cotidiana para uma escrita mais próxima à escolar. Para a autora, a ideia que o estudante faz da “boa escrita” se baseia no modelo escolar, distanciando-se da concepção que ele próprio tem ao escrever o que pensa. Dessa forma, leitor autêntico, surge o conflito entre a escrita escolar e a escrita pessoal.

Na escola, o estudante escreve como se fosse outro e não ele mesmo. Aqui, instala-se um grande problema, pois quando o estudante não possui vínculo com a própria escrita, a apropriação de outros saberes culturais, sociais e linguísticos poderá acontecer de forma mecânica. Para Barré-De Miniac, é preciso iluminar essa paisagem por meio da construção da relação com a escrita sem sofrimento. Nesse intuito, a autora sugere um trabalho docente baseado em três pontos: 1) o conhecimento sobre a escrita; 2) as emoções e sentimentos depreendidos pela escrita; e 3) os usos realizados com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2015).

Outro ponto interessante suscitado pela pesquisadora é o fato de o estudante já possuir uma “paisagem” individual/social de escrita, o que precisa ser absorvido pela escola para que se possa dar um contorno mais nítido às individualidades, na construção do processo de autoria em um movimento interacional comum à escrita. Nessa premissa, a noção de relação com a escrita se constitui por um conjunto de investimentos, atitudes, representações e verbalizações construídas pelos estudantes acerca da apropriação da escrita, desvelando uma experiência pessoal com uma prática inerentemente social (BARRÉ-DE MINIAC, 2006).

Vamos por parte, leitor colaborativo!

Primeiro, os investimentos em escrita se caracterizam pelo interesse e pela quantidade de energia gasta pelo estudante no exercício da escrita. Nesse domínio, há ainda a força do investimento e o tipo de investimento. A força do investimento se caracteriza pela intensidade e frequência da prática de escrita na vida cotidiana do estudante. Os tipos de investimentos são as situações de escritas e os tipos de textos aos quais os estudantes se dedicam com mais frequência e intensidade. Para Barré-De Miniac (2019), a força do investimento está diretamente ligada à dedicação do estudante à escrita.

Dentro da dicotomia escrita escolar e escrita pessoal, às vezes, o baixo investimento da escrita em contexto escolar pode significar um forte investimento em outros tipos de escrita extraescolar. Desse modo, leitor relevante, saber identificar os tipos de investimentos do estudante é uma ação essencial para o professor, pois, a partir da descoberta

dos investimentos positivos e/ou negativos, escolares e extraescolares, o docente poderá agir mais conscientemente nas aulas de escrita. Com isso, ele pode perceber melhor o que está por trás das falas de desinteresse, propondo uma didática sensível em relação ao saber da escrita.

A segunda dimensão da relação com a escrita corresponde às opiniões e às atitudes associadas ao ato de escrever. Ao professar opiniões e atitudes sobre a escrita, o estudante nos fornece material comparativo sobre as dimensões do “dizer” e do “fazer”. Ao enunciar uma opinião, o estudante toma partido, assume uma ideia e defende um ponto de vista. Assim, as opiniões retomam o campo dos valores, das vontades e dos julgamentos. Já as atitudes se constituem de uma ação comportamental captada pelo professor-observador.

Na sequência, Barré-De Miniac (2019) explica as concepções sobre a escrita que os estudantes manifestam, muitas vezes, como obstáculos à aprendizagem da escrita. Dessa maneira, as concepções seriam as representações coletivas, individuais e/ou compartilhadas que o estudante tem sobre o ato de escrever. Com base nesses aspectos, podemos relembrar os paradigmas do ensino da literatura (COSSON, 2020), os quais estabelecem concepções compartilhadas que se cristalizaram no decorrer do tempo e podem se tornar grandes impedimentos ao estudante em seu processo particular de representação sobre a escrita.

A escrita como uma simples técnica de transcrição, proposta dos paradigmas tradicionais, entende o ato de escrever apenas como uma espécie de reprodução ou síntese dos saberes de outros ou mesmo a escrita como um dom inato resultado de uma inspiração divina, sobrenatural proveniente do paradigma histórico-nacional (COSSON, 2020). Essas são concepções coletivas que interferem diretamente na escrita pessoal, individual do estudante. Embora não estivesse falando de escrita literária, esses mesmos tipos de concepções/representações foram encontrados por Barré-De Miniac (1997) a partir das falas dos pais, dos estudantes e até dos docentes, ou seja, são representações do senso comum.

Complexo, leitor atuante? Sim, com certeza, como toda a comunicação humana.

Já o modo de verbalização sobre a escrita revela o que os estudantes professam sobre esta, isto é, o que eles falam ou escrevem sobre a escrita, sobre a aprendizagem da escrita, sobre suas práticas individuais. É uma dimensão da metalinguagem o que os estudantes professam sobre os bastidores do ato escritural. As dificuldades, os medos, os anseios, os prazeres, as ideias presentes de forma particular para cada estudante no ato da escrita, depois de verbalizadas ao professor, podem gerar ações didáticas mais eficazes para exorcizar sentimentos e traumas provenientes das concepções negativas anteriormente cristalizadas.

Quando o docente ajuda o estudante a verbalizar sobre os procedimentos que este adota no momento da escrita, o nível de consciência sobre o ato de escrever é ampliado e sedimentado no processo de aprendizagem do estudante e na prática efetiva do professor. Essa dimensão metacognitiva, em que o discente é o mediador da sua aprendizagem, é extremamente produtiva para fins didáticos porque pode revelar concepções que atrapalham o processo de aprendizagem da escrita. Assim sendo, a autora sugere a criação de protocolos de observação comportamental e momentos de interações verbais entre os participantes da comunidade escolar (BARRÉ-DE MINIAC, 2015).

E aí, leitor perspicaz? As várias dimensões propostas por Barré-De Miniac demonstram o quão complexo e desafiador é o trabalho com a escrita em sala de aula e fora dela. Sentiu-se contemplado, leitor amigo? Quais são suas concepções de escrita? O que te motiva e o que te congela? Como você se sentiria se pudesse partilhar seus anseios enquanto escritor? E, enquanto professor, como a prática desse sistema multidimensional seria viável em sua ação didática? Voltemos, então, aos olhos de Capitu! Como as dimensões propostas por Barré-De Miniac podem contribuir para a prática de escrita do texto literário sem paralisar o produtor frente ao papel em branco? Como a escrita literária pode descer do pedestal romântico, aquele que só serve a alguns iluminados, e descer ao chão escolar para brincar conosco?

Essas são questões que desejamos pensar a partir das concepções, das atitudes, das opiniões e das verbalizações dos estudantes escolhidos para esta tese. No entanto, por enquanto, ainda preciso tratar da escrita literária enquanto teoria. Vamos?

### **3.2 Combinamos de nos encontrar num livro na página 20, linhas 12 e 13<sup>22</sup>**

Nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo.

Clarice Lispector (1968, p. 02)

Escrever é esquecer. A literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida.  
[...] simula a vida.

Fernando Pessoa (2006, p. 128)

A escrita para mim sempre foi uma salvação. Não, querido leitor, não a escrita escolar, mas a escrita pessoal, individual e, na maioria das vezes, solitária. Lembro-me de ter

---

<sup>22</sup> Versos do poema O Encontro, de Ana Marques Martins, de *O livro das semelhanças*, 2015.

começado pelo gênero poético. Dias atrás, meu irmão achou um dos poemas de minha adolescência, mandou uma foto do texto. Rimos. Eu parecia um poeta romântico, versejava a partir de uma visão pessimista, um acúmulo de todas as dores do mundo como todo bom adolescente deve se sentir nesse período conflituoso da evolução do ser. Ao ler o poema, vi a Ana de outrora, e, em uma espécie de processo catártico, percebi que nunca publiquei textos poéticos. Aliás, esses poemas foram tão guardados que só reapareceram agora, quase trinta anos depois de escritos.

Até hoje não costumo mostrar minha produção poética. Sempre escrevo alguns versos e guardo; antes os colocava em gavetas ou em álbuns, entre fotos, provavelmente um psicanalista saiba o porquê dessa ação. Eu prefiro não racionalizar sobre isso. Hoje os guardo no computador, em uma pasta com escritos diversos e, já perdi muitos após a manutenção de alguns de meus equipamentos. No entanto, nunca me senti poeta. A estrutura do poema sempre serviu para refletir sobre o mundo, sobre minhas ações e meus sentimentos, e creio que isso é muito. Posso afirmar que a poesia me ajudou a sobreviver na adolescência, como nos diz Adélia Prado (1995, p. 11), “o que sinto escrevo, cumpro a sina”, assim o fiz. Para esse gênero textual, sou locutora e interlocutora, como em um longo monólogo.

No entanto, nem sempre a escrita precisa ser solitária, creio que a escrita colaborativa é uma estratégia de produção de texto da contemporaneidade. Tenho quatro livros publicados e escritos a quatro mãos, por isso, posso testemunhar que tive experiências enriquecedoras ao compor textos em conjunto. Quando conto histórias infantis, trabalho no nível do imaginário, do sonho, da lenda, da ficção, escrevo para o outro, não para travar um discurso interno. Eis a diferença da prosa e da poesia para minha escrita.

Calma, leitor aborrecido, este tópico não é uma autobiografia, quis começar com esses relatos para ressaltar que a escola contribuiu para o descobrimento da minha escrita pessoal desde cedo, pois lá aprendi a ler, a escrever, conheci os gêneros literários e percebi a função catártica do poema, dentre outras ações. Contudo, a maior parte de minha escrita significativa, ou seja, daquela que era reveladora e transformadora, ocorreu longe dos muros escolares, foi uma descoberta pessoal, individual. Por essa experiência enquanto estudante e, por outras enquanto professora e escritora, acredito que a escola possa funcionar como um espaço laboratorial para a escrita literária, para o trabalho com as subjetividades, com a língua, com a linguagem e com os sentimentos humanos.

Pense comigo, leitor reflexivo, ler e escrever literatura não tem o mesmo status na escola, pois são competências que ocupam lugares distintos no sistema educacional brasileiro.

A leitura literária é considerada uma ação própria da escola, pois é inadmissível que o estudante conclua a Educação Básica sem ter lido obras clássicas literárias. Assim, ler literatura é considerado uma “matéria” escolar prioritária, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental em que a educação literária é mais atuante. A progressão leitora oferecida pela escola parte dos textos mais simples, no ensino fundamental, e deve chegar aos mais complexos no ensino médio.

Consequentemente, o termo leitor é comum ao léxico escolar nas variadas etapas educacionais e é o único a designar o leitor nas diversas fases interpretativas. Sabemos que existem alguns níveis leitores: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico (COELHO, 2000). Em todas essas denominações, a palavra leitor é presente e marca a ação de ler em níveis distintos. Em relação à escrita, entretanto, parece não ser obrigatório que o estudante escreva ou saiba escrever literatura. Diversos vestibulares, inclusive o ENEM, não cobram os gêneros literários em seus exames de admissão.

Não que a escrita literária não ocorra em sala de aula, pois no ensino fundamental, ela é presente. Contudo, o efeito produzido pela ação da escrita nessa etapa volta-se para os ensinamentos do zelo pela língua e das ações moralizantes e éticas. Perde-se, assim, a experiência estética em si em que o estudante se sente autorizado a escrever com uma intenção artística e partilhar para seus pares em sala (TAUVERON, 2014). No ensino médio, por conseguinte, a produção literária é quase inexistente e quando ocorre cumpre as funções já citadas. Nessa perspectiva, leitor escrivinhador, o termo que designa o ato de escrever na escola é a produção de texto.

O estudante não é chamado de escritor, nem de autor, mas sim de produtor de texto (JOLIBERT, 1994). Os próprios docentes, quando interrogados se são escritores ou não, ficam inertes, tomando a palavra pela ação de publicar um livro e não pela ação de escrever. Nota-se, assim, a imprecisão vocabular dos termos escritor e autor no meio escolar. Assim sendo, conforme Catherine Tauveron (2014), uma das primeiras pesquisadoras a trabalhar a relação do estudante com a escrita literária, formar escritores de literatura não é uma função da escola, embora essa instituição não possa negar a mediação professor/estudante/cultura (TAUVERON *apud* DALLA-BONA; BUFREM, 2013).

A pesquisa de Tauveron projetou a escrita literária nas escolas francesas e, a partir desse movimento, criou o termo estudante-autor, o qual será adotado no decorrer da análise descrita nesta tese. Para a autora, a seleção do termo estudante-autor denota que a escola ainda não processa muito bem a relação do estudante com a escrita literária, tendo em vista que

diferencia os termos produtor, autor e escritor (TAUVERON, 2014). Isso não é o que ocorre com o termo leitor, pois o estudante que está engajado no processo de leitura é chamado simplesmente de leitor. Assim, parece que o ato de escrever é geralmente visto como uma prática separada das potencialidades do estudante.

A escrita literária, leitor apreciador, é um recurso comumente utilizado em aulas de língua portuguesa das diversas séries da Educação Básica. O conto de fadas, a fábula, o miniconto, a lenda e o poema, por exemplo, são gêneros trabalhados da educação infantil ao ensino médio. Assim, ler, interpretar e classificar os gêneros literários são práticas recorrentes nas escolas. Escrever literatura, contudo, é um ponto nevrálgico na escolarização do texto literário. Diante disso, muitas dúvidas surgem para os educadores, ilustradas em questões como: Devo corrigir um texto baseado na criatividade? Como corrigi-lo sem prejudicar a imaginação do estudante?

A falsa ideia de que produzir arte é um dom divino ainda persiste na mente de algumas pessoas ou mesmo o engessamento da prática de escrita pelos puros critérios da formatação textual, o que gera uma atividade enfadonha e tolhe a criatividade do estudante. Dessa forma, compreender melhor o processo de escrita dos gêneros literários poderá ser uma abertura maior para que os docentes entendam as formas de produções desses tipos de textos no âmbito escolar. A fim de autenticarmos essa possibilidade de escritura do estudante, buscamos a referência de Gérard Genette (1997), em “*L’oeuvre de l’art-la relation esthétique*”, em que o autor afirma que toda a narrativa de ficção é constitutivamente literária, independentemente do valor estético atribuído a ela.

Por isso, nesta tese, tratamos por estudante-autor o sujeito que escreve um texto com a intenção artística e, ainda, seguindo as definições de Catherine Tauveron (2014), distinguimos o termo autor do termo escritor por ser um produtor de textos já reconhecido literariamente dentro da sociedade. Para o desenvolvimento desse estudante-autor, Tauveron (2014, p. 89-94) sugere alguns passos metodológicos que o docente pode aplicar para encorajar o estudante a adotar uma postura de autor.

Vamos a eles, leitor camarada?

1. Legitimar esta postura no espaço da classe;
2. Encorajar o estudante que escreve a extrair de sua experiência de leitor de literatura uma tática de escrita e construir mentalmente uma figura de seu ‘leitor-modelo’;
3. Assegurar-se que a intenção artística do estudante-autor vai responder a uma atenção estética da parte dos leitores reais (professores e pares);
4. Incitar os estudantes a verbalizar seu projeto de autor;
5. Explorar as falhas da relação artística;

6. Ensinar a reproduzir comportamento de autores, modificar a relação com a escrita e com o empréstimo;
7. Instituir uma caderneta de escritor e incitar a autoprescrição de instruções;
8. Ensinar as escolhas de escrita.

Corroboramos as proposições da pesquisadora francesa, leitor interativo, porque é necessário que o estudante se sinta legitimado para a produção do texto literário. Para isso, é importante que saiba que, como um ser humano dotado de criatividade e baseado nas leituras literárias e de mundo que formam seu repertório, ele poderá, sim, desenvolver textos de cunho artístico e aprimorá-los no decorrer do tempo. Para tanto, como o processo de letramento em qualquer gênero não é um percurso simples, o docente deverá encorajar seus estudantes a partir das leituras literárias.

Para se tornar um autor, o estudante necessita ler como um autor, conforme afirma Gonzáles (2009 *apud* DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 4) ao citar algumas ações que o docente pode propiciar aos discentes para que eles leiam como autores:

- **Ler como um autor.** Espera-se que o autor conheça a fundo as obras com as quais seu trabalho tem relação, para tomar consciência do funcionamento do gênero como uma “máquina” expressiva da qual ele precisa descobrir os mecanismos;
- **Tomar decisões como autor,** 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 estudante pode ser guiado pelas possibilidades do gênero literário escolhido e assumir de maneira criativa o papel de narrador;
- **Dialogar com outros autores.** A classe é uma comunidade de autores, interlocutores e parceiros à disposição do estudante-autor para testar os efeitos do seu texto;
- **Escrever para os leitores.** Os estudantes devem levar em consideração o seu destinatário, pois um autor se constrói porque ele procura seu leitor.

Com base nessas orientações, leitor encorajador, pode-se dizer que Tauveron (2014) e Gonzáles (2009 *apud* DALLA-BONA; BUFREM, 2013) dialogam em seus textos, pois os itens de 3 a 8, de Catherine Tauveron, também instituem a postura de autor para o desenvolvimento escritural do estudante. Ler como autor é, portanto, perceber as estratégias comunicativas próprias das pessoas que produzem literatura.

Nessa perspectiva, ensinar a criação literária na escola rompe com a visão elitizada do autor que trabalha sozinho no “claustro, no silêncio e no sossego” (BILAC, 2002, p. 25), para projetar a possibilidade de um estudante-autor. Este pode ser lido pelos seus pares em uma rica troca de experiências estéticas, pois, ao escrever os gêneros literários, o estudante pode compartilhar seus escritos com outros estudantes iguais a ele e desenvolver um senso autocrítico pela percepção destes. Ainda nessa premissa de ler como um autor, a escritora Francine Prose nos diz:

Quanto mais lemos, mais rapidamente somos capazes de executar o truque mágico de ver como as letras foram combinadas em palavras dotadas de sentido. Quanto mais lemos, mais compreendemos, mais aptos nos tornamos a descobrir novas maneiras de ler, cada uma ajustada à razão que nos levou a ler um livro particular. (PROSE, 2006, p. 17)

A autora sugere a técnica do *close reading*, uma leitura atenta, meticulosa do texto literário para se descobrir as intenções do autor na construção dos enunciados. Mesmo que o processo seja sugerido para o leitor adulto, esse procedimento pode ser adaptado ao contexto escolar na Educação Básica. A professora ainda sugere que conhecer as regras de escrita dos gêneros literários, por meio de interpretação minuciosa, é uma base para a construção do estilo individual de cada escritor e acrescenta que saber manusear a linguagem literária possibilita também a desconstrução dessa mesma linguagem. Sacou, leitor amigo?

Ler, ler e ler, até destrinchar o texto e compreender as intenções, as técnicas e os diálogos travados pelos grandes escritores, bem como imitar, imitar e imitar os estilos de escrita, até ficar diferente, são ações que podem ser mais bem aproveitadas nas escolas de Educação Básica. Face ao exposto, gradativamente essa postura vai se expandindo para a tomada de decisões em relação ao gênero escolhido pelo autor, à instituição de um plano ou programa de escrita e, também, à consciência de um possível leitor para o texto produzido. Ela deve crescer consideravelmente quando o estudante-autor se percebe inserido em uma rede de relação com os diversos escritores lidos por ele, estabelecendo uma teia dialógica e intertextual. Em síntese, os pesquisadores citados propõem estratégias dos escritores já renomados para a situação escolar, de forma que o estudante-autor vivencie as experiências próprias das posturas das escritas literárias já vivenciadas com sucesso.

Um aspecto extremamente importante para a criação de um escritor competente do texto literário reside na mudança em relação à escrita, porque, caro leitor, é necessário que o estudante compreenda que os textos não são produtos divinos, escritos por seres escolhidos e inspirados. A escrita da literatura, de fato, é fruto de um caminho de preparação, de escolhas, escrita, reescrita, rasuras, fracassos, sucessos, diálogos etc. Humanizar, portanto, a escrita literária, apresentando o encontro de escritores com a literatura, pode ser um momento rico para o estudante-autor.

No entanto, é necessário verificar, antes, se o exemplo a ser exposto não partilha da concepção romântica de autoria. Assim, instruir o uso de uma caderneta de anotações é uma prática que pode apresentar a escrita como um processo contínuo e enriquecedor. Vários autores já usaram essa técnica, dentre eles Mário de Andrade (1978) que, quando viajava pelo

Brasil em busca de elementos folclóricos para compor o texto “Macunaíma”, fez anotações de falas, costumes, ditos populares etc. Também Guimarães Rosa (1988), quando seguiu o grupo de boiadeiros, anotou elementos singulares para compor a obra “Grande Sertão Veredas”. Conhecer essas técnicas é, portanto, essencial para desmistificar a imagem romântica de inspiração dos escritores já consagrados. Anotou, leitor atento?

Ainda hoje, o que podemos perceber, no ensino médio, é que a escrita literária na escola raramente se faz pela dimensão estética, pelo prazer e/ou para o despertar de uma escrita artística. Geralmente, os textos literários são utilizados para sustentar o aprendizado da língua, privilegiando as estruturas textuais e os aspectos técnicos. O trabalho do docente fica limitado por programas e currículos que não privilegiam as artes, por isso, a complexidade da produção literária requer liberdade e individualidade. Muitas vezes, o próprio professor não as vivenciou, o que torna difícil trabalhar a partir delas.

Nesse contexto, para Catherine Tauveron (2014), o estudante não precisa vivenciar por completo o campo literário de um escritor renomado (produção, edição, publicação, circulação e recepção) para produzir um texto com intenções artísticas. O que o estudante precisa é assumir uma postura autoral diante do texto artístico, não devendo apenas escrever literatura como algo escolarizado em que terá por único leitor o professor. Contudo, leitor virtual, conforme pesquisa feita por Tauveron (2014), com 30 professores do ensino fundamental e médio, a representação sobre a escrita ainda está na visão mais clássica do termo em que não há uma modelização para a reescrita.

A autora concluiu que a escrita literária não é ensinada na escola de uma forma sistêmica, com regras e problemas multidimensionais que exijam atividades completas e mais complexas da escrita literária. Além disso, ela não oportuniza ações constitutivas de uma escrita literária que contribua para a adoção de um *ethos* discursivo singular em busca de um processo de ficcionalização do texto. No entanto, não para por aí, pois o caso se torna ainda mais grave quando Catherine Tauveron (2014) exhibe o texto de uma estudante para a avaliação dos professores.

O texto da discente, identificada apenas como Julie (10 anos e meio), foi escolhido porque escapava aos cânones que obedecem minuciosamente a orientação docente proposta. Nessa situação, a pesquisadora construiu as hipóteses de que dois olhares seriam direcionados ao texto: um aceitaria o projeto singular de autoria da criança e outro tomaria o distanciamento da proposta para efeito de punição. Infelizmente, a exceção foi uma única professora que conseguiu identificar traços estéticos para entender o texto de Julie. Os outros

29 professores se dividiram em dois grupos: um não sabia o que fazer diante do texto, e o outro encontrou, a partir do preciosismo normativo, uma forma de se proteger diante de sua impotência perante o texto. Muito triste, não, leitor desapontado?

Segundo a conclusão da pesquisadora:

Constatamos, então, que os leitores professores observados não estão em condições de exercer diante do texto do estudante as mesmas competências (e a mesma bondade) que lhes permite enfrentar a resistência das obras literárias legítimas. Todos são provavelmente bons leitores de literatura que depararam com romances que não respondem de nenhuma maneira ao modelo que eles ensinam, são romances que apresentam exposições incompletas ou retardadas, hipertrofiam a descrição em detrimento da narrativa, que obliteram a situação inicial ou a natureza da complicação, que não liberam a situação final, que, à margem da trama, acumulam as informações de indícios da qual uma das funções é construir o efeito real (TAUVERON, 2014, p. 100).

Ao observarmos o distanciamento entre o modelo lido pelos professores e as exigências propostas em sala de aula, a autora reafirma que estamos distantes de um modelo benevolente em que se observa o texto do estudante como um possível constructo da formação de um estudante-autor de textos literários. Nada de novo no “reino” do Brasil, leitor histórico, pois, infelizmente, os docentes professam que os discentes ainda não têm maturidade para esse tipo de formação, ainda que revelem que eles próprios não permitem ou apontam caminhos para a construção desse tipo de autor (TAUVERON, 2014). Nesse caminho, um dos problemas é que a formação acessível aos docentes não leva em consideração as experiências, os saberes e as necessidades destes e, muitas vezes, é elaborada de forma esporádica, sem continuidade.

Segundo Passarelli (2012), nas formações referentes ao ensino da escrita, não se tem dado atenção à escrita processual. Isso faz com que boa parte dos professores não compreenda a importância de conhecer as ideias dos estudantes no ato de escrever, para só depois ajudá-los a sistematizá-las dentro da norma. Nesse contexto, a maior parte dos docentes acaba operando com modelos instrumentais a partir da gramática normativa (PASSARELLI, 2012).

Em relação à escrita literária, o caos fica mais complexo, pois para direcionar a atividade escrita estética, o docente precisa ter conhecimento da linguagem conotativa, analisar o que os estudantes sabem sobre os gêneros literários, possibilitar uma leitura mais investigativa sobre as formas de composições dos autores já publicados ou não. Além disso, devem proporcionar o trabalho com a escrita literária por meio de atividades que desenvolvam técnicas criativas, como o uso da intertextualidade: paráfrase, paródia, pastiche; estabelecendo um diálogo autorizado entre o estudante-autor e os escritores já renomados. Outro aspecto

importante, quiçá o mais difícil, é aceitar o texto do estudante como o produto de uma intenção estética, lê-lo como um estudante-autor em processo de composição artística e de definição de um estilo pessoal.

Isso posto, leitor companheiro, e tomando como base todas as teorias até aqui expostas, a presente pesquisa se enquadra nos estudos sobre as teorias dos novos letramentos, mais especificamente do letramento literário, com o intuito de possibilitar um olhar mais apurado às atividades de escrita dos estudantes da Educação Básica ao se conhecer o que o próprio estudante pensa sobre essa escrita.

### **3.3 Não quero mais saber do lirismo que não é libertação<sup>23</sup>**

Eles passarão, eu passarinho.  
(QUINTANA, 2005, p. 257)

Ao analisarmos a escrita literária dos estudantes da Educação Básica do estado do Ceará, não queremos necessariamente propor a criação de uma nova didática da escrita do texto literário. Contudo, temos ciência de que a análise proposta aqui poderá gerar novas teorizações e novos caminhos para essa tão desejada libertação das amarras impostas pelo sistema educacional atual. Quero acreditar, leitor animador, que o desejo dos docentes é preparar o estudante para o voo, porque todos passarão, e este precisa continuar seu caminho.

Ciente de que a possibilidade de escrita de uma nova teoria para observação da produção do texto literário pelo estudante-autor e a compreensão do processo de escrita como um todo perpassam as diversas áreas do conhecimento, passearemos por algumas delas. Inicialmente, trataremos das contribuições de Vygotsky para compreendermos melhor a teoria proposta por Bazerman (2015).

Vygotsky (2000) concebe o desenvolvimento da escrita como um processo complexo, carregado de saltos, rupturas, descontinuidades, alterações e retrocessos, pois é uma ação cultural produzida pela relação entre a maturidade orgânica do ser e sua cultura. Além disso, o teórico enfatiza que a aprendizagem da escrita não depende unicamente da transmissão escolar. Sim, a escola ainda é a maior agência de letramento, mas não é a única, visto que a aprendizagem da criança é fruto também das interações extraescolares. Dessa forma, como já sabido, o docente necessita ativar os conhecimentos prévios dos estudantes em

---

<sup>23</sup> Verso do Poeminho do Contra, de Mario Quintana.

relação aos textos literários mesmo que os julgue ignorantes em relação a esse conhecimento. No entanto, vale ressaltar que o termo ignorante aqui serve para destacar o pensamento errôneo de alguns docentes em relação ao saber do estudante.

Ainda para Vygotsky (2000), leitor proficiente, a interação do indivíduo com seus pares cria uma zona de desenvolvimento próximo quando estes o levam a atuar de forma mais evoluída. Desse modo, o estudante-autor necessita de um estudante-leitor para aprofundar suas potencialidades em relação à escrita literária. Esse autor russo, no início de sua pós-graduação, interessou-se pelos efeitos psicológicos despertados pelas obras literárias e, de modo particular, pelas estruturas dos gêneros literários e os estados afetivos despertados no leitor ou na plateia, analisando as estruturas linguísticas e os afetos literários em uma espécie de catarse. Ele entendia que os textos da literatura eram capazes de evocar estados particulares de emoção para mediar experiências. Assim, nesse trabalho inicial, Vygotsky estava mais interessado em entender o afeto a partir do texto literário do que pelos aspectos ideológicos apresentados pelos textos.

No livro *Psicologia da Arte*, o autor discorre sobre Hamlet, de William Shakespeare, e o resultado desses estudos até hoje tem influência no campo educacional. Tomando o texto literário enquanto arte, ele diz:

a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Dessa forma, leitor contumaz, como técnica do sentimento, a obra de arte para Vygotsky possibilita que os indivíduos se relacionem com suas emoções enquanto algo externo e interno ao mesmo tempo, pois a reação estética a uma obra de arte (leia-se literária) é uma ação estimulante para atitudes posteriores (VYGOTSKY, 1999).

Sobre isso, Bazerman (2015, p. 31) afirma que Vygotsky,

ao analisar Hamlet (reelaborado a partir de um trabalho escolar anterior sobre o assunto), ele busca a lógica da conduta hesitante e errática de Hamlet não numa explicação psicológica do caráter do protagonista, mas numa estética de motivo e digressão que coloca o público num estado de tensão emocional e contradição. As palavras, o logo, da peça não apresentam a lógica coerente de um argumento, mas contêm um dispositivo para despertar a emoção do público.

Bazerman ressalta, ainda, leitor agregador, que as observações primárias de Vygotsky se referem ao nível de afeto que surge quando se olha ou se reflete sobre as ações de um personagem, pois se observam as emoções, mas não se consegue resolver os problemas

dele. Dessa forma, o espectador fica em estado de espera, uma vez que, para Vygotsky (2000), essa perplexidade se configura no mesmo que a catarse de Aristóteles (1987).

Nesse caminho, no texto literário, a consciência é ativada e situada em espaços problemáticos e, nesse sentido,

Vygotsky encontra uma maneira de vincular a consciência às estruturas materiais da linguagem e à materialidade do ser cognoscente, mas ainda concebe ao indivíduo um lugar pessoal de consciência responsiva, que não é um misterioso outro decorrente de um núcleo inefável da individualidade. Embora esteja preocupado com as reações, ele toma cuidado de observar que, por não conhecermos as mentes e afetos dos leitores e dos escritores, só podemos tentar compreender os dispositivos que evocam emoções nos textos (BAZERMAN, 2015, p. 32).

Percebemos, nessa passagem, que não é possível materializar, por meio de palavras, o que sentiu o escritor no momento da produção ou mesmo o que qualquer leitor tenha sentido durante a leitura da obra. Contudo, o texto literário dispõe de artefatos artísticos que despertam emoções corporificadas em diversos gêneros no decorrer dos tempos. Assim, Vygotsky atribui à literatura uma significação de autorregulação, pois, no processo de leitura, o estudante encontra possibilidades de interpretar os determinantes sociais da produção cultural literária que estão “sobrecarregados pelas contradições e conflitos que se desintegram apenas numa pilha de ações conflitantes e absurdas” (BAZERMAN, 2015, p. 31). Portanto, o trabalho com a literatura é um fenômeno de civilização e se entrelaça com os diversos fatores sociais incorporados nos textos literários.

Essas informações acessam um importante dispositivo para as reflexões desta tese, leitor incentivador, pois os textos literários lidos ou escritos trazem em sua constituição primária uma espécie de arquétipo das ações humanas. Muitas vezes, elas não podem ser explicadas por elementos externos ao texto, então precisam ser sentidas e trabalhadas nas mentes dos apreciadores para serem digeridas e readaptadas pelo indivíduo de forma subjetiva. Consequentemente, a leitura e a escrita do texto literário em sala de aula se tornam uma premissa para o trabalho com o sujeito em seu aspecto criativo, mas, sobretudo, em seu aspecto psicológico/subjetivo.

A partir dessa observação, construímos recursos e estratégias para se entender como a produção dessas artimanhas literárias se processa na mente dos estudantes a partir do ensino médio. Ainda nesse viés, compreender a estrutura dos gêneros será importante para se apropriar e diferenciar os textos literários dos não literários.

Para isso, leitor profundo, as teorias linguísticas nos ajudam. Segundo Beth Marcuschi (2015), as últimas décadas no Brasil foram essenciais para a produção de teorias

relacionadas aos gêneros textuais e do discurso. Essas informações repercutiram nos documentos educacionais oficiais, modificando, muitas vezes, as práticas escolares. As publicações, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e médio, a criação de critérios para o Programa Nacional de Avaliação de Livros Didáticos (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca da Escola, a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a criação do Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de toda a Educação Básica foram ações responsáveis pela visibilidade dadas aos gêneros associados às práticas sociais que direcionam os trabalhos com a leitura e a produção de textos dentro e fora da escola. Nesse viés, dentre os teóricos citados pela pesquisadora e responsáveis por essas modificações, está Charles Bazerman, com as obras *Gêneros textuais, tipificação e interação* (2003), *Gênero, agência e escrita* (2006), *Escrita, gênero e interação social* (2007).

Esses textos, leitor investigativo, nos serviram de base para uma melhor compreensão sobre as realizações dos gêneros literários. Isso se justifica porque, para Bazerman, pensar como os estudos sobre os gêneros literários renunciaram as reflexões sobre os gêneros de modo geral é um ponto a ser observado. Segundo ele, os gêneros literários sempre estiveram presentes na escola e parecem não ter acompanhado a evolução linguística. Por consequência, a definição de gêneros feita por Bazerman passa pela construção psicossocial, porque o indivíduo aciona elementos para o reconhecimento ou a reconstrução de ações retóricas recorrentes, não apenas como uma categoria linguística modalizadora de características textuais.

Esse aspecto é extremamente importante para a nossa análise, tendo em vista que é na construção psicossocial que o sujeito trabalha suas subjetividades. Assim, a concepção de Bazerman parece propícia para uma revisão geral dos gêneros literários na atualidade, pois que os

estudos literários contemporâneos quase renunciam à reflexão sobre os gêneros, ao menos ao que se refere à literatura moderna, em que as teorias românticas e pós-românticas à Barthes minimizam o interesse por um estudo dos gêneros, defendendo que a Literalidade de um lado, e o Estilo do outro, transcendem-nos (RASTIER, 2015, p. 85).

Quando Bazerman afirma que “[...] o desenvolvimento dos estudantes enquanto escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição de mundo” (BAZERMAN, 2017, p. 110), ele identifica elementos próprios aos textos literários que perpassam outros gêneros, pois os escritores da literatura assumem uma presença no mundo por meio de relações sofisticadas com seus leitores. Esse processo de interação sugerido por

Bazerman (2007) também relembra o dialogismo de Bakhtin (2010), pois a interação entre as vozes não necessariamente será feita pelos interlocutores de um mesmo período. O texto literário, por tratar da própria linguagem e dos aspectos míticos e subjetivos dos seres humanos, torna-se atemporal e dialoga com diversos leitores em variados tempos históricos.

Apesar dessas proximidades, leitor surpreso, vale ressaltarmos que, teoricamente, os grandes sistemas classificatórios dos gêneros literários ficaram saturados, sem, no entanto, perderem sua validade referencial (HOLANDA, 2015, p. 219). Assim, “a geração mais recente conquistou sobre a nossa uma liberdade na discussão das questões de gêneros literários” e, mesmo com a permanência tradicional da base referencial de classificação dos gêneros literários, a classificação da realização dos textos se alargou, porque, na cultura contemporânea, parece que o leitor deseja ser surpreendido. Holanda ainda lembra que:

O contemporâneo é sobretudo experimental (essa agudeza é nietzschiana): os textos se indefinem pela mescla de registros: difícil classificar, sem reduzir, os textos de Michaux? *O Homem sem qualidade*, de Robert Musil, romance com uma boa “pegada” de ensaio? [E, já Maurice Blanchot via aqui um texto que não se submetia à distinção dos gêneros]; *O Platero y yo*, de Juan Ramon Jiménez, cuja prosa poética deste 1914 já se indefinia enquanto gênero híbrido? Neste sentido, é emblemático o embaraço – fingido ou sentido – de Proust se perguntando em 1908: *Sou mesmo um romancista?* Cabe a dúvida, porque o que ele propunha, naquele momento, ia além do conceito consensual de romance. O texto literário se define por ter um potencial de *performance* que ultrapassa a noção de gênero (HOLANDA, 2015, p. 220).

Diante desse embaraço, o texto literário parece ir além de sua classificação, não desejando ser encaixado em antigas formas fixas.

As taxonomias clássicas, desse modo, sobrevivem didaticamente, mas são ultrapassadas constantemente pelas novas formas insurgentes na literatura, aspecto que pode gerar um nó nas cabeças tanto de professores como de estudantes. Logo, tentar pensar nas novas possibilidades dos gêneros literários em suas diversas agências de produção deverá ainda ser um longo caminho de pesquisa, provavelmente, realizável por diversas áreas do conhecimento. Contudo, é urgente que o docente perceba as novas nuances realizadas nos textos literários, o que provavelmente pode ser suscitado a partir da observação de Vygotsky (2000) ao analisar as ações de Hamlet. Em outros termos, que o faça a partir da leitura e da observação dos elementos próprios ao texto lido, assistido e escutado, como fizeram os filósofos antigos.

Nesse processo, leitor apreciativo, a leitura, a análise e a analogia de textos clássicos, modernos e contemporâneos poderão alargar a visão do leitor-estudante e do leitor-professor para a percepção de alterações estruturais nos gêneros literários ditos clássicos, ou mesmo observando o que Gonzáles (2009 *apud* DALLA-BONNA; BUFREM, 2013) chama

de refazer os passos do escritor, para perceber as rupturas realizadas por ele no decorrer da composição textual. À vista disso, o texto de Julie, em experiência anteriormente citada (TAUVERON, 2014), não seria incompreendido ou rejeitado, mas assumido, a partir de uma leitura em positivo (CHARLOT, 2000), como o desenvolvimento de uma relação, satisfatória e bem-sucedida, desse sujeito com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2002).

A leitura em positivo é, segundo Charlot (2000), uma forma de perceber a idiosincrasia do estudante na relação com o saber escrever literatura. Assim, as escritas de Julie e dos outros alunos seriam observadas pelas habilidades que estes demonstram a partir dos gêneros literários e de suas realizações em sala de aula ou fora dela. Isso se justifica porque, para Charlot,

a relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É um conjunto (organizado) de relações que um sujeito (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber: objeto, “conteúdo de pensamento”, atividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber (CHARLOT, 2009, p. 15).

Sacou, leitor crítico?

O que o autor nos mostra é que o conjunto de relações que se estabelece com o meio social é preponderante para a formação individual do sujeito e que a aprendizagem depende das interlocuções sociais, assim como das relações com o objeto do saber. Nessa perspectiva, a construção do pensamento é uma atividade interpessoal, interdependente do lugar, da situação, dos atores etc. Dessa forma, ao pensarmos o letramento literário como sendo ideológico (STREET, 2014) e societal (MEY, 2001), bem como sendo uma atividade permeada de questões identitárias e afetivas que envolvem alegrias e definição de mundo para os sujeitos (BAZERMAN, 2015), o letramento implica, necessariamente, uma determinada relação com o saber (CHARLOT, 2000). Portanto, torna-se essencial, para esta tese sobre a escrita literária, conhecer a relação dos estudantes-autores com a escrita (BARRÉ-DE-MINIAC, 2002), considerando como foco de análise a produção de textos literários pelos estudantes dentro ou fora da escola.

Para isso, leitor gradual, é preciso retomar e detalhar, em vários momentos desta tese, as dimensões que compõem a noção da relação com a escrita, aplicando-as aos gêneros literários. Acompanhe meu raciocínio, pois a primeira dessas dimensões, o investimento, como anteriormente exposto, divide-se em quatro aspectos: a força do investimento, o tipo de investimento, o grau de concordância com o investimento e o sentido do investimento. Assim, leitor companheiro, a força do investimento é o interesse afetivo e emocional pela escrita,

bem como, pela quantidade de energia dedicada a ela.

A intensidade e a frequência com que um indivíduo escreve podem ser fracas, médias ou fortes, a depender da dedicação do sujeito à atividade da escrita, e caracterizam a força do investimento do sujeito. O tempo que um estudante-autor dedica à escrita de um poema, por exemplo, a construção dos versos, da métrica, da rima e a busca do diálogo com outros autores são ações que caracterizam a força do investimento. O estudante, no momento da escrita, ainda pode evocar suas lembranças positivas ou negativas sobre o ato de escrever, o que irá influenciar diretamente no momento da produção e na força do investimento. Além disso, o tempo e a energia gastos para o melhoramento da escrita, a revisão e a reescrita contam nessa etapa (BARRÉ-DE-MINIAC, 2002).

Nesse contexto, ao observar o que Bernard Lahire (2006) fala sobre o escritor profissional e sua atuação, podemos perceber melhor esse aspecto da primeira dimensão aplicada à escrita literária:

Apesar de ser altamente cotado simbolicamente e passível de gerar vocações e investimentos pessoais intensos, o universo literário é, globalmente, um universo muito pouco profissionalizado e pouco lucrativo. Este reúne assim uma maioria de indivíduos que se inscrevem, por razões econômicas, noutros universos profissionais (LAHIRE, 2006, p. 1 – tradução livre feita pela pesquisadora desse projeto).

Desse modo, leitor explícito, como objeto simbólico, a literatura preenche o imaginário de muitas pessoas que desejam, no futuro, assumir a profissão de escritor.

Contudo, isso, geralmente, não se dá pelo aspecto financeiro, mas pelo glamour, pela celebridade ou pelo desejo de escrever. Esse desejo ou essa conotação positiva sobre a literatura criada pelo sujeito pode gerar investimentos feitos no nível pessoal advindos de uma motivação do indivíduo. O estudante pode projetar uma imagem positiva do escritor de textos literários e investir tempo e energia para a realização de um desejo pessoal ou o investimento do estudante pode ser fraco, tendo em vista que a profissão de escritor de literatura, no Brasil, não é tão vantajosa economicamente. Isso faz com que o discente não veja sentido na produção de um poema, de um conto, por exemplo, pois estes não são lucrativos.

Vale ressaltar que nem sempre o fraco investimento advém da rejeição com a escrita, o estudante pode não gostar de escrever textos literários, porém demonstrar interesses em outros tipos de textos, como os argumentativos, por exemplo. Com base nessas discussões sobre a função e a força dos gêneros literários, que precisam ser observadas na ação dos estudantes dentro e fora da sala de aula, a perspectiva, a partir de agora, leitor constante, é pensar sobre a percepção do estudante no momento da composição textual literária. Para isso,

a Teoria da Relação com a Escrita, já apresentada, proposta por Christine Barré-de-Miniac (2002), fornece um norte para nossas próximas reflexões, uma vez que, segundo essa autora, a relação com a escrita se dá a partir de todos os sentidos construídos pelo sujeito por meio de suas experiências, aprendizagens e usos na hora da composição textual.

Esses sentidos podem ser partilhados por grupos socioculturais ou mesmo individualizados, realizados de formas singulares. Assim, amigo leitor, ao tratarmos da noção de “*relação com*”, amplamente discutida por Jacques Beillerot, Barré-de-Miniac (2002, p. 29) aplicada à escrita, focamos na perspectiva do sujeito, ou seja, para o seu acesso ao saber, à apropriação, aos investimentos e às práticas empreendidas no interior da formação pessoal. Na concepção dessa autora, a relação com a escrita pode ser traduzida a partir de fenômenos repetitivos e observáveis, os quais ela nomeia de dimensões: são as idas e vindas dos escritores no decorrer dos atos da produção escrita.

A pesquisadora francesa centra sua investigação nos discursos produzidos por pais, professores e estudantes em dois níveis escolares: o ensino fundamental e médio. Para Barré-de-Miniac (2002, p. 113), seus estudos

possibilitam progressivamente problematizar quatro dimensões da relação com a escrita: o investimento, as opiniões e atitudes, as concepções e os modos de verbalizações. A emergência desses quatro aspectos da relação com a escrita está ligada à sua recorrência durante a observação acerca dos diversos atores, crianças e adultos.

Assim, investimento, opiniões e atitudes, concepções e verbalizações foram as dimensões observadas nas ações do *corpus* escolhido para a construção da teoria que agora serve de base para o que aqui se propõe.

A partir delas, esta tese observa os investimentos, as concepções, as opiniões, as atitudes e as verbalizações dos estudantes em relação às suas produções literárias. Vale ressaltar que essas dimensões estão estreitamente ligadas à Teoria de Relação do Saber, de Bernard Charlot (2009), referência prioritária para que Barré-de-Miniac elaborasse a sua Teoria da Relação com a Escrita.

Precipuaente, leitor acadêmico, a força do investimento é a intensidade e a frequência da prática de escrita pelos estudantes em sala de aula ou fora dela. Os tipos de investimentos levam a situações de escritas de determinados tipos de textos, enquanto no grau de coerência com o investimento se apresentam os fatores de motivação e os sentimentos e emoções em relação à produção de texto. Sendo assim, um estudante voltado para a escrita literária, provavelmente escolherá um determinado gênero para produzir (tipo de

investimento), bem como o produzirá com mais frequência e dedicação (força do investimento), além de se apresentar mais motivado para a prática da escritura textual (grau de coerência com o investimento).

Na dimensão das representações a propósito da escrita, nas quais estão encapsuladas as opiniões, as atitudes e as concepções, objetiva-se conhecer as representações sociais apresentadas pelos estudantes sobre a escrita literária. Por tratar de um texto enquanto arte, a análise a ser empreendida poderá destacar uma dimensão mítica das representações, ou seja, a linguagem simbólica deverá ser acessada. Nesse sentido, será possível estabelecer um diálogo entre a memória individual dos estudantes, a memória social e a dimensão mítica da literatura em uma perspectiva psicossocial (MOSCOVICI, 1978).

As opiniões e as atitudes que se relacionam na escrita literária, ou não, são as declarações e os comportamentos dos estudantes sobre o ato de escrever os textos do universo da literatura. Nesse ínterim, o estudante apresentará suas visões construídas em meio ao social e ao cultural, isto é, caso o discente perceba o sujeito escritor de forma muito distanciada de sua realidade, poderá entender que é incapaz de produzir esse tipo de escrita. Com isso, amigo leitor, provavelmente não cogitará em ser um deles, acreditando em sua própria incapacidade cognitiva.

Assim, ao enunciar esse tipo de opinião, assumirá um posicionamento de comportamento e bloqueará as ações que o aproximem desses gêneros artísticos. Nesse momento, os estudantes poderão professar os valores e os sentimentos atribuídos à escrita no decorrer de sua formação pessoal. A valorização ou a desvalorização do ato de escrever, portanto, poderá ser detectada nos julgamentos e nas expectativas do sujeito.

Romanticamente, a visão de um escritor de literatura é a de um ser tomado de uma iluminação divina e, apesar dessa concepção já ter se modificado, em alguns momentos, o leitor de literatura percebe seu escritor preferido como um demiurgo ou um semideus. Por certo, essa concepção distancia o leitor do escritor e dificulta ainda mais a preparação do estudante-autor, bem como cria barreiras na percepção se essas conjecturas também são realizadas pelos docentes, aspecto este que poderá atrapalhar nossa proposição investigativa.

Em continuidade, soma-se, a essa visão romântica, outra concepção amplamente difundida em sociedade. A primeira percebe a escrita como um dom, resultado de uma inspiração reservada a poucos; e a segunda concepção se apresenta em polo contrário, no qual se vê a escrita como uma técnica de transposição do oral para o escrito. Para a formação dessa primeira concepção, o campo literário foi extremamente atuante e, ainda hoje, é um dos

maiores entraves para a produção de textos. Nessa segunda visão, perde-se a especificidade da linguagem escrita e não se percebe a escrita como um modo específico de acesso ao conhecimento (BARRÉ-DE-MINIAC, 2002).

Apartes feitos, vamos continuar com as percepções da pesquisadora francesa. A última dimensão da relação com a escrita é o modo de verbalização sobre ela, que designa a forma como os sujeitos falam ou escrevem sobre o ato de escrita. Nesse contexto, leitor apressado, as atividades de metalinguagem são prioritárias para o surgimento dessas verbalizações e trazem a lume a forma como os sujeitos entendem o complexo ato de escrever, a aprendizagem da escrita e as práticas escriturais propostas pela escola e/ou pela sociedade, destrinchando as dificuldades encontradas para se fazer entender em seus textos escritos. É, portanto, uma dimensão metacognitiva da relação com a escrita, uma vez que o processo de aculturação do sujeito, em relação aos procedimentos do ler e do escrever, instauram-se por meio das reflexões acerca do código escrito e de suas possibilidades.

Para isso, leitor apreciador, o pesquisador deverá preparar uma série de questionamentos que induzam o verbalizar conscientemente sobre suas dificuldades pelo aprendiz, bem como estimular os prazeres, os procedimentos e as frustrações no ato de escrever e/ou reescrever seu texto. Para o alcance de tal intento, é necessário, além do conhecimento teórico, a disposição e a disponibilidade para o diálogo constante com o estudante-autor em seu processo de aprendizagem, tomando-o como um ser único e social ao mesmo tempo. Para esta tese, conhecer o processo de construção da escrita literária dos estudantes que se autodeclaram escritores dos gêneros literários requer uma preparação detalhada e minuciosa. Por isso, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa empregada nesta investigação.

## *4 Todo caminho da gente é resvaloso*<sup>24</sup>

---

Mas também, cair não prejudica demais - a gente levanta, a  
 gente sobe, a gente volta!  
 O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e  
 esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.  
 O que ela quer da gente é coragem.  
 (ROSA, 1988, p. 440-441)

*O senhor veja, o correr da vida embrulha tudo* (ROSA, 1988, p. 000). Após quase um mês de espera para uma primeira qualificação presencial, o jeito foi encontrar saída em uma terceira margem: a internet. Notebook, tablet, celular para quem tinha. Plataforma para a reunião. Ligar câmera, verificar som. Aos poucos, as pessoas apareciam, mas continuavam distantes. Os avaliadores, o orientador, eu e os colegas em fotinhos 3x4 na tela. Projeção do slide, a sensação de falar sozinha, rostos que sumiam e voltavam. Ouvidos atentos. Tudo novo e aterrorizante ao mesmo tempo. Após quase duas horas de encontro virtual, olhos vidrados no monitor, tive o projeto qualificado remotamente no dia 27 de março de 2020.

Na sequência, iniciei outra saga, usei os meses de abril, maio e junho para ponderar sobre a avaliação da banca e reescrever o que era necessário no texto do projeto. Em agosto de 2020, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, encaminhei o arquivo pronto para a avaliação do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS n.º 466/2012 e Norma Operacional 001/2013), por meio da Plataforma Brasil, que tem por princípio defender os sujeitos da pesquisa, bem como a dignidade e integridade, o que contribuiu para a realização da pesquisa dentro dos padrões éticos contemporâneos. O processo ocorreu virtualmente e, por conta da Pandemia, foi extremamente moroso. Mais de um ano depois da qualificação do projeto, no dia 16 de abril de 2021, o Conselho aprovou o projeto sob o Parecer 4.653.839.

Sem demora, alvejei mira no estudo em campo, mas não deu acerto. Eles disseram: fica em casa. Fiquei. *Viver é muito perigoso*. Povo *prásvocio* teimou. Saiu de casa sem máscara. E se deu muita morte. Causa dum capirote. Cura tinha. Mas, custou a chegar. Confinei as ideias. Cresceu pavores. A escola parou, mas professor continuou rodopiando em

---

<sup>24</sup> Trecho do romance Grande Sertão, de Graciliano Ramos. Resvaloso é um neologismo criado pelo autor que significa “cheio de resvalos”.

casa. Tudo diferente: aula *on-line*. Abre a janela, fecha a janela. Oiê? Vocês estão aí? Responder mensagem pela madrugada. Tentei conversar com alguns, *nonada!* O jeito foi a travessia para encontrar outras paragens.

Calma, *o senhor tolere*, não irei continuar neste feito, falta-me talento para empreender tal jornada, não vou mentir que gostaria de conseguir tal feito. Contudo, o estilo de Rosa é inimitável, qualquer tentativa mais longa torna-se um arremedo. Assim, para não pegar o desespero e nem os desesperar, voltarei ao nosso diálogo. Cabe ressaltar que, vez por outra, vou me lembrar desse estilo e, assim, marcarei essas ocorrências (e os estrangeirismos) em itálico para não perder o fio da meada e, ao mesmo tempo, demarcar o discurso do outro para você, caro leitor.

Todas essas referências são da obra *Grande Sertão: Veredas* (ROSA, 1988). Por enquanto, trataremos dos *resvalos* do caminho, dos passos metodológicos reinventados para responder às indagações propostas e cumprir os objetivos formulados em um período pandêmico. *Isso dito*, posso roteirizar a metodologia escolhida e aplicada nesta tese.

Primeiramente, descreverei o contexto em que se deu a pesquisa e narrarei o contato que travei com os sujeitos. Na sequência, apresentarei os procedimentos utilizados para a construção, o tratamento e a análise dos dados, lincando-os aos objetivos propostos no projeto de pesquisa. Ressalto ainda que meu desejo foi investir criativamente na execução do trabalho (MINAYO, 2016), principalmente por se tratar de uma pesquisa que envolve a arte da palavra, a produção da escrita literária.

#### **4.1 *A gente principia as coisas*<sup>25</sup> – abordagem metodológica**

Para seguir trilha em meio às gerais pesquisas, *o senhor acompanhe*, a abordagem qualitativa foi eleita, porque se coaduna perfeitamente com o cariz desta investigação, encetando metodologias que permitem a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. A *conheçença* de que a concepção teórica da abordagem qualitativa se identifica melhor com o objetivo geral desta tese e com a fundamentação teórica anteriormente apresentada conduz um diálogo mais estreito entre o objeto investigado, os objetivos e a metodologia apresentada.

Neste viés, Minayo ressalta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro

---

<sup>25</sup> Trecho retirado do livro *Grande Sertão Veredas* (1988).

das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

*O senhor mire e veja*, a pesquisa qualitativa elege os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes dos sujeitos para a construção e as análises dos dados. A relação com a escrita do texto literário, como objeto de estudo, torna desejável perceber essas subjetividades por meio de um olhar cruzado para os mais diversos aspectos e multiplicidade que este ato requer. *Além de quê*, esses mesmos significados, ou seja, as crenças, as aspirações, os valores e as atitudes da produção estilística literária abroham no ato da criação e são ações previstas a partir das concepções teóricas de Barré-de-Miniac (2002), materializadas nas dimensões dos investimentos, das concepções, das opiniões e atitudes e das verbalizações.

Nesse viés, ainda sobre a pesquisa qualitativa, Dieb (2004) esclarece:

Esse quadro comumente designado *abordagem qualitativa de investigação* entende as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significados, as quais dão sentido à vida dos atores sociais. Sob a perspectiva dessa abordagem, a pesquisa ganha uma configuração interpretativista e o pesquisador passa a priorizar, desta maneira, o ponto de vista dos atores sociais como o seu principal objeto de estudo. (*Idem*, 2004, p. 33).

*O senhor perceba*, assim como as teorias do letramento de Street (2014) e a teoria dos gêneros textuais de Bazerman (2017), a pesquisa qualitativa fundamenta-se no princípio de que as sociedades humanas existem em determinado tempo e espaço, cuja formação social e cultural é específica. Em vista disso, foi direcionado um olhar atento e diferenciado a cada indivíduo e suas particularidades em relação à escrita literária. A investigação qualitativa tem foco na análise interpretativa das informações construídas a partir dos entrevistados com base nas ações dos sujeitos, atribuindo grande importância ao contexto analisado. Assim, o campo desta pesquisa é situado na esfera da subjetividade e do simbólico, fortemente inserido no contexto situacional do qual participa o pesquisador. Logo, exatamente por isso, procuraremos manter uma visão racional sobre o fenômeno investigado por meio da análise dos dados produzidos.

#### **4.2 A vida é um mutirão de todos<sup>26</sup> – sujeitos e lócus da pesquisa**

*Digo ao senhor*, depois que todo mundo ficou em casa, foi difícil encontrar

---

<sup>26</sup> Techo retirado da obra Grande Sertão Veredas (1988).

professor ou turma disponível para *lograr o feito*. *Pelo tempo durado* da Pandemia, os critérios foram modificados, saí da busca pela escola com o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Língua Portuguesa, pressupondo que encontraríamos um nível mais avançado em relação à escrita literária; para uma escola que estava conseguindo manter, da melhor forma possível, o diálogo com os estudantes a nível virtual.

O que se impôs para possibilitar a escolha e a comunicação inicial foi já ter travado algum tipo de contato com gestores ou professores das instituições de ensino procuradas. *Aí eu conto ao senhor é o que eu sei, e o senhor não sabe*, das três escolas procuradas, em Fortaleza, duas estavam usando apenas o recurso do *whatsapp* para encaminhar vídeos e atividades para os estudantes. A terceira escola, além do recurso das duas primeiras, marcava momentos esporádicos com os estudantes por meio da plataforma remota *Google Meet*, porém, infelizmente, a professora contatada sentia *todo o peso do mundo em suas costas*<sup>27</sup> e, logo nas primeiras palavras, deixou claro que não estava preparada para uma pandemia e tampouco para participar de uma pesquisa de doutorado.

*O espírito da gente é cavalo que escolhe estrada*, como se sabe, as tarefas executadas por um professor vão além dos limites físicos de uma sala de aula, pois incluem preparação de materiais, edição de atividade e avaliações e organização de planos de aula para cada disciplina. Ademais, a carga horária excessiva, os baixos salários e os ataques que rotulam os docentes de "doutrinadores" são questões que afetam tanto a vida profissional quanto a pessoal de nossos pares. *Mais a mais, viver é um descuido prosseguido*, a pandemia da Covid-19 avolumou as atividades diárias, porque as adversidades aumentaram com o isolamento social; as salas de aula foram transferidas para o escritório, o quarto, a sala de estar ou mesmo a cozinha dos docentes; os computadores e celulares, quando se tinham, foram transformados em ferramentas de trabalho constantes, sem horário definido para o expediente.

Além disso, as dificuldades de uso das plataformas digitais, a falta de recurso tecnológico, a inexperiência do ensino a distância, o uso excessivo de telas, as questões financeiras próprias de um período de recessão e, o mais agravante, a perda de familiares e amigos para a Covid-19 afetaram a saúde mental de diversos brasileiros envolvidos com o magistério. Em virtude disso, compreendemos e aceitamos a recusa imediata da professora e continuei, não sem ansiedade, a buscar alternativas.

---

<sup>27</sup> Citação retirada da música Marvin, de Nando Reis.

Na *Circuntristeza* desta crise sanitária, e partindo do adendo sobre ela aqui exposto, ressaltamos que, embora já existam alguns estudos sobre as consequências da pandemia da Covid-9 na saúde mental dos educadores, esse tema ainda precisa ser amplamente investigado para futuras intervenções destinadas a esse público. A título de ilustração, registramos aqui o estudo de Melo *et ali* (2020) sobre o Impacto dos fatores relacionados à Pandemia de COVID-19 na qualidade de vida dos professores atuantes em Santa Catarina (SC). Essas pesquisadoras concluíram que apenas 9% dos professores que participaram da pesquisa estavam assintomáticos e 20% se encontravam em um estágio de total exaustão. Os principais sintomas verificados foram ansiedade, insônia e medo paralisador, os quais começaram a fazer parte da rotina diária dos docentes.

As buscas continuaram, os impedimentos eram os mesmos. *O senhor atente*, as tentativas *que marquei foram onze*, até que um dia, *foi uma coisa acontecida repentina*, recebi um convite para participar de uma aula *on-line*, o tema era o meu processo de escrita literária. O engajamento entre mim (a pesquisadora), o professor e os estudantes foi feito via *Google Meet* e durou quase uma hora, em uma experiência nova e repleta de esperança. Era junho de 2021. Soube, pelo docente responsável, que as aulas propostas estavam acontecendo semanalmente, somadas a outros recursos, como vídeos enviados aos estudantes, além de atividades propostas por meio do *whatsapp*.

Bem, *o senhor dirá* que foi sorte, eu, de minha parte, digo que foi algo além, não sei precisar. O certo é que os deuses e as deusas atenderam às minhas súplicas, e a turma cujo professor me procurou era exatamente o que eu precisava: estudantes da 1ª série do ensino médio, de uma escola estadual do Ceará. Aqueles que há pouco tinham saído de uma educação literária e travavam o primeiro contato com a Literatura enquanto disciplina. *Isso merece que se conte miúdo a miúdo*, fiz a proposta, esperei recusa, mas o docente abraçou a causa, até me convidou para dialogar com outra de suas turmas.

*Não vou reduzir o contar*, os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual localizada na periferia de Caucaia. Os discentes que participaram tinham entre 14 e 17 anos, frequentavam o turno matutino e eram moradores do bairro em que a escola está situada. Alguns deles eram estudantes profissionais, outros trabalhavam em pequenos comércios com a família ou em outras empresas locais em turnos contrários. O município é hoje um dos principais pontos turísticos do Ceará.

A cidade apresenta um crescimento populacional considerável, com uma população estimada de 368.918 pessoas, segundo a pesquisa do IBGE em 2021. O Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEP – 2019) do colégio analisado é de 4,0, um pouco abaixo do índice estadual de 4,2 e, maior que a média nacional de 3,9. Esse indicador fortaleceu nossas convicções de que a escola Veredas, nome fictício atribuído por mim à referida instituição, era nosso local ideal para a investigação. Somado a isso, em 2021, o IDEP da escola avançou para 4,1.

*Os lugares sempre estão aí em si, para confirmar* o colégio Veredas destacou-se por dois motivos: por ser da periferia em que o acesso à literatura é sempre mais difícil; e por haver na instituição um projeto já conhecido e divulgado sobre leitura. Sobre o primeiro aspecto, Paulino (2001) reforça a ideia da negação do acesso ao livro de literatura pelos moradores da periferia, ampliando a discussão para os fatores mercadológicos, destacando que as editoras e distribuidoras não se interessam por trabalhar nos bairros mais populares. Assim, a barreira geográfica é criada e cultivada por outra barreira: a socioeconômica. Diante desse fato, se o estudante não tiver acesso à literatura na escola, poderá nunca usufruir de tal bem universal.

*Sei que é bem estabelecido que a literatura seja um agente transformador das civilizações* (PUCHNER, 2019) e que, na pós-modernidade brasileira, a partir das concepções defendidas por Candido (2011), a leitura e a escrita literária são reconhecidas como um direito do povo, até acolhidas em lei, como a 13.696/2018. *O senhor vê*, tudo isso é certo e justo, mas é pura *fantasiação*<sup>28</sup>. No Brasil, até os direitos fundamentais, como moradia, comida, saúde e instrução são privilégios de alguns; *dirá* o acesso à literatura.

*Dou o dito*: o desejo de Antônio Candido de consagrar a Literatura como um direito veio, teórica e postumamente, com a Política Nacional de Leitura e Escrita, de 2018, que instituiu estratégias para a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura, das bibliotecas ao acesso público no Brasil. A busca pela democratização da leitura foi um bandeira levantada por muitos intelectuais e educadores brasileiros antes e durante o período de pandemia, apesar das perseguições que os docentes e a literatura sofreram durante o governo, por sorte, passado, censura: livros clássicos recolhidos das escolas, interpretações equivocadas, discurso de ódio contra professores, classificação do livro de literatura como artigo de luxo, aumento da taxa dos impostos sobre livros, fechamento de livrarias, dentre outras coisas.

*Olhe*, na contramão disso tudo, a escola analisada, por meio da política educacional do estado do Ceará, que promove projetos de leitura na Educação Básica,

---

<sup>28</sup> Neologismo retirado da obra Grande Sertão Veredas (1988).

distribuiu cinco livros literários para cada estudante, logo no começo da pandemia. A ideia inicial foi acompanhar *on-line* a leitura dos estudantes, o que aconteceu durante todo o ano de 2020, embora não sem dificuldades, segundo fala do professor das turmas trabalhadas. De modo geral, a leitura de obras literárias no contexto da pandemia da Covid-19 foi uma forma de lidar com o isolamento social e com a dura realidade do período, por meio da fuga da realidade proposta pela ficção literária.

“A arte é a contemplação da vida. Nesse sentido, ela se opõe ao entretenimento. Porque o entretenimento supõe o esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. O entretenimento me faz esquecer que eu morro (BRITTO, 2003, p. 111). *O senhor vigie*, como observa o estudioso, enquanto arte, os livros literários, as séries e os filmes de ficção tornaram-se uma válvula de escape em tempos de pandemia, a evasão usada pelos românticos para suportar a vida (lendo ou escrevendo isoladamente, no nosso caso também assistindo) serviu ao propósito de sobrevivência psicológica na quarentena. Além disso, o ambiente virtual proporcionou uma interação que cumpriu sua função, a continuidade das relações sociais.

Apesar de não ser nosso foco de investigação, *o senhor concedendo, eu digo que é* importante frisar que fomos testemunhas de um momento histórico em que os recursos tecnológicos já existentes alcançaram um maior engajamento, um maior alcance, um notório crescimento em relação ao compartilhamento de conhecimentos literários, entre eles, um aumento significativo de *lives* e vídeos sobre a leitura e a escrita literária. Resta-nos agora, enquanto pesquisadores em educação, debatermos sobre como aproveitar essas atividades virtuais para o crescimento e o aprimorado do trabalho com a literatura na Educação Básica.

A troca sobre essas leituras, na escola analisada, em particular e no Brasil de modo geral, ocorreu em ambientes virtuais, como o *Instagram*, o *Youtube* e as plataformas *on-line*, como o *Google Meet*. O professor também convidou autores e outros educadores para dialogarem com os estudantes sobre a literatura e os livros adotados. O próprio convite que recebi dele mostra a ação proativa do docente durante a pandemia e a tentativa de conexão constante com o estudante do outro lado da tela. Essas ocorrências, de modo geral, remodelaram a relação do leitor com o livro de literatura e ampliaram o debate sobre os gêneros literários e suas funções em momentos de crise mundial.

Contudo, embora muito utilizado, infelizmente, parte dos estudantes brasileiros não tiveram acesso a conteúdo aos livros de literatura, sejam físicos ou virtuais, o que impediu uma total democratização dessas práticas escolares. *O senhor vê? Explico ao senhor,*

enquanto pesquisadora, consegui um espaço propício à literatura e, conseqüentemente, à realização do meu trabalho. Infelizmente, essa não foi a realidade do país, por isso, adiante, *eu sirvo forte narração* e análise sobre o ocorrido, por enquanto, fiquemos com as técnicas e os instrumentos utilizados.

### **4.3 *Eu me inventei neste gosto de especular ideias*<sup>29</sup> – técnicas e instrumentos**

*O senhor sabe, dor das ideias marca forte*, por isso, a de se *caminhar nas veredas*, para lograr o feito e atingir os objetivos propostos por esta investigação, usamos alguns procedimentos metodológicos do quadro epistemológico intitulado de abordagem qualitativa de investigação (MINAYO, 2016). *Senhor, duvida?* Este caminhar possibilita a utilização de vários métodos ou instrumentos para a construção dos dados. Neste percurso, com a finalidade de alcançar os objetivos específicos já apresentados, foram utilizadas três técnicas investigativas: uma conversa coletiva, o balanço do saber e a entrevista semiestruturada.

*Bem, o senhor dirá, deve de e no começo*, e acertou, começamos pela conversa coletiva. Na verdade, esse primeiro momento foi marcado pelo próprio professor da instituição, pois, na busca de uma reinvenção metodológica por meio das plataformas, ele pensou em chamar autores para conversar com os estudantes. Fui convidada, aceitei prontamente e encontrei e fui encontrada por este grupo. O ato de conversar com um determinado grupo social é um dos meios mais usuais dos pesquisadores das Ciências Sociais ao aplicarem seus sentidos para compreender concepções, crenças, atitudes, ações e comportamentos ou mesmo pessoas, formando um eixo da produção do saber do próprio pesquisador.

*Adiante? Conto!* No dia 02 de junho 2021, às 11h, iniciamos o processo pela conversa coletiva. O professor, que chamaremos aqui de Riobaldo, nome também fictício emprestado da obra *Grande Sertão* (1988), abriu a sala do *Google Meet* para a turma 1, quando eu entrei, os estudantes já esperavam. Após as apresentações introduzidas pelo docente, eu falei primeiro. Apresentei minhas obras, narrei sobre minha história de escrita e detalhei o meu processo de composição, dei alguns *spoilers* sobre meus enredos e ofereci três livros para sorteio.

Usei para isso uns 20 minutos. Depois foi o momento das perguntas, os estudantes queriam saber com quantos anos eu publiquei meu primeiro livro, se eu paguei as

---

<sup>29</sup> Trecho retirado da obra *Grande Sertão Veredas* (1988).

publicações, como as ideias dos enredos surgiram, se eu escrevo todo dia, qual obra mais gostei de escrever, qual vendeu mais, se eu gosto do que escrevi em todos os livros, se modificaria alguma coisa, se tive inspiração a partir de alguma obra literária lida, e se consigo viver da produção escrita. Essas foram indagações de aproximadamente 10 estudantes em um universo de 30 estudantes presentes.

*Dali vindo*, outras perguntas apareceram, mas de cunho pessoal e não cabe aqui registrá-las. Ao final dos questionamentos, o professor retomou a fala e disse que eu tinha um convite para fazer: perguntei se eles poderiam ajudar na minha pesquisa, detalhei o projeto e as etapas e todos aceitaram prontamente. *Pacto feito*, alinharam-se os pensamentos, as datas e os horários: o desejo de conhecer e contribuir; dia 14 de junho de 2021; no turno da manhã, às 11h, marcamos a segunda técnica para a turma 1: o balanço do saber.

Infelizmente, a conversa coletiva não foi gravada, pois o sistema da escola ainda não possibilitava esse recurso, assim, enquanto o docente e os discentes falavam, eu fazia algumas anotações. Ao terminar o encontro, detalhei, no gênero relato, tudo que a minha memória permitiu lembrar. Esse momento serviu para o propósito inicial da tese: o de travar o primeiro contato com o público e norteou a elaboração da próxima etapa de trabalho com a turma 1.

Nesse entremeio, dia 04 de junho de 2021, tive contato com a turma 2. O professor Riobaldo abriu a sala do *Google Meet* às 9h, e novamente, quando entrei, eles já esperavam. Repeti as mesmas falas usadas com a turma anterior: apresentação, síntese do meu processo de escrita, obras publicadas, enredos, influências leitoras etc. Depois, o docente pediu para que os estudantes ficassem à vontade para as perguntas. A turma 2 pareceu mais tímida, apenas 6 estudantes propuseram questões, várias muito parecidas com as indagações da turma anterior, exceto estas: como eu descobri que gostava de escrever, se gosto mais de escrever do que de ler, o que estava escrevendo naquele momento e que conselhos daria para alguém que deseja escrever um livro no futuro.

Respondi às proposições, comentei sobre as três obras que enviei para sorteio e propus a participação na minha pesquisa. *Razão dita, de boa cara se aceitou o feito*, os 28 estudantes clicaram no recurso de levantar a mão da plataforma ou responderam oralmente que aceitavam. O professor Riobaldo agradeceu o momento, e eu saí um pouco antes, pois ele precisava conversar com a turma. Ao desligar o sistema, escrevi o relato da turma 2 a partir de minhas anotações e do que lembrava de memória.

Todos os dados produzidos nas diversas técnicas utilizadas serão detalhados e

analisados nos próximos capítulos, mas vale ressaltar que as perguntas propostas pelos estudantes demonstram certo interesse e/ou curiosidade em relação à produção escrita da literatura, fato que nos animou e norteou a próxima etapa. De modo geral, os estudantes indagaram sobre o processo de escrita do texto: o quê, como, por que, quando; aspectos que demonstram um certo domínio dos conhecimentos relativos à composição textual. Eles também queriam saber se eu leio mais ou escrevo mais, o que também conduz para o entendimento do entrelaçar das ações de ler e escrever, ao mesmo tempo em que mostram compreender que estas são ações distintas. Além disso, as perguntas sobre meu diálogo com outros textos da literatura fornecem uma clara noção de que os estudantes têm, pelo menos os que perguntaram, entendimento dos aspectos intertextuais tão presentes nos textos literários.

Fator também marcante se transpôs nos questionamentos sobre a remuneração obtida pela publicação das obras, em outras palavras, os discentes queriam saber se é possível viver da literatura no Brasil, se escrever textos literários pode ser uma profissão rentável, destacando um ponto fulcral, a sobrevivência. Provavelmente, porque a sociedade e a escola devem alertar sobre a dificuldade que existe para se viver da produção de artes neste país; o que os desencoraja. A partir dessas perguntas em particular, podemos notar que os discentes da escola pública analisada já reconhecem a profissão do escritor e buscam informações sobre ela para saber se é viável ou não a sua condição econômica. Aspecto que difere da antiga visão desta pesquisadora que só percebeu a escrita literária como profissão depois que terminou o curso de Letras.

Como já foi expresso anteriormente, ser escritor reconhecido e remunerado de literatura no Brasil, caso você não tenha nascido em família afortunada e/ou com uma tradição literária no campo editorial, é uma tarefa complexa. Como escritora nordestina de literatura infantil e vinda de uma família modesta, posso atestar que para se construir uma carreira como escritor de literatura hoje, caso não se viva de rendas, é necessária a construção de um plano estratégico, isso exigirá tempo e dinheiro, ou seja, em outras palavras, o escritor precisará conduzir sua carreira literária paralela à outra de rentabilidade imediata. Esse é um dos pontos que distancia um futuro escritor de seu objetivo e o disponibiliza para outra área do mercado de trabalho. Penso que acessar esse conhecimento na escola pública de Educação Básica pode fazer com que o aluno-autor consiga elaborar esse plano estratégico, direcionar caminhos, acessar recursos para que não se desista de seu propósito. *O senhor, o que acha?* Acredito ainda que o trabalho de estímulo à criação literária na escola e o conhecimento de ferramentas como as plataformas que possibilitam a publicação de e-books de forma gratuita

podem facilitar e baratear a jornada de um novo escritor.

No entanto, *o real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia*, por isso, vale lembrar que as perguntas propostas foram produzidas por 16 estudantes, de um universo de 58 discentes que participaram nesse primeiro momento, ou seja, menos de 30% das duas turmas trabalhadas. Dessa forma, os questionamentos indicam um caminho, apontam para algumas concepções dos estudantes, entretanto, ainda precisam unir-se às outras estratégias investigativas utilizadas para aprofundar nossa análise.

*Dali vindo*, outro ponto importante, o número de estudantes matriculados nas duas turmas é maior do que o número de participantes dos dois primeiros encontros *on-line*. Dessa maneira, já estávamos cientes de que o número de balanços poderia ultrapassar a quantidade de estudantes do primeiro encontro em cada sala e, por isso, construímos a tabela a seguir para uma melhor visualização dos dois primeiros processos dessa etapa: dias, horários, técnica, quantidade de estudantes, número de encontros. Antecipo que a conversa coletiva, ou seja, o diálogo com todos da turma, realizado de forma virtual, serviu para travarmos o primeiro contato e para que eu solicitasse a participação de todos na pesquisa. Já o balanço do saber, técnica detalhada mais à frente, consistiu na proposta de produção textual baseada na relação com o saber escrever literatura. Observe:

Tabela 1 – Descrição das técnicas – grupo 01

Data	Horário	Turma	Técnica aplicada	Nº de estudantes participantes	Nº de estudantes matriculados na turma
2/6/2021	11h	01	Conversa Coletiva	30	45
4/6/2021	9h	02	Conversa Coletiva	28	45
14/6/2021	11h	01	Balanço do saber	35	45
16/6/2021	9h	02	Balanço do saber	32	45

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

*Como o senhor* pode observar, o número de estudantes matriculados é maior do que a quantidade de participantes da conversa coletiva e da segunda técnica, o balanço do saber, que detalharemos em breve. Ao conversarmos com o professor Riobaldo sobre isso, verificamos que é comum a evasão escolar de alguns estudantes anualmente, entretanto, esse quadro foi ampliado no período da pandemia. Na turma 1, por exemplo, levando em conta o número de balanço do saber recebidos, faltava um pouco mais de 22% dos estudantes

matriculados.

Na turma 2, esse número sobe para um pouco mais de 28%. Cabe também aqui destacar que esses números servem para a nossa análise momentânea, mas não necessariamente correspondem à realidade do período, tendo em vista que alguns estudantes ainda não tinham acesso à internet e outros provavelmente enfrentavam as demandas relacionadas à Covid-19, ou seja, doença, ausências e mortes. *O senhor vigie*, o docente também salientou que esse quadro não era permanente, ainda poderia ser revertido, pois a equipe gestora e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará buscavam ações para resgatar esses discentes; dentre elas, estava a distribuição de *tablets* com internet a todos os estudantes matriculados, ato já mobilizado pela SEDUC-CE, no momento da pesquisa.

A equipe gestora da escola também contatava os estudantes ausentes para saber os reais motivos das faltas. Desse grupo, os Professores Diretores de Turmas assumiram um papel preponderante, pois acompanhavam mais de perto os estudantes das turmas pelas quais eram responsáveis. *O senhor veja*, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi perpetrado no estado de Ceará em 2008 como um caminho novo para a gestão pedagógico-administrativa e fixou-se como uma:

Tecnologia educacional de execução simples, em que um professor ministrante de qualquer disciplina e com perfil adequado para exercer a função, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos estudantes de uma única turma, ao longo de 05 horas semanais, desenvolvendo atividades de planejamento, monitoramento e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes. (CEARÁ, 2013, p. 3).

A origem do PPDT é portuguesa e data de 1968, no processo de expansão e obrigatoriedade da educação, quando as classes populares ingressaram na “Escola de Massas” em Portugal. Nela, os estudantes provinham de diversas culturas e origens sociais com projetos de vida diferentes. Isto gerou grandes desafios qualitativos. Dessa forma, a professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite concebeu o projeto objetivando a gestão do aprendizado em sala de aula e melhorando a comunicação entre os docentes, as famílias, os discentes e a escola (SÁ, 1997).

Em 2007, no Brasil, mais especificamente no XVIII Encontro da Associação de Política e Administração de Educação (Anpae), a referida professora apresentou o PPDT, origem e resultados. A partir de então, replicou-se o projeto em três municípios-piloto no Ceará, sob a observação da Anpae-Ce e da Seduc-Ce (SÁ, 1997). O objetivo era alcançar um melhor desempenho do ensino médio no estado por meio de ações dirigidas à gestão de sala, participação dos pais na escola, inovação avaliativa, aprendizagem colaborativa e ao

protagonismo do estudante assistido (CEARÁ, 2013).

*Grosso modo*, o professor diretor de turma é responsável por uma disciplina de qualquer área de formação, ministra também a disciplina de Formação Cidadã e articula família e escola para resolver casos que entrem a formação/aprendizagem dos estudantes. Em relação à Formação Cidadã, o PDT trabalha o desenvolvimento da consciência social dos estudantes, por meio de conteúdos/atividades como convivência, autoestima, à convivência, autoestima, relatos de experiências vividas, valores democráticos, respeito à diversidade etc. (CEARÁ, 2013). Outro ponto importante desempenhado pela escola por meio dos PPDTs é a busca ativa, ação desenvolvida pelo estado para evitar a infrequência.

Atualmente o projeto já apresenta resultados favoráveis e inúmeros artigos com experiências exitosas, entre elas, um estudo de caso escrito pelo professor Riobaldo em coautoria com outros dois pesquisadores. Contudo, não vamos citar o referido texto para a não identificação da escola e do professor, conseqüentemente, das turmas trabalhadas. Limitar-nos-emos a dizer que a Escola Veredas foi uma das pioneiras na adoção do projeto e que o PPDT já possui resultados valiosos, afetando positivamente o processo de aprendizagem dos educandos assistidos no local. Vale ainda ressaltar que o professor Riobaldo foi diretor de uma das turmas que compõem a pesquisa. Depois desse aparte que julgamos necessários à análise, convido-o, caro leitor, a retornar ao nosso caminho investigativo, vamos ao detalhamento da técnica balanço do saber.

#### ***4.3.1 O mais importante e bonito, do mundo é isto: as pessoas [...] ainda não foram terminadas<sup>30</sup> – o balanço do saber e a entrevista semiestruturada***

A ideia de inacabamento do ser humano é o que conduz as pesquisas sociais, as pessoas não estão *terminadas*, isso é certo e *bonito*. Essa incompletude aponta para a transformação constante do ser. Desse modo, a Teoria da Relação com o Saber, de Charlot (2000, 2001, 2005, 2009) é um referencial teórico apropriado para a compreensão dos diferentes aspectos envolvidos nas vivências de escrita literária dos estudantes da Educação Básica. O foco é atentar para a condição mutável do aprender, das relações circunstanciais, individuais, sociais, plurais e, por vezes, contraditórias do sujeito com o mundo da escrita literária, em um momento específico, 1º ano do ensino médio, mas formado pelos fragmentos anteriores, o ensino fundamental.

---

<sup>30</sup> Trecho da obra Grande Sertão Veredas (1988).

Para coletarmos essas informações, como já mencionado, usamos o balanço do saber. Essa técnica foi criada e empregada pela equipe ESCOL e vem sendo utilizada por diversos pesquisadores das Ciências Sociais pelo mundo a fora com o intuito de descobrirem e analisarem os processos e os produtos das aprendizagens (CHARLOT, 2001). Esse procedimento consiste na elaboração de um texto pelos sujeitos da pesquisa a partir de uma proposição elaborada pelo pesquisador. A proposta de produção textual é formada a partir de questionamentos sobre a relação do aluno com o saber escrever literatura. Seguindo o modelo de Charlot (2000, p. 8), temos o seguinte enunciado:

#### Quadro 2 – Exemplo de enunciado do Balanço do Saber

“Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando?”

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

A partir desse modelo, construímos nossa proposta de escrita para os estudantes analisados:

#### Quadro 3 – Texto desenvolvido para o Balanço do Saber desta tese

Desde muito jovem, tenho ouvido falar de literatura e de textos literários. Mas, refletindo um pouco sobre isso, eu me pergunto: eu gosto desses textos literários? Com que frequência eu tenho lido textos dessa natureza? E escrever textos de literatura, será que eu já escrevi? Onde, como e em que situações eu tenho escrito esse tipo de texto? Quem tem me incentivado nessa produção literária? O que eu sinto quando produzo um texto literário? Como eu me sinto e me vejo quando escrevo esses tipos de textos? O que é que eu mais gosto de escrever? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Para além da proposta de Charlot (2000), vale ressaltar que, ao formularmos os questionamentos, acrescentamos a teoria de Barré-De Miniac (2008) no que se refere aos investimentos (Onde, como e em que situações eu tenho escrito esse tipo de texto?), atitudes (O que é que eu mais gosto de escrever?) e representações (Como eu me sinto e me vejo quando escrevo esses tipos de texto?), entrelaçando a Teoria da Relação com o Saber e a Teoria da Relação com o Saber Escrever.

Para que essa atividade se tornasse praticável a distância, usamos o *Google Forms*. Nessa técnica, a partir do enunciado, o estudante deveria expor em texto corrido sua experiência com a escrita dentro e fora da escola; bem como apresentar seus sentimentos:

medos, anseios, prazeres, frustrações e alegrias, em relação à escrita de textos literários. É uma espécie de memorial sobre os percursos do discente em relação à sua escrita literária. Ao escreverem sobre esse processo, como sujeitos singulares, os estudantes apresentaram seus pontos de vista sobre a escrita literária em uma ordem particular, mas orientados a responderem a todas as indagações a partir das experiências concretas internas ou externas do sujeito estudante-autor (TAUVERON, 2014).

A leitura de outros balanços, entre eles aquela feita por Dieb (2007), mostrou a possibilidade de adaptação para o contexto investigado e, por isso, procuramos viabilizar questões em que o estudante pudesse se posicionar em relação à escrita literária, resgatando os momentos em que usou estratégias para a composição de poemas, contos, crônicas, fábulas etc. Isso porque, durante a conversa coletiva, poucos estudantes se posicionaram enquanto estudantes-autores. Eles demonstraram ter interesse no processo de composição do outro, mas pareciam não ter tanta consciência da composição da própria escrita, falavam sempre como uma experiência do outro. Assim, o objetivo dessa técnica foi proporcionar uma oportunidade para que eles refletissem sobre suas próprias práticas de escritas literárias.

A proposição foi enviada por mim para o *whatsapp* do docente Riobaldo, que a destinou a todos os estudantes das duas turmas envolvidas. Infelizmente, eu não consegui fazer a mediação da segunda técnica, pois o docente achou mais viável aplicá-la. Segundo ele, alguns estudantes ainda estavam sem acesso às aulas *on-lines*, de forma que ele encaminhou o Balanço do Saber pelo *whatsapp* (acompanhado de áudio explicativo) e pelo *e-mail* dos estudantes (com um pequeno texto de orientação). Não sei se pela situação do período, mas o fato de não mediar a segunda técnica deixou em mim uma sensação de incompletude.

*Eu estava de sentinela*, aos poucos, meu *drive* começou a armazenar as respostas encaminhadas. Com alegria, eu percebi o número de envios crescendo, mesmo assim, aguardei uma semana para concluir a segunda técnica. Ao todo foram 67 balanços respondidos pelos estudantes, 38 da turma 1 e 29 da turma 2. É válido ressaltar que essa técnica não indica o quê e como o estudante aprendeu objetivamente, mas sim a percepção e reflexão sobre o que aprendeu (CHARLOT, 2000). Na continuação do procedimento, após uma semana de espera, os balanços recebidos foram impressos para o início das leituras e análises dos textos.

Os relatos produzidos durante o balanço do saber foram lidos e relidos detalhadamente. Buscamos identificar o que faz sentido para o estudante em relação ao que aprendeu sobre a escrita literária no decorrer de sua vida até o momento da pesquisa. Para a

análise dos balanços dos saberes, a classificação elaborada por Charlot (2009), ao aferir os tipos de aprendizagem: relacionais/afetivos, pessoais, cotidianas, intelectuais/escolares ou genéricas, serviu de norte para uma percepção mais apurada dos aspectos comuns que despontaram a partir dessa técnica.

Os textos produzidos e selecionados completam as lacunas deixadas pela conversa coletiva, pois produziu elementos para se responder aos dois objetivos específicos: analisar os investimentos dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e/ou vivenciadas no espaço escolar ou fora dele e interpretar as concepções dos estudantes acerca da escrita com base em sua experiência de letramento literário escolar. *Em ocasião*, para a primeira triagem, identificamos textos que não respondiam a todas as indagações propostas ou respondiam minimamente com monossílabos ou expressões negativas: sim, não, não sei, não opino, nenhum. Estes não forneciam material suficiente para entendermos as concepções dos estudantes, por isso, foram descartados.

Isso nos inquietou, talvez a mediação do pesquisador trouxesse luz aos discentes para a construção de respostas mais elaboradas. Aquela sensação de distanciamento social, própria do período, ecoou forte na hora do descarte. Perceba, a vida é ingrata no macio de si; mas transtorna a esperança mesmo do meio do fel do desespero, depois do refugio de vários textos, uma análise mais minuciosa encheu nosso espírito investigativo de alegria, porque começamos a construir os dados necessários à análise proposta na tese de compreender os sentidos que os estudantes atribuem às suas experiências com a escrita literária. Alguns estudantes compreenderam a proposta do Balanço do Saber e produziram textos que detalham a relação deles com a leitura e a escrita literária no decorrer de sua formação fundamental.

Ainda vamos demorar um pouco para chegarmos a essa análise, por isso, antecipamos algumas dessas descobertas a seguir, por enquanto, por questões éticas, vamos numerar os estudantes pela ordem disposta no Google Forms, depois usaremos outra forma de identificação ficcional dos estudantes escolhidos para o aprofundamento dessa perquirição. Com as turmas 1 e 2, como já mencionado, obtivemos um total de 67. Destes, 48 estudantes relataram já haver escrito ou continuar escrevendo literatura; 24 da turma 1 e 24 da turma 2. Ou seja, 71,64% dos estudantes já escreveram ou continuam escrevendo gêneros literários dentro e fora da sala de aula. Em relação a gostarem da atividade de produção de textos literários, a porcentagem cai para 50,7% dos participantes. Ou seja, quase metade do grupo, em relação à qual encontramos as seguintes informações:

## Quadro 4 – Amostra dos Balanços do Saber – grupo 01

**Estudante 03 – Turma 01**

Desde pequeno cresci sendo incentivado pelos meus pais a estudar muito, e até hoje é assim, eu gosto muito de ler, porque sinto um ar de liberdade, como se eu fosse o protagonista do livro, sinto como se estivesse no conto desse livro. [...] Os livros que eu gosto muito são do Rick Riordan. Ele fez livros com Percy Jackson e Magnus Chase. Eu, quando pequeno, escrevia muitos contos de aventuras, os gêneros que gosto são suspense e, claro, aventura. Eu escrevo na escola, em casa, pois são os locais que eu fico calmo e tento usar minha mente na escrita, o professor Riobaldo me incentiva muito a escrever, **quando vou escrever sinto um ar refrescante de um vento como se eu estivesse num campo onde só tem a minha mente**, sendo sincero amor muito escrever e quero muito sim, um dia, conseguir ser um escritor profissional. (Grifo nosso)

**Estudante 04 – Turma 01**

Desde cedo escuto e leio literatura, seja em casa, na escola, no cinema ou em outros ambientes, gosto muito de literatura, e, questão de gosto prefiro os antigos textos, pois me trazem desejo de curiosidade, porém também leio literatura moderna, não leio frequentemente, dou um grande tempo de intervalo entre os livros que leio, para refletir sobre tal. O poema me despertou muita curiosidade, por causa do jogo de palavras e rimas, o que me ajudou muito a escrever e compor músicas no geral. Em questão de autoria, sou bem específico sobre os autores, gosto de Masashi Kishimoto, Akita Toriyama, George RR Martin, Ernest Cline, Arthur Conan Doyle. Esses são os autores que admiro tanto por sua história de vida como pela forma de pensar. Nunca cheguei a terminar um texto de fato, porém se eu fosse terminar alguns de meus projetos focaria em uma crônica. Geralmente escrevo poesia, contos e músicas em casa, onde me sinto mais confortável perto de meu lindo piano. Um amigo meu, o Marcos, me incentivou a escrever e o rap também me inspirou a começar meus primeiros textos. **Me sinto muito aliviado ao desabafar em uma folha de papel** seja ela digital ou real, **coloco meus sentimentos a prova e escrevo tudo que penso, porque me ajuda a descobrir quem eu sou**. Não tenho sonho de escrever livros profissionalmente, quem sabe um dia, porém atualmente meu desejo é alcançar o topo na profissão de artista como músico, cantor, compositor e produtor. (Grifo nosso)

**Estudante 21 – Turma 01**

Desde cedo escuto e leio literatura, seja em casa, na escola, no cinema ou em outros ambientes. Mas, refletindo um pouco: eu gosto do texto literário, mas não chego a ler texto literário frequentemente, e eu particularmente prefiro a prosa, pois não tenho criatividade para escrever poemas. E outra, eu ainda não tenho opinião formada sobre o meu autor preferido, pois entrei nessa onda de me aprofundar há pouco tempo. E sim, eu já cheguei a escrever contos (sobre minha vida e sobre a realidade de uma pessoa com ansiedade e depressão), **uso para amenizar a minha dor** e levar para a minha psicóloga. Eu amo escrever na minha casa, frequentemente no período da madrugada e quem me incentivou foi o desejo de aprender mais e mais. Quando produzo um texto eu sinto alívio. Acredito que tenho capacidade sim de ser escritora mesmo não sendo os meus planos.

**Estudante 36 – Turma 02**

Eu gosto muito de textos literários, mas não leio com muita frequência, por conta de não ter tempo. Quando era nova não gostava muito de ler, mas **sempre amei escrever**. Já li, mas gosto de prosa tanto quanto gosto de poemas. Mas, escrevia mais poemas românticos, histórias como fábulas, textos expressivos com meus sentimentos, quando estava feliz ou triste. Eu escrevia mais quando estava triste, ou sobre um tema específico, a maior parte foi em casa, e a outra na escola quando a professora pedia para as atividades. Não tive ninguém próximo que me incentivasse, até ano passado, que tive uma professora maravilhosa. Ela me ajudou a fazer crônicas e poesias. **Às vezes, quando estava triste, eu escrevia tudo que estava em meu pensamento, botava tudo para fora em forma de poesia, depois que acabava de escrever e ler o que eu escrevia me sentia mais aliviada** e via que não sabia escrever um poema rrsrs. Eu poderia se uma escritora, amo escrever desde pequena, mas não me vejo nessa profissão. (Grifo nosso)

Logo nos primeiros textos, deparamo-nos com uma resposta poética “quando vou escrever sinto um ar refrescante de um vento como se eu estivesse num campo onde só tem a minha mente”. Meus olhos posaram demoradamente nesse trecho, depois, os de meu orientador. Como disse Machado de Assis (2005)<sup>31</sup>, “a liberdade não morre onde restar uma folha de papel para decretá-la”, tomei aqui uma folha de papel como qualquer recurso para a escrita: *tablet*, computador, celular etc. E como *eu me lembro das coisas antes delas acontecerem*, já peço perdão pela sensação que provocarei em você, caro leitor, ao nomear o estudante 03, note que não há referência direta à realidade política que nos circundou, aqui, o uso do 03 foi apenas uma estratégia didática para o tratamento dos dados, embora eu reconheça e sinto o incomodo, julgo não ser necessária a reelaboração. O importante é perceber que, para esse estudante, a escrita é um momento de libertação.

O que ele expressou em linguagem conotativa, em uma espécie de comparação metafórica, é que a escrita o transpõe para o campo, onde ele se encontra consigo mesmo, ele e a sua mente, a escrita é, assim, um “local” do reconhecimento de si. A essa ideia de escrita enquanto liberdade une-se a concepção de escrita enquanto “terapia”, uma forma de encontrar alívio para os diversos sentimentos humanos como expressam os estudantes 04 (“Me sinto muito aliviado ao desabafar em uma folha de papel”), 21 (“Uso para amenizar a minha dor”) e 36 (“quando estava triste, eu escrevia tudo que estava em meu pensamento, botava tudo para fora em forma de poesia, depois que acabava de escrever e ler o que eu escrevia me sentia mais aliviada”). Foi a partir desses trechos e de outros que pensamos no primeiro capítulo de análise: a literatura como uma válvula de escape da realidade, uma forma de extravasar sentimentos, uma espécie de autoconhecimento, o que explicaremos melhor mais à frente.

Na sequência, após leituras e releituras dos balanços, ficamos com vinte textos para uma nova análise. Destes, analisamos os que respondiam mais completamente a todas as indagações e apresentavam algum tipo de experiência mais significativa com a escrita literária, principalmente, quando os estudantes declaravam já ter produzido algum gênero literário e as sensações provocadas por esse ato, como nos exemplos anteriores. Chegamos, assim, três componentes da turma 01 e mais três da turma 2.

Após a escolha dos textos, indicamos, ao professor da turma, quais os estudantes selecionados para continuação do processo investigativo. Para a realização da próxima etapa, foi necessária a criação de grupo de *whatsapp*, e para minha felicidade, todos os escolhidos aceitaram participar da 3ª técnica. Mantivemos conversas virtuais sobre livros, filmes, séries e

---

<sup>31</sup> O trecho pertence à crônica publicada na Gazeta de Notícias, em 1884. Histórias sem datas, 2005.

escritas. Concomitantemente, marcamos nossos encontros conforme as possibilidades e os ânimos dos estudantes.

Dessa maneira, de junho a outubro de 2021, realizamos a terceira técnica: a entrevista semiestruturada. Esta foi proposta para responder ao terceiro objetivo específico, examinar as verbalizações dos estudantes sobre o processo de produção escrita vivenciada na escola a propósito de textos literários. Em um contínuo investigativo, o balanço do saber forneceu dados para a construção da terceira técnica, pois os pontos não esclarecidos nos relatos foram retomados na entrevista semiestruturada. Esse modelo de entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994) possibilitou um diálogo menos rígido e mais direcionado para as indagações suscitadas pelos balanços. Além do mais, a entrevista semiestruturada apresentou-se como uma forma bastante eficaz de conduzir estudantes a verbalizarem acerca das suas representações: concepções, percepções, memórias, experiências sobre as práticas de escrita, atitudes, opiniões, emoções etc.

Meu posicionamento, enquanto investigadora, também foi determinante para o rumo da entrevista e para encaminhá-la aos seus objetivos, pois todo momento em que a conversa parecia tomar outro rumo, precisei voltar ao ponto de forma mais natural possível. Nesse sentido, tomei a orientação de Cardoso (2009, p. 214) para a preparação e a realização das entrevistas:

- Fazer uma introdução inicial explicativa, susceptível de criar o ambiente propício à entrevista;
- Respeitar os silêncios do entrevistado, com paciências e perspicácia;
- Não terminar a entrevista sem antes perguntar se o entrevistado quer acrescentar ou perguntar algo [...];
- A interação com usos sociais da escrita [...];
- Questões envolvendo as práticas de escrita na escola, fora da escola, procedimentos escriturais dos textos escolares, representações acerca da escrita, a importância (ou não) que os estudantes dão à escrita, funções da escrita.
- Importância que atribuem ao domínio da competência escrita para sucesso/insucesso escolar, a utilidade que consideram que a escrita tem, o que na escola é útil e consideram que fazem ou deveriam fazer; a importância do que escrevem fora da escola; o que acham que deveriam escrever mais;
- “Conheces alguém que escreva bem? O que pensas dessa pessoa?” [...].

Enquanto instrumento para investigação desse projeto, a entrevista foi realizada a partir da abordagem qualitativa e interpretativa. Sua aplicação serviu como uma técnica de interação social e se constituiu um meio inter-relacional, porque as pessoas, envolvidas nessa prática subjetiva, acabam entrevistando e sendo entrevistadas. Nessa perspectiva, a ação possibilitou o acesso ao contexto do outro, do comportamento, das atitudes, dos pensamentos de outras pessoas para a compreensão dos fatos narrados, pois os significados que as pessoas

atribuem às experiências afetam o modo como elas se comportam perante o ensino.

Para Lüdke e André (1994), a entrevista é um instrumento que permite a reorganização das ideias para a busca de informações mais precisas, concordamos. Em suma, essa técnica foi de grande valia para a investigação ao procurar alcançar também os três objetivos específicos já reproduzidos anteriormente. Cada entrevista foi guiada pela leitura do balanço do saber de cada entrevistado. Dessa maneira, antes de cada encontro virtual, relíamos o balanço selecionado e formulávamos indagações a partir dele, de modo que todas as entrevistas foram pessoais.

Algumas delas foram realizadas via *Google Meet*, mas outras, por questões de acessibilidade dos estudantes, pelo próprio *whatsapp*. Apesar da personalidade de cada uma, e a partir dos objetivos propostos na tese, algumas perguntas formuladas coincidiram, pois o intuito maior era compreender as dimensões sobre a relação com a escrita literária: as concepções, opiniões, atitudes e investimentos já identificados nos balanços e que precisavam de aprofundamento. Assim, apresentamos a seguir algumas dessas questões:

#### Quadro 5 – Descrição das indagações do Balanço do Saber

**Vi que você escreve ou já escreveu textos literários,  
qual gênero literário você costuma escrever?  
Com que frequência você escreve?  
Pode falar mais sobre sua relação com a escrita literária?  
Tem algum tema preferido ao escrever?  
Alguém de ajuda nesse processo de escrita?  
Sente alguma dificuldade sintática na hora da composição?  
Como a escola te ajuda nesse processo de escrita literária?  
Você mostra seu texto para alguém ou publica nas plataformas digitais?**

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Além dessas e das indagações individuais suscitadas pelos balanços, outras perguntas surgiram nos momentos das entrevistas. Alguns estudantes, por exemplos, declaram já ter escrito ou estar escrevendo um romance, outros reforçaram a ideia de relação catártica que a escrita exerce em suas vidas, do incentivo da família, da escrita pela dor; tudo isso requer um olhar individualizado, *eu remei perguntas* para tentar contemplar todos os achados que se escondiam em mar profundo de cada indivíduo.

De modo geral, as entrevistas tiveram um tempo longo de duração,

principalmente, as realizadas pelo *whatsapp*, de 20 a 40 minutos de diálogos. No momento das entrevistas, ainda perguntei se os estudantes tinham algum escritor ou personagem favoritos pelos quais gostariam de ser nomeados na pesquisa. Deixei-os bem livres para escolher ou não um nome relacionado à literatura, por isso, muitos não responderam. Dessa forma, e como já teria de escolher os nomes ficcionais para identificá-los e cumprir com a determinação do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, resolvi aqui adotar nomes fictícios para os seis estudantes selecionados.

Como escolhemos a obra *Grande Sertão Veredas* para o diálogo e a construção da metodologia, retirei de lá os nomes elegidos para cada um. Vale ressaltar que não há nenhuma alusão direta à função de cada personagem na narrativa roseana, os nomes são apenas ilustrativos e um recurso para a preservação da identidade do menor. Assim, temos:

Tabela 2 – Descrição das datas e dos horários das entrevistas – Grupo 01

Participantes	Nomes fictícios	Data e horário da entrevista	Turma
Estudante 03	Quelemém	Dia 29/6/2021 – às 17h	1
Estudante 04	Selorico	Dia 11/8/2021 – às 20h	1
Estudante 21	Diadorim	Dia 25/8/2021 – às 15h	1
Estudante 29	Nhorinhá	Dia 27/8/2021 – às 9h	2
Estudante 36	Dazuza	Dia 04/10/2020 - às 15h	2
Estudante 62	Sesfredo	Dia 20/09/2021 – às 15h	2

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

*A gente quer passar um rio a nado; mas vai dar na outra banda*, note que levamos praticamente cinco meses para conseguirmos realizar todas as entrevistas, pois, algumas delas foram marcadas e desmarcadas pelos estudantes devido ao momento inédito e delicado em que estávamos vivendo. Alguns passaram por processos depressivos, uns precisaram ajudar financeiramente os pais, outros contraíram Covid-19. Seria um lugar comum se eu dissesse que foi um período angustiante, pois vivemos isso juntos, porém, *passarinho cai de voar; mas bate suas asinhas no chão*. Assim, carecemos de um ativo exercício de paciência e perseverança e fincamos pé na terra das possibilidades, esperando o tempo de cada estudante para conseguirmos os dados necessários à pesquisa.

Na sequência, escolhidos os nomes ficcionais, separados os balanços e as entrevistas, usamos o final do 2º semestre de 2021 para tratarmos os dados, selecionando as falas coletadas, observamos aspectos em comuns. Conseguimos fazer uma primeira proposta

de divisão dos capítulos de análises. O que foi se aperfeiçoando no decorrer das releituras dos balanços e das entrevistas, a ser mais bem detalhado ao final deste capítulo. Por enquanto, precisamos apresentar outro aspecto importante, pois *o real roda e põe a gente adiante*, no início de 2022, voltei à escola para pegar algumas autorizações.

Na ocasião, conversando com o professor Riobaldo sobre a sensação de vazio provocada pela quarentena, e por conta da falta de mediação do balanço do saber com as turmas anteriores, surgiu a ideia de replicar os instrumentos para entendermos por que muitos estudantes responderam aos questionamentos de forma mínima. Ao mesmo tempo, queríamos compreender como o distanciamento social pode abalar as respostas que deveriam ser dadas a esta tese. Foi então que o docente ofereceu a participação de mais duas turmas de 1ª série do ensino médio para a comprovação de nossas ideias. Resolvi, assim, replicar, com essas novas turmas, as duas das técnicas anteriores: o balanço do saber e a entrevista semiestruturada.

Em março de 2022, dia 10, em uma quinta-feira, retornei à escola para aplicar o balanço do saber de forma presencial nas turmas que intitularemos aqui de 3 e 4. Primeiramente, fiz as apresentações necessárias: da minha pessoa e da pesquisa. Na sequência, expliquei a técnica que seria utilizada, sanei as dúvidas e forneci as folhas impressas para as produções. Como percebi que algumas perguntas passaram despercebidas ou foram respondidas de forma mínima, por vários estudantes das turmas 1 e 2, e com o medo de que o feito se repetisse, resolvi usar uma estrutura diferenciada para o balanço.

Dispus as indagações em formato de questionário, que assim ficou:

#### Quadro 6 – Descrição das indagações do Balanço do Saber

**Desde muito jovem, tenho ouvido falar de literatura e de textos literários. Mas, refletindo um pouco sobre eles, eu me pergunto:**

**Eu gosto desses textos literários?  
Com que frequência eu tenho lido textos dessa natureza?  
E escrever textos de literatura, será que eu já escrevi?  
Onde, como e em que situações eu tenho escrito esse tipo de texto?  
Quem tem me incentivado nessa produção literária?  
O que eu sinto quando produzo um texto literário?  
Como eu me sinto e me vejo quando escrevo esses tipos de texto?**

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

A disposição em forma de questionário foi feita para se aproximar mais do

universo do estudante na Educação Básica. Na hora da aplicação, ressaltamos, o professor Riobaldo e eu, que a atividade deveria ser feita em texto corrido e responder a todos os questionamentos propostos. Recebidos os balanços, pude notar que, de fato, as respostas estavam mais completas. A mediação presencial foi importante para obtermos dados mais elaborados de um maior número de estudantes. Contudo, o teor das respostas não alterou a divisão que já tínhamos pensado para a análise, o que detalharemos em breve.

Por enquanto, vale destacar que, na turma 3, composta por 45 estudantes, conseguimos 34 balanços dos saberes, e, na turma 4, constituída também por 45 estudantes, conseguimos 41 balanços, somando um total 75. Para ilustrar essa nova etapa e as quantidades de balanços obtidos, observe o quadro a seguir:

Tabela 3 – Descrição das datas e dos horários de aplicação da técnica balanço do saber para o grupo 2

Data	Horário	Turma	Técnica aplicada	Nº de estudantes participantes	Nº de estudantes matriculados na turma
10/03/2022	10h	03	Balanço do saber	41	45
10/03/2022	11h	04	Balanço do saber	34	45

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

O número de participantes das turmas 3 e 4 foi maior do que o número das turmas 1 e 2, o que indica que, no ensino presencial, a frequência aumentou em relação ao ensino remoto. Nesse segundo grupo, na turma 3, por exemplo, a infrequência foi de menos de 9%, visto que todos os estudantes que estavam em sala entregaram o balanço. Em relação à turma 4, não podemos tratar de infrequência, pois nem todos os estudantes entregaram seus textos, de forma que tínhamos 40 estudantes em sala, mas apenas 34 escreveram e entregaram os balanços. Assim, na turma 4, um pouco mais de 10% faltaram e aproximadamente 85% da turma produziu e entregou o texto proposto.

E bingo! Nosso incomodo não era gratuito, quando começamos a analisar os textos da turma 3, percebemos que apenas 3 textos foram elaborados de forma mínima, monossilábica. Os outros 38 textos variavam de 7 a 21 linhas produzidas pelos estudantes para responder mais detalhadamente aos questionamentos. Em relação à turma 4, apenas um

estudante não escreveu em forma de texto, respondendo aos questionamentos ao lado de cada pergunta. Outros dois produziram um parágrafo com quatro linhas ou menos. O restante da turma usou de 6 a 18 linhas para escrever. Desse modo, reafirmamos que a presença física desta pesquisadora, as orientações presenciais, as respostas às dúvidas dos estudantes, na hora da composição, e a parceria com o professor de sala foram elementos cruciais para a melhoria dos dados coletados.

Quando nos debruçamos mais tempo sobre os balanços, detectamos respostas mais detalhadas a todas as indagações propostas, experiências mais significativas e/ou inusitadas com a escrita literária, além disso, os textos estavam mais coerentes e coesos. Lemos e releemos os balanços das turmas 3 e 4. Na sequência, começamos a estabelecer relações entres os dois grupos, a saber:

Tabela 4 – Total de entrevista de cada grupo

Grupos	Turmas	Entrevistas semiestruturada
Grupo 1	1 e 2	6
Grupo 2	3 e 4	6

---

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Nesses momentos, além da análise de cada turma individualmente, começamos a perceber as inter-relações entres os grupos. O texto literário como refúgio, o gosto ou não pela escrita literária, a proximidade e/ou o distanciamento para com essas atividades. A escrita literária produzida pelo estudante com foco em si mesmo ou com foco no outro, já encontrada no Grupo 1, foi reforçada no grupo 2.

Outro aspecto interessante é que, de um total de 75 estudantes, das turmas 3 e 4, 66 já produziram ou produzem textos literários, uma porcentagem de 88%; 16,36% a mais do que o grupo 1. E um total de 53 estudantes relatou gostar de escrever gêneros literários, ou seja, mais de 70% do grupo 2; quase 20% a mais que o grupo 1. Dos balanços do grupo 2, destacamos alguns elementos importantes para nossa apresentação introdutória dos dados obtidos. Vamos a eles:

Quadro 7 – Amostra das vozes dos estudantes coletadas do Balanço do Saber

<b>Estudante – 68 – Turma 03</b>
Eu não gosto de textos literários. Bom eu também não leio textos literários. Sim, eu <b><u>já escrevi texto literário</u></b> e eu não gostei nem um pouco de ter feito e lido. Na escola, eu já escrevi textos literários, meu professor tem me incentivado muito, mas eu não gosto. Eu me sinto muito nervoso quando faço textos literários, porque eu fico com medo de errar alguma palavra e de ler errado. [...] Bom como eu já disse, <b><u>eu não gosto de escrever nenhum texto literário porque eu fico muito nervoso na hora de fazer ou ler textos literários</u></b> e também fico com muito medo de não fazê-los e terminar o tempo. (Grifo nosso)
<b>Estudante 100 – Turma 03</b>
Eu gosto bastante de textos literários, eles forma introduzidos deste cedo na minha vida, e posso dizer que até criei um certo tipo de apego emocional à leitura. Eu leio frequentemente. Hoje em dia, uso a leitura como um refúgio e leio basicamente todo tipo de texto literário. Já tive uma época na minha vida em que escrevi muitos textos literários ou, pelo menos, tentava; mas atualmente meu tipo favorito é o poema. Eu os <b><u>escrevo em um bloco de notas do celular</u></b> e em um caderno que tenho, eu escrevo da forma que vem na minha cabeça, descrevendo como me sinto naquele instante; <b><u>eu escrevo quando me sinto angustiada sobre</u></b> alguma coisa, é uma forma de refúgio. A pessoa que mais me incentiva a continuar escrevendo é o meu amigo Guimarães (nome fictício), além de tudo, a amizade dele é um tipo de refúgio também, pois mesmo eu dizendo que não consigo mais escrever, ele continua me incentivando e falando que sou boa nisso. Quando estou escrevendo eu me sinto menos sufocada, mais livre de alguma forma. Eu me vejo como alguém forte, pois eu coloco para fora e depois me pergunto: como eu consegui guardar essa coisa por tanto tempo sem pedir ajuda? Eu gosto de escrever poemas, pois é assim que coloco tudo para fora. (Grifo nosso)
<b>Estudante 113 – Turma 4</b>
Eu gosto bastante de textos literários, a literatura em si é algo que me chama muito a atenção, amo ver até onde vai a criatividade das pessoas ou até mesmo suas próprias experiências, <b><u>estou em constante contato com textos literários, seja lendo ou escrevendo, um dos meus passatempos favoritos é escrever</u></b> , às vezes, no computador, ou em aplicativos onde posto histórias de forma anônima, algumas vezes não se sinto bem e começo a escrever como uma forma de desabafar. As pessoas que mais me incentivam são meus amigos, embora não tenho muita confiança para mostrar a eles o que escrevo. Normalmente, fico empolgada quando começo a escrever, tenho várias ideias que nem sei onde encaixar, mas depois as ideias vão sumindo, o mais difícil é iniciar o texto, me sinto bem quando começo a escrever, quase não consigo parar. <b><u>O que mais gosto de escrever são textos de fantasia, HQ e romance</u></b> , porque é o que eu mais vejo e me identifico com o conteúdo, acho interessante esse tipo de literatura, são os gêneros mais empolgantes. (Grifo nosso)
<b>Estudante 133 – Turma 04</b>
Eu gosto um pouco de textos literários, mas não leio com tanta frequência. <b><u>Textos de literatura é algo que sim, já escrevi muitos</u></b> . Até mesmo no celular, quando estou triste, às vezes, escrevo o que estou sentindo no momento. Não tenho basicamente um incentivo, quando bate aquela vontade, eu escrevo um pouco. Me sinto bem, estou meio que desabafando, então me sinto melhor e mais leve. <b><u>Gosto de escrever nas anotações do celular, é mais prático e rápido</u></b> , coloco muitos dos meus pensamentos lá. Uns dias atrás, tive alguns problemas, fiquei muito mal e chorei muito. No dia seguinte, me veio a vontade de escrever sobre, desabafar. <b><u>Eu não gosto muito de desabafar com alguém, então, desabafo por lá</u></b> . (Grifo nosso)

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

*A vida é um vago variado*, enquanto alguns estudantes professam se salvar pela escrita literária, o estudante 68 sente ânsias ao produzir: “eu não gosto de escrever nenhum texto literário porque eu fico muito nervoso na hora de fazer ou ler textos literários”. Aquela sensação de impotência diante da folha, o medo de não conseguir realizar a tarefa e o assombro da exposição coletiva parecem nocautear este estudante na hora da produção artística literária. A sensação de incapacidade apresentada pelo discente afasta-o da leitura e da escrita dos gêneros literários na escola e fora dela. Essa verbalização aponta para uma

insegurança escritural, o estudante não se acha preparado e/ou não tem ferramentas para a construção dos gêneros literários. Além disso, a tensão parece estar associada também à incapacidade que ele tem de prever como o texto será recebido.

Ao descobrirmos os sentimentos do estudante em relação à escrita do texto literário, acreditamos que a escola poderá mediar a produção dele para que o momento de mal-estar se torne algo possível, prazeroso e/ou criativo. Ainda precisamos compreender melhor as concepções dos estudantes sobre a escrita de modo geral e a escrita literária de modo particular, por isso, esperamos que este trabalho possa contribuir significativamente para o repensar do espaço e da metodologia sobre a escrita literária na Educação Básica.

Já os estudantes 100 e 133, como muitos outros da pesquisa, utilizam a escrita literária como um desabafo, escrevem as angústias, as confissões de si para si mesmo, a escrita para a compreensão do estar no mundo, ou seja, a escrita enquanto refúgio. Ponto interessante é que os dois estudantes utilizam o bloco de notas do celular, ‘mais prático e rápido’, diz a estudante 133. Dentre as diversas Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDICs), o celular tornou-se uma ferramenta que dispõe de várias funções aplicáveis à educação, o que ficou mais intenso no período da pandemia; recursos como câmeras filmadora e fotográfica, acesso à internet, serviço de mensagens e bloco de notas foram instrumentos que auxiliaram (e ainda auxiliam) discentes e docentes no processo de ensino aprendizagem dentro e fora da escola.

A estudante 113 toma a leitura e a escrita literária como passatempo preferido. Nesse instante, essas atividades parecem desvinculadas da escola, são entretenimento. A estudante ainda revela que usa vários suportes, como o computador, o celular, os cadernos para escrever seus textos. A escrita para ela também é catártica, um desabafo, uma forma de extrair sentimentos acumulados dentro de si. Entretanto, há um ponto ainda não tratado por nós na escrita da discente, a questão do gênero textual, a estudante inclui as HQs no rol dos gêneros literários. Apesar do processo de legitimação das histórias em quadrinhos terem se arrastado por décadas, hoje, são consideradas Arte Sequencial, pois contam histórias por meio de figuras (LAYTYNHER, 2011). Dessa maneira, além dos pontos anteriores, notamos que o reconhecimento do gênero textual literário na contemporaneidade ainda é um ponto confuso para estudantes e professores, principalmente, quando as outras artes, como o cinema, a música e os próprios quadrinhos, por exemplo, dialogam com o texto literário, reescrevendo-o para outros suportes.

Com o material coletado, nas concepções e verbalizações sobre a composição

literária do grupo 1 (remoto) e do grupo 2 (presencial), constatamos alguns desses equívocos. O que detalharemos à medida que essas representações surgirem nas vozes dos estudantes distribuídas nos próximos capítulos. Após a análise dos balanços dos saberes a partir dos mesmos critérios já estabelecidos na etapa anterior, ou seja, a observação de quem conseguiu responder a todos os questionamentos em forma de texto, indicando experiências significativas com a escrita literária, com coerência e coesão, nesse segundo momento, não tivemos respostas monossílabas. Apenas três estudantes, das duas turmas, responderam em forma de tópicos, os quais foram logo eliminados.

Depois de uma segunda análise, observamos que apenas 30 responderam a todos os quesitos propostos. Desse montante, procuramos os estudantes que apresentaram alguma experiência com a escrita literária e, das mais significativas, selecionamos mais seis balanços, sendo três de cada turma, um menino e cinco meninas. Como o encontro era presencial, selecionamos mais seis nomes, caso alguém faltasse ou não desejasse ser entrevistado, classificamo-los por ordem de 6 a 12, quatro estudantes e dois estudantes. Marcamos a segunda rodada de entrevistas para o dia 17 de março de 2022, com o seguinte cronograma:

Tabela 5 – Cronograma das entrevistas – Grupo 2

Participantes	Nomes fictícios	Data e horário da entrevista	Turma
Estudante 72	Fafafa	Dia 17/03/2022 – 9h	03
Estudante 74	Acauã	Dia 17/03/2022 – 9h20	03
Estudante 110	Ana	Dia 17/03/2022 – 9h40	04
Estudante 111	Otacília	Dia 17/03/2022 – 10h	04
Estudante 113	Rosa	Dia 17/03/2022 – 10h20	04
Estudante 135	Bigri	Dia 17/03/2022 – 10h40	04

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Para a escolha dos nomes ficcionais, segui o raciocínio anterior, nomeei-os com as personagens da obra Grande Verdão Veredas. Contudo, preciso fazer três observações importantes sobre esse processo: 1º) como os nomes das personagens femininas eram escassos, desmembrei o nome de Ana Dazusa, ou seja, o substantivo Ana nomeou uma personagem e o Dazusa, outra; 2º) o nome Fafafa é usado na obra de Guimarães Rosa para uma personagem masculina, usei-o para nomear uma estudante; 3º) ainda por conta da falta de nomes femininos, usei o sobrenome do autor, Rosa, para identificar outra adolescente. Realço que não há nenhuma semelhança semântica entre os nomes escolhidos e as pessoas

entrevistas. Assim, essa renomeação faz parte do cuidado da não identificação dos discentes envolvidos.

Além disso, a maioria dos nomes escolhidos foge ao comum, impossibilitando qualquer relação com os participantes e, suponho, tornando o trabalho mais interessante. O professor Riobaldo organizou a chamada. Uma estudante selecionada faltou, e outra não quis participar. Assim, repescamos da lista reserva mais duas estudantes. Encontrei cada um individualmente na sala de multimeios, pedi autorização para gravar a voz de cada um.

De modo geral, os estudantes das duas turmas tinham entre 14 e 17 anos; sendo que apenas um deles tinha a idade máxima descrita; 6 estudantes tinham 16 anos; dez tinham 14 anos e o restante da turma tinha 15 anos. Cada entrevista durou cerca de 8 a 20 minutos, realizadas no turno da manhã. As respostas fornecidas nos balanços serviram de base para o início das perguntas, começamos com aspectos individuais percebidos na primeira técnica e deixamos a entrevista fluir. O quadro a seguir traz as questões comuns aos seis entrevistados do grupo 2. Para isso, nos baseamos nos questionamentos usados com o grupo 1 e fizemos pequenas modificações e/ou acréscimos. Vejamos:

Quadro 8 – Descrição das perguntas pré-estabelecidas para a entrevista

**Vi que você escreve ou já escreveu textos literários,  
qual gênero literário você costuma escrever?  
Com que frequência você escreve?  
Pode falar mais sobre sua relação com a escrita literária?  
Tem algum tema preferido ao escrever?  
Alguém de ajuda nesse processo de escrita?  
Sente alguma dificuldade na hora da composição?  
Como a escola te ajuda nesse processo de escrita literária?  
Você mostra seu texto para alguém ou publica nas plataformas digitais?  
No período do isolamento, você escreveu textos literários?  
Escreveu mais naquela época da pandemia ou escreve mais agora?  
Que tipos de atividades você gostaria que a escola fizesse para incentivar sua escrita literária?**

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Vale lembrar que a entrevista semiestruturada, modelo utilizado também com o grupo 2, permite a elaboração de novos questionamentos, no momento do diálogo, suscitados pelo fluir da conversa, de modo que outras indagações foram produzidas de forma única em cada entrevistado. Isso possibilitou um maior aprofundamento de questões que surgiram na etapa anterior, o balanço do saber. Antes de começarmos as entrevistas, ainda pedimos para os

estudantes ficarem à vontade e responderem sem precisar procurar “palavras difíceis”.

Mas *pouco se vive e muito se vê*, ao terminar as entrevistas do grupo 2, encontrei uma das estudantes do 1º grupo adentrando à sala em que eu estava. Sorri, cumprimentei-a e quis saber como ela estava. Dazuzza cursava agora o 3º ano do ensino médio. A pandemia me fez passear pelos anos. A conversa virou uma entrevista rápida, pois usamos um intervalo entre as aulas. Pedi autorização para gravar, e ela consentiu. O que escutei não foi animador para minha pessoa, mas é um dado valioso para a pesquisa.

Dazuzza quase não escrevia mais literatura, sua preocupação agora era o ENEM e, como exigência dele, o texto dissertativo argumentativo. Pensei nos autores que poderiam nos ensinar a argumentar em literatura, e como seria rico esse diálogo: Machado de Assis, Lima Barreto, Franz Kafka, George Orwell. Fantasiei um ensaio literário em um desses concursos. Quando voltei à realidade, quis saber como a leitura e a escrita literárias influenciam na construção dos textos escolares, a estudante não soube estabelecer relações, a escrita literária tinha ficado no passado, segui de ombros contraídos.

Usamos o mês de abril de 2022 para fazermos as transições do novo material. Em seguida, tratamos os dados coletados. Transcritas e tratadas, juntamos os materiais produzidos nas duas etapas: on-line e presencial. Reunimos os materiais produzidos nos grupos 1 e 2 e a entrevista isolada de uma estudante do 1º grupo, realizada quando esta cursava a 3ª série, o durante e depois da pandemia, o início e a conclusão do ensino médio. Nas entrevistas presenciais, os estudantes pareceram mais tímidos e, inicialmente, apesar de alertados que era uma conversa informal e que deveriam ficar mais à vontade, eles aparentavam ensaiar os primeiros discursos, mas depois de uns 3 minutos ficaram mais soltos. Na sequência, retextualizamos as entrevistas coletadas e, a partir delas, continuamos nossas reflexões e análises, usamos o segundo semestre de 2022 para tal feito.

Encontramos pontos em comum nos dois grupos. Ao compararmos os dados tratados, a primeira impressão é que a escrita literária é aspecto importante para a descoberta e a construção do ser no início da adolescência, final do ensino fundamental e início do ensino médio. Alguns estudantes leem e escrevem para sobreviver ao mundo e a si mesmo, outros para conexão com seus pares. Para isso, colocam no papel o que não conseguem expressar oralmente. Desejam ser aceitos pelo grupo ao demonstrar um talento por meio da palavra escrita, ou mesmo, querem apenas ser reconhecidos e incentivados por essa arte. Querem se sentir importantes.

Ainda temos os estudantes que escrevem literatura porque a escola manda e não

veem nenhum benefício aparente com isso. A escrita vem como uma obrigação para a obtenção de uma nota ou da aprovação por parte do professor. Eles não gostam de ler ou escrever literatura ou não têm opinião formada sobre isso. Sentem medo, ficam angustiados ou acham a atividade enfadonha. Ou ainda não têm memórias sobre a escrita de um texto literário. A partir dessa primeira análise, começamos a desenhar os próximos capítulos. Eis a apresentação de nossos próximos passos no item a seguir.

#### **4.4 Quem *mói no asp'ro não fantaseia*<sup>32</sup> – procedimento de análise dos dados**

Dentre as correntes metodológicas qualitativas que dialogam com a pesquisa em Educação, utilizamos a proposta sociológica recomendada por Charlot (2000) e Barre-De Miniac (2019), que é a do tipo ideal de Max Weber (1979). A Sociologia é uma ciência que se propõe a entender a ação social, assim como a Educação. Dessa forma, com o fim de compreender as dinâmicas dos estudantes da Educação Básica em relação à escrita literária, foi necessária a escolha de um procedimento analítico que observe o comportamento humano dotado de sentido, compreendendo-o a partir do estabelecimento de conexões causais que possibilitem a decifração do subjetivo no sujeito da ação. Então *me alegrei de estrelas*, porque percebi que a Teoria do Tipo Ideal, de Weber, apresentaria recursos suficientes para a descrição dos processos e para o estabelecimento de conexões entre eles.

Com essa teoria, buscamos a compreensão do sentido, do desenvolvimento, das relações e dos efeitos dos movimentos realizados pelos estudantes no momento da produção escrita de um gênero literário. Não foi proposto, entretanto, julgar a validade das ações realizadas pelos estudantes ou percebê-las somente de forma individual, mas sim realizar uma interpretação e uma captação de conexões de sentido em que se realizam essas ações. Portanto, para efeito da pesquisa, o estudante não será visto apenas como uma pessoa, mas como parte integrante e essencial do coletivo, no qual os aspectos subjetivos percebidos na investigação serão entrelaçados na construção de uma espécie de constelação dos saberes em que os estudantes (as estrelas), próximas umas às outras, são ligados por um fio condutor invisível que os aproxima, ao mesmo tempo que os distingue por suas individualidades.

Assim, a construção dos dados foi realizada coletivamente, e todo material foi analisado tomando por princípio essa constelação. Para Weber (1997), a ação social pode ser entendida por meio da natureza da motivação. Nessa classificação, o autor apresenta dois

---

<sup>32</sup> Trecho retirado da obra Grande Sertão Veredas (1988). Significado: Quem dá duro na vida não tem condições para a idealização.

tipos gerais de ações: o afetivo e o tipo tradicional. No primeiro, o indivíduo é conduzido pelos sentimentos e emoções. Nesse ensejo, como o estudante sente a literatura, as emoções despertadas pelo texto literário e os aspectos positivos e negativos advindos dessa relação foram cruciais para compreendermos a conexão dos estudantes com a produção do texto literário. O segundo tipo é determinado pelos costumes e hábitos arraigados nos estudantes, levando-os a executar ações habituais e, geralmente, coletivas. Analogicamente, a Teoria de Análise dos Dados casa-se perfeitamente com as teorias sobre o letramento e sobre a relação com o saber, formando um triângulo amoroso indispensável à compreensão da ação do indivíduo e de suas polaridades subjetivas e coletivas.

Seguindo esse raciocínio, cada tipo ideal possui três características básicas, a saber:

- (1) racionalidade (ou estrutura lógica) - quando são avaliados os meios e as consequências previsíveis, examinadas as condições que podem afetar o plano construído abstratamente sob a forma de tipo ideal da ação futura;
- (2) unilateralidade - permite dar rigor ao tipo ideal, por ser a condição ao mesmo tempo de amplificação dos traços característicos e da elaboração do quadro de pensamentos em conjunto coerente e não contraditório;
- (3) caráter utópico - o tipo ideal não é, e nem pretende ser, reflexo ou repetição da realidade (MORAES; FILHO; DIAS, 2003, p. 56).

Destarte, as características racionais previstas pelo método foram examinadas pelas estruturas lógicas, abstratas e condições de realizações. Em seguida, a unilateralidade permitiu o exame dos dados pela parcialidade, bem como, o dado analisado no contexto sem ruídos subjetivos severos do examinador. A terceira característica é o caráter utópico, o tipo ideal, como o nome já diz. É a idealização da ação, e não apenas a descrição da realidade. Dessa forma, a compreensão dos instrumentos selecionados (observação participante, balanço do saber, entrevista semiestruturada) está imbricada à técnica de análise, porque produzirão dados suficientes para alcançar os objetivos propostos.

Segundo Barbosa e Quintaneiro (2009), as possibilidades e os limites da pesquisa do tipo ideal se devem à unilateralidade, à racionalidade e ao seu caráter utópico. Nesse ensejo, a partir das dimensões de Barré-de-Miniac (2002), ao se perceber os investimentos, as opiniões, as atitudes e as concepções dos estudantes sobre a escrita literária, podemos considerar as falas e as observações mais relevantes para caracterizar a relação do estudante com a escrita literária. Nesse processo de seleção, alguns traços foram considerados e outros eliminados, procedimento que caracteriza a unilateralidade do modelo puro.

No que se refere à racionalidade, o tipo ideal não pretende ser um traço comum da realidade completa, “o conceito típico-ideal é um modelo simplificado do real, elaborado com

base em traços considerados essenciais para a determinação da causalidade” (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009, p. 112). Da evolução da análise dos dados obtidos, foram criados os tipos ideais da pesquisa, possibilitando a comparação entre o modelo obtido e a realidade empírica que o circunda, de modo que a investigação desenhe uma constelação particular, fazendo um entrelaçamento dos saberes a partir dos condutores luminosos que clarearam o céu da pesquisa nas relações dos saberes dos estudantes sobre a escrita literária.

Assim sendo, a partir do material coletado, tratado e analisado, construímos três tipos ideais e identificamos os estudantes com os tipos ideais construídos, ou seja, com as tendências dominantes de sua relação com a escrita literária. Cada estudante pode ser considerado como o representante mais próximo ou mais distante de um deles, também pode apresentar mais de uma tendência dominante nessa relação com a escrita literária. Isso se dá devido ao fato de que o tipo ideal não é flagrável empiricamente na realidade, haja vista se tratar sempre de uma construção abstrata do pesquisador.

Ao expormos as tendências dominantes de sua relação com a escrita literária, que foram identificadas tanto nas falas dos sujeitos como nos balanços, é possível que haja repetição dos estudantes em relação aos tipos ideais. Dessa forma, tomando como base a Teoria do Tipo Ideal, de Weber, as dimensões da relação com a escrita de Barré-De Miniac e o material coletado para esta tese, discutirei, na sequência, os tipos ideais construídos e as dimensões da relação com a escrita presentes em cada um desses tipos.

## ***5 As tendências dominantes (tipos ideais) na relação dos estudantes com a escrita literária***

---

*Sertão é onde o pensamento da gente se forma  
mais forte do que o poder do lugar.  
(ROSA, 1988)*

Para sintetizar os dados, juntando os grupos dos dois momentos trabalhados, o virtual e o presencial, obtivemos 142 balanços dos saberes. Estes, por sua vez, ofereceram material necessário para a identificação dos Tipos Ideais fundantes de nossa pesquisa: a escrita para si e a escrita para o outro. Neste tipo, observamos que os alunos agiam de forma diferenciada ao escreverem para os amigos mais íntimos e/ou para professores. Dessa forma, resolvemos desmembrar esse segundo tipo em: a escrita para o outro e a escrita para a escola.

Desses balanços, para aprofundarmos os tipos encontrados, selecionamos os doze estudantes que participaram das entrevistas semiestruturadas. Para a escolha desse último grupo, como já mencionado, priorizamos os discentes que gostavam de escrever literatura dentro ou fora da escola, praticavam esse ato com frequência, responderam todas as questões propostas no balanço e se destacaram de alguma forma em relação ao domínio da linguagem literária ou pela ousadia de produção; alguns, por exemplo, já tinham iniciado a construção do gênero romance.

Assim, temos o quadro abaixo:

Quadro 9 – Técnicas e Etapas

<b>TÉCNICAS</b>	<b>MOMENTO VIRTUAL</b>	<b>MOMENTO PRESENCIAL</b>	<b>TOTAL</b>
Balanço do saber	67	75	142
Entrevista Semiestruturada	06	06	12

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Participaram das entrevistas os doze estudantes cujos codinomes fictícios estão relacionados a seguir:

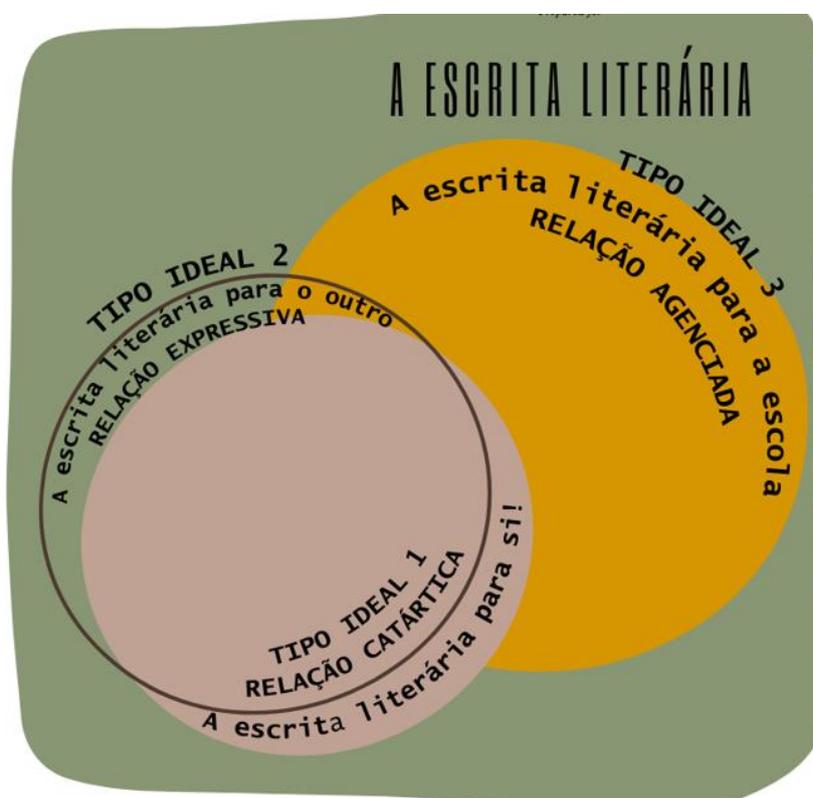
Quadro 10 – Alunos-autores

ALUNOS-AUTORES
Diadorim
Dazuza
Acauã
Selorico
Fafafa
Nhorinhá
Otacília
Ana
Sesfredo
Rosa
Bigri
Quelemém

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Eles reforçaram os Tipos Ideais encontrados nos balanços e nos auxiliaram a definir as relações estabelecidas entres os alunos-autores e a escrita literária em cada tipo. Observe o organograma abaixo:

Figura 2 – Organograma dos tipos ideais definidos



Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Perceba, leitor proeminente, que a escrita literária transita dentro e fora da escola. Aliás, a literatura viveu pelos quatro cantos do mundo; livre, leve e solta na boca dos *aedos*, dançando ao som da lira. Depois foi levada à escola, cumpriria de forma mais direta sua função formativa. Até aí nenhum problema, contudo, no decorrer dos tempos, um grupo elitizado tomou a literatura para si, atribuindo mais valores estéticos a uns em detrimentos de outros escritores/textos. No entanto, a Literatura é onipresente, estava na escola e no mundo, ao mesmo tempo; percorria ruas, vielas, quartos, favelas, morros, cortiços, sobrados, sertões, veredas etc. Corria livremente entre sonetos e cordéis, livros e muros, finas impressões e papéis mimeografados, saraus elegantes e batalhas de *slams*, finos prédios e ruas sem asfalto.

Nesse raciocínio, nosso organograma traz um quadro cinza que remete às ocorrências de escrita literária fora do contexto escolar, lembrando que a criação da literatura é anterior ao surgimento da própria escola e continua existindo e renascendo em diversos espaços. Em seguida, encontramos três círculos interligados: o círculo amarelo representa a escrita literária que acontece na agência escolar. O círculo lilás transita entre a escrita literária dentro e fora da escola, embora ocorra em maior proporção fora dessa instituição letrada. E, por fim, o círculo transparente que perpassa os outros, acontecendo no ambiente escolar e no extraescolar.

Cada círculo corresponde a um Tipo Ideal, observe:

Quadro 11 – Tipos Ideais

<b>CÍRCULO</b>	<b>TIPO IDEAL</b>	<b>RELAÇÃO</b>
Lilás	1 – A escrita para si	Catártica
Transparente	2 – A escrita para o outro	Expressiva
Amarelo	3 – A escrita para a escola	Agenciada

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Veja, caro leitor, que os círculos transparente e lilás se dividem entre a zona amarela e cinza, ou seja, a escrita para si e para o outro ocorrem entre os dois ambientes, dentro e fora da escola; em alguns momentos, nascem e desenvolvem-se fora do estabelecimento de ensino, como comprovaremos mais à frente, por isso, o círculo lilás encontra-se mais voltado para o campo cinza do que para o círculo amarelo, o que também ocorre com o círculo transparente. Perceba também que o Tipo Ideal 1 e o 2 estão intimamente ligados.

Assim, a escolha do Tipo Ideal em detrimento de outras abordagens deu-se por

essa mobilidade, pois a concepção dos estudantes em relação à escrita literária, assim como as verbalizações, as atitudes e opiniões foram classificadas nesses três tipos ideais distintos, mas que se interligam, se completam, de forma que o estudante pode pertencer aos três tipos em graus distintos de atuação, pois os tipos não se excluem, mas variam na intensidade e na força de seus investimentos. Para reforçarmos a ideia da distribuição e da ação dos estudantes entre os tipos ideais, elaboramos um quadro no qual se mostra a relação com a escrita literária dos estudantes e não apenas de um estudante em particular. Assim, observe, caro leitor, os movimentos dos alunos-autores aos perpassarem os Tipos Ideais encontrados.

Figura 3 – Distribuição dos estudantes nos tipos ideais definidos

	ESCRITA PARA SI	ESCRITA PARA O OUTRO	ESCRITA PARA A ESCOLA
<b>Diadorim</b>			
<b>Dazuza</b>			
<b>Acauã</b>			
<b>Selorico</b>			
<b>Fafafa</b>			
<b>Nhorinhá</b>			
<b>Otacília</b>			
<b>Ana</b>			
<b>Sesfredo</b>			
<b>Rosa</b>			
<b>Quelemém</b>			
<b>Bigri</b>			

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Note que todos os estudantes pertencem ao Tipo Ideal 3 – A Escrita para a Escola – Relação Agenciada, pois estão inseridos no ambiente escolar há mais de 10 anos e já se depararam com a escrita dos gêneros literários em algum momento na escola; embora cada um tenha percebido essa ação de forma particular, o que detalharemos no capítulo 7. Na sequência, 9 estudantes relataram produzir textos literários para eles mesmos, ou seja, a escrita para si, relação catártica; e 7 alunos demonstraram uma maior preocupação com a escrita para o outro, a relação expressiva. Perceba que alguns estudantes, os quais estão no tipo 1, pertencem também aos tipos 2 e 3; como é o caso de Diadorim, Selorico, Nhorinhá e Ana.

Nomeamos o primeiro tipo ideal de a Escrita de Si, pois muitos estudantes revelaram o poder curativo da literatura, relação que nomeamos de catártica. A palavra catarse representa a purificação. Para Aristóteles, em sua obra *Arte Poética* (1987), a leitura e a escrita literária favorecem o processo de libertação das emoções, dos sentimentos e dos

pensamentos. Por meio da escrita, por exemplo, esses alunos-autores são capazes de liberar emoções guardadas dentro de si. Dessa forma, a catarse tem um papel fundante no desenvolvimento pessoal dos sujeitos, contribuindo, assim, para o bem-estar emocional dos criadores de artes. Na educação, a catarse possibilita *insights* e aprendizados sobre nós mesmos.

Somada a ideia desse filósofo da Antiguidade, utilizamos da teoria de Jauss (1979b), o conceito de *Kátharsis* é ampliado para “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ou-vinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à libertação de sua psique” (JAUSS, 1979b, p. 80-81).

Para Jauss, o efeito estético da catarse abraça o da ética e da moral, no caso a escrita literária funciona como uma ação mediadora em que o aluno-autor amplia sua percepção de si na integração com o outro; em um processo de individualidade possível pela universalidade. Assim, os estudantes que se encaixam no Tipo Ideal 1 relataram o uso da escrita literária para o burilar dos sentimentos, para o desabafo, para o autoconhecimento ou para conversar consigo mesmo quando nenhum vivente pode cumprir essa função. Para este primeiro Tipo Ideal, destinamos o Capítulo 6, no qual detalharemos as percepções dos entrevistados que se movimentam nesse lugar, a escrita enquanto refúgio.

Para a melhor compreensão da mobilidade dos estudantes em cada tipo, apresento-nos, leitor instigante, os três alunos que se destacaram mais no Tipo Ideal 1. Contemple:

Figura 4 – Alunos que mais se destacam no Tipo Ideal 1



Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Diadorim é a pessoa que mais se destaca nessa dimensão. A aluna-autora escreve para sobreviver, para escapar de seus medos e ansiedade. Foi a estudante que mais nos ajudou a identificar o primeiro tipo ideal. Dazuza apresenta um quadro muito parecido com Diadorim, mas investe menos tempo na escrita literária. Na sequência, Acauã ocupa o terceiro lugar do pódio, pois escreve sempre que se encontra muito triste, usando a escrita para pensar seu lugar no mundo.

O Tipo Ideal 2 foi formulado a partir das observações dos discentes em relação à recepção dos textos produzidos por eles para os seus pares, o que resolvemos chamar de a Escrita para o Outro. Essa relação expressiva, ou seja, a forma como eles conseguem se comunicar com o outro pela escrita literária é o foco do Capítulo 7. Ao retomar a figura da distribuição dos alunos nos tipos ideais, você perceberá, caro leitor, que 7 alunos perpassam este tipo. O saber escrever literatura para eles parece ser um ingresso para o destaque nas relações sociais entre seus pares, geralmente, pessoas da mesma idade, do mesmo círculo social, amigos de escolas ou parentes muito próximos como o pai, a mãe, os avós e os primos. Geralmente, há o incentivo destes ao ato da escrita. Existe também, nesse tipo, um grupo de colegas que partilham o gosto pela literatura e trocam ideias sobre a leitura e a escrita literária. Comumente, eles dialogam pelas redes sociais e têm um conhecimento maior sobre os gêneros digitais, como *fanfics*, *vlogs*, legendas do *instagram* etc.

Os alunos que mais se destacaram no Tipo Ideal 2 foram:

Figura 5 – Alunos que mais se destacam no Tipo Ideal 2



Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Perceba, amigo leitor, que Selorico percorre os dois Tipos Ideais, mas se destaca no Tipo Ideal 2, alcançando aqui o topo da pirâmide. Já Diadorim, que ocupa o topo da pirâmide do Tipo Ideal 1, também pertence ao Tipo Ideal 2, mas não em uma posição de destaque. Essa mobilidade, como já mencionado, é um aspecto importante para compreendermos os movimentos dos alunos em torno da escrita literária na atualidade. Mais à frente, aprofundaremos esse Tipo e suas interligações com os demais tipos.

Ao terceiro tipo ideal, adotamos o título de Escrita para a Escola, destacando as atitudes e verbalizações dos estudantes diante das atividades da escrita literária na agência escolar. Sendo a escola pública o nosso foco, o Tipo Ideal 3 foi criado a partir das falas dos estudantes sobre o movimento e a importância dada à escrita literária na escola. Infelizmente, os dados não são animadores, mas já apontam para uma luz no fim do túnel, pois os alunos já vislumbram a possibilidade de mudança de comportamento da escola em relação à escrita da literatura a partir do modelo das Eletivas propostas pelo Novo Ensino Médio. É importante ressaltar que o ambiente midiático influencia diretamente os alunos fora do contexto escolar e que isso ainda precisa ser mais bem pensado pelas instituições escolares.

Todos os alunos perpassam esse tipo, porque todos já compuseram algum gênero literário em sala de aula e têm suas percepções sobre as ações de escrita literária em seu ambiente escolar. Atende-se, leitor camarada, que cada aluno se move no mínimo em dois tipos ideais. Quatro deles movimentam-se nos três tipos. Embora, alguns percebam a ação de escrita literária escolar desagregada da escrita literária elaborada por eles fora da escolar, percebe-se nesse tipo o anseio dos estudantes pela melhoria de sua escrita e a possibilidade de a escola ajudá-los nesse processo. Alguns, infelizmente, um número reduzido, reconhecem a participação escolar para o desenvolvimento das habilidades de escrita literária dentro e fora da escola. Sobre esses pontos e outros também desafiadores, conversaremos no Capítulo 8.

Detalharei, ao longo das próximas seções, cada tipo ideal e as dimensões da relação dos estudantes com a escrita literária. Ou seja, em cada um desses tipos ideais ou tendências dominantes de relação com a escrita literária, vamos descrever as opiniões e atitudes dos estudantes, a forma como representam essa escrita e os modos de verbalização acerca de como a produzem. Mais antes disso, apresento, de forma geral, as relações dos estudantes com cada Tipo Ideal.

### 5.1 *Coração da gente – o escuro, escuros*<sup>33</sup> – A escrita literária para si – relação catártica

O melhor de tudo é o que penso e sinto, pelo menos posso escrever; senão, me asfixiaria completamente.

Anne Frank (2000)

Quando o papel absorve nossas sombras, a luz se faz em meio à escuridão. O potencial catártico da literatura foi percebido por Aristóteles desde a Antiguidade. Para o filósofo, a tragédia era o maior gênero responsável pela catarse, pois provocava uma descarga emocional na plateia (ARISTÓTELES, 1987). Assim, como também nos revela Anne Frank na epígrafe, às vezes, o ato de escrever pode ser uma ação catártica. No entanto, antes que você comece a questionar, leitor inquieto, já devo advertir que a escrita literária é uma coisa, tem regras, princípios e institucionalidades, já a escrita catártica é outra e tem sido usada como uma técnica para que pacientes em processo de psicoterapia escrevam sobre seus sentimentos diariamente (SMYTH; PENNEBAKER; ARIGO, 2012).

Contudo, acreditamos que a leitura e a escrita literárias também se abrem à potencialidade de catarse, como nos foi revelado por alguns teóricos e pelos estudantes entrevistados. Expressar uma experiência desagradável em um gênero poético, por exemplo, é uma das maneiras de pensar sobre a situação, fazer reflexões, tornando-a mais palpável e compreensível. Essa concepção foi expressa por alguns estudantes que relacionam a escrita literária a essa comunicação intrapessoal; ao escreverem gêneros, como o poema, conto, a crônica, os discentes relataram que aliviaram angústias, acalmaram sofrimentos e recuperaram o bem-estar. Observe o que Dazusa diz em sua entrevista:

Escrevo mais poemas, crônicas, conto. Tipo o que está passando agora na minha cabeça, o que eu estou vivendo, eu escrevo. E quando estou muito feliz ou mundo triste ou quando estou ansiosa ou indignada... eu tento escrever, passar para o papel, eu tento me aliviar. Porque eu tenho muita vergonha de me expressar, falar o que estou sentindo para as outras pessoas. Aí, eu escrevo e eu me sinto até melhor. Não sei o que acontece quando eu escrevo, mas eu vou escrevendo, aí vou acalmando, entendeu? Fico bem aliviada depois que escrevo.

Em suas verbalizações, a estudante destaca que escolhe os gêneros poema, conto e crônica para escrever sobre seus sentimentos, suas emoções: alegria, raiva, frustração e esperança. Dazusa não gosta de conversar sobre seus sentimentos, assim, encontrou na escrita literária uma forma de desabafar em um processo que exige uma grande capacidade de

<sup>33</sup> Trecho da obra Grande Sertão Veredas (1988).

introspecção. Na opinião da estudante, a escrita literária alivia sua tristeza e ansiedade, além de servir como companhia para partilhar os momentos tristes ou felizes.

Observe outro exemplo retirado das entrevistas do 1º grupo:

Eu escrevo poema. O que é literalmente minha salvação. A escrita me salva! Ela me salva quando quero explodir, aí escrevo e acabo pensando melhor. Ela me ensina a me conhecer mais, porque acabo tendo uma conversa comigo mesmo quando estou escrevendo. Acabo me conhecendo mais, me salvando dos piores dias, me salvando quando nenhuma pessoa do mundo é capaz de me salvar. É literalmente isso.

Na verbalização de Diadorim, a escrita de um poema é uma salvação. Ela ressignifica as experiências vividas por meio do discurso poético. Essa prática letrada reconceitualiza o vivido, distinguindo-se dele. A escrita literária é respiração indispensável à vida, pertence à estudante, e esta a toma para si. Esse ato associa-se ao conceito de autoria (BAZERMAN, 2011), pois Diadorim constitui-se o sujeito de sua própria escrita, é uma estudante-autora, inserida ou não no contexto escolar, a escrita dessa discente insere-se em uma rede de escrita de outros estudantes-autores revelados nesta pesquisa.

Na entrevista de Acauã, estudante do grupo 2, vemos as seguintes atitudes em relação à escrita literária:

Escrevo mais quando... não sei, tipo, quando estou me sentindo meio diferente, meio triste, meio mal. Aí vou... abro meu bloco de notas no celular e escrevo o que estou sentindo. Só escrevo quando me sinto bastante triste. Alivia.

A motivação de Acauã também é catártica. Ele deseja livra-se da infelicidade no ato da escrita, escreve em seu bloco de notas, no celular, uma espécie de autobiografia de suas tristezas. Ao partir dessa concepção: “a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossas ações e nossas intenções” (BAZERMAN, op. cit., p. 11).

As ações de Dazuzu, Diadorim e Acauã parecem apontar para a construção de uma imagem de si como estudantes-autores, compreendendo a escrita como uma prática social significativa. A partir dela, eles refletem a relação eu e o outro; a identidade pessoal e coletiva. A intenção dos três é uma: o desabafo, a catarse, uma espécie de terapia pela palavra. Quando o discente se torna agente de sua própria escrita, ele se faz e se refaz com e pela palavra (KLEIMAN, 2006). Com efeito, essa prática de letramento se apresenta aqui em um nível mais alto e abstrato, a palavra não é apenas um objeto exterior (STREET, 2014), ela tenciona ser um verdadeiro kit de sobrevivência que pode ser acionado com um papel, uma

caneta, um lápis, um computador ou um celular.

Eis, então, o primeiro e mais forte Tipo Ideal expresso pelas concepções, atitudes e verbalizações dos estudantes que participaram desta pesquisa: a Escrita para Si, a Relação de Catarse. O encontro do estudante com ele mesmo por meio da escrita dos gêneros literários será nosso foco no capítulo 6 desta tese. Nele, interpretamos as concepções dos estudantes acerca da escrita literária com base em sua experiência de letramento literário; analisamos os investimentos pessoais dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e/ou vivenciadas no espaço escolar ou fora dele ao se expressar para o outro; e examinamos as verbalizações dos estudantes sobre o processo de produção de textos literários vivenciados dentro ou fora da escola.

## **5.2 *Aprender-a-viver é que é viver mesmo!*<sup>34</sup> – A escrita literária para o outro – relação expressiva**

Eu sei, leitor incomodado, que o título deste tópico parece um clichê, mas observe: aprendemos a viver é vivendo mesmo! Não tem forma mais direta para dizer isso, é no convívio social que a escrita literária de nossos estudantes começa a ganhar os seus primeiros apreciadores e/ou críticos. Assim, o segundo Tipo Ideal explora a ação do estudante-autor com os seus pares, com o outro, o leitor, o crítico, o amigo e o familiar. Dessa forma, a escrita define uma relação com os outros que pode ser tranquila ou incômoda. É sobre essa relação de escrever para o outro que nos deteremos no Tipo Ideal 2.

Compreendermos a interação, o lugar de onde se fala, o ponto de vista, a motivação e as representações (BAZERMAN, 2015) do discente que escreve literatura e a divulga às pessoas próximas é nosso ponto de interesse neste tópico. Ao saber que os “gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar” (BAZERMAN, 2006, p. 23), observe:

Estudante 03 – Quelemém – Grupo 1

“Me perdia em meus pensamentos, eu escrevia ao ponto de me dar uma liberdade onde eu visse um campo onde só tem eu e minha mente, onde eu aprendi tudo o que eu posso colocar, o que eu posso inventar no meu texto para deixá-lo mais interessante, para não dar só gosto para mim ler, mas sim para outras pessoas”

<sup>34</sup> Trecho da obra Grande Sertão Veredas (1988).

Quelemém se entrega à escrita literária, projeta uma realidade paralela em que só ele e o texto existem, um espaço onde se pode tudo. Esse estudante-autor, ciente dos domínios ficcionais e da criação literária, investe tempo e esforço para deixar o texto mais atraente ao seu leitor: “eu posso inventar no meu texto para deixá-lo mais interessante [...] para as outras pessoas”. Sua energia ou força de expressão volta-se conscientemente para o trabalho estilístico, ficcional, estético de escrita literária, tendo como foco as sensações que provocará em seu possível leitor. Há aqui um cômico trabalho do estudante-autor diante dos mecanismos de escrita do texto literário, pois, conforme Bazerman (2005/2012), quando uma pessoa se torna hábil com um gênero, desenvolve seus próprios mecanismos de elaboração de forma mais avançada e expressiva.

Outro exemplo que pode ser citado é da estudante Ana, do grupo 2, quando ela diz:

Eu tenho uma amiga que sempre conto minhas histórias para ela, também tenho uma prima que gosta dos meus textos. Ontem mesmo eu estava lendo um conto baseado em uma história que vivi, já para outro amigo. Eu me sinto bem. Eu me expesso melhor escrevendo do que falando. (ANA – ENTREVISTA)

A partilha da escrita de Ana se dá pela afinidade, ela conta histórias que escreve para os amigos, os mais próximos, os mais chegados, há uma relação de confiança estabelecida entre a estudante-autora e seus leitores. Os textos, algumas vezes, partem da experiência cotidiana, da vida real, provável motivo para a seleção de seus leitores. O investimento de Ana é recompensado pelo bem-estar: “eu me sinto bem”. A discente ainda relata que sua melhor expressão se dá na escrita, se levarmos em consideração que Ana está contando algo que vivenciou, ela parece sentir-se protegida pela chancela da ficção.

A partir dessas observações, anunciamos que o capítulo 7 tratará o Tipo Ideal 2 – A Escrita literária para o Outro – A Representação Expressiva. Nele, interpretamos as concepções dos estudantes acerca da escrita literária com base em sua experiência de letramento literário; analisamos os investimentos pessoais dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e/ou vivenciadas no espaço escolar ou fora dele ao se expressar para o outro; e examinamos as verbalizações dos estudantes sobre o processo de produção de textos literários vivenciados dentro ou fora da escola.

### 5.3 *O que lembro, tenho!*<sup>35</sup> – A escrita para a escola – relação agenciada

Após as diversas leituras dos balanços e das entrevistas, identificamos mais um Tipo Ideal, a representação que o estudante tem da escrita literária na escola, ou seja, como o estudante percebe as atividades de escrita literária no chão da sala de aula. Essa representação é nosso tópico de interesse no Tipo Ideal 3 – A Escrita Literária para a Escola. Perceber como o estudante enxerga as atividades de escrita dos gêneros literários na escola e quais concepções sobre esses atos são absorvidas e permanecem na mente do educando é o nosso foco investigativo, pois, como diz o título anterior, o que o discente lembra, tem!

A influência positiva ou negativa da escolha foi constatada em alguns discursos. Vejamos um deles:

#### Estudante 04 – Selorico – Grupo 1

Eu recebia muitos elogios sobre a minha leitura e sobre a minha pontuação, por mais que a grafia não seja lá das melhores. É, minhas letras não são das melhores, mas realmente têm pontuações, têm coisas, tem tudo de bom, tem tudo agradável, juntamente com a minha leitura. É muito bom. E geralmente a professora passava e elogiava, isso me incentivava a conhecer mais, sabe? (SELORICO – ENTREVISTA)

O posicionamento da professora para com Selorico, ainda no ensino fundamental, foi aspecto marcante para o desenvolvimento do apreço para com a escrita literária. Os elogios serviram como motivação para o aumento do investimento em relação à leitura e à escrita literária. Em outras palavras, o estudante se sentiu autorizado pela professora para continuar em seu processo de escrita. Mesmo assim, podemos observar que o incentivo surge pela via gramatical, principalmente, em relação à pontuação. Na mente do discente, ele escreve bem, porque pontua o texto adequadamente. Entretanto, para que a professora considere o estudante um bom escritor, outros fatores devem ter sido levados em consideração, mas não foram expostos pela verbalização do discente.

Observe, caro leitor, o que nos revela outra estudante:

#### Estudante 135 – Bigri – Grupo 2

Acho que seria uma boa oportunidade escrever na escola, mas na sala de aula, eu não sei bem, acho que não daria muito certo, porque assim, eu tenho um pouco de vergonha de mostrar alguma coisa que eu escrevi. Se fosse um trabalho, alguma coisa, eu mostraria, mas como é algo pessoal eu não mostraria não. Mas eu gostaria que a escola me ajudasse a melhorar essa habilidade que eu tenho. (BIGRI – ENTREVISTA)

<sup>35</sup> Trecho da obra Grande Sertão Veredas (1988).

Bigri escreve textos introspectivos em sua casa, poemas e contos. Esse investimento se dá pelo desejo de evasão ou pela catarse. No entanto, na escola, ela não escreve literatura com frequência, pois, em sua opinião, o texto intimista não pertence ao léxico escolar. Assim, ela não teria a atitude de ler seu texto em sala de aula, nem o entregaria ao professor, mas deseja profundamente melhorar a habilidade de escrita subjetiva. Pela concepção da discente, a escrita escolar não prioriza sentimentos, emoções; parece uma ação mais automática, aquela que se espera no ambiente escolar de todos os estudantes e não de alguns deles.

Essas e outras verbalizações dos estudantes nos levaram a criar o Tipo Ideal 3 – a Escrita do estudante na e para a escola – a Representação Agenciada, o que trabalharemos no capítulo 8. Novamente interpretamos as concepções dos estudantes acerca da escrita literária com base em sua experiência de letramento literário vivido na escola; analisamos os investimentos pessoais dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e/ou vivenciadas no espaço escolar; e examinamos as verbalizações dos estudantes sobre o processo de produção de textos literários vivenciados dentro da sala de aula.

Na sequência desta pesquisa, também detalhamos cada tipo ideal, fornecendo descrições para o encaixe de cada estudante em cada tipo. Relembramos que, diferentemente das categorias, o estudante pode se encontrar em todos os tipos, embora em posições distintas. Assim, o estudante pode se encaixar com maior intensidade no tipo 1 e pertencer, ao mesmo tempo, em níveis distintos, ao tipo 2 e 3. Foi exatamente por esse diferencial que optamos pelo tipo ideal e não por outro processo de categorização. Vamos às análises.

## ***6 A Hora da Estrela<sup>36</sup> – A escrita para si para si – Relação Catártica***

---

Às vezes escrever uma só linha basta para salvar o próprio  
coração.  
(LISPECTOR, 2014, p. 22)

Literalmente salvação. A escrita me salva. (...) Você acaba  
literalmente se conhecendo mais, se salvando dos seus piores  
dias, se salvando de quando nenhuma pessoa no mundo é capaz  
de lhe salvar.  
(DIADORIM – ENTREVISTA)

Queridíssimo leitor, começo a partir de agora a analisar de forma mais aprofundada as falas coletadas dos alunos e das alunas sobre a escrita literária no Tipo Ideal 1 – a Escrita de Si para Si, relação catártica. Às vezes, acho que as coisas melhoram pelo caminho ou nós vamos melhorando como seres por conta das coisas. Talvez as duas afirmações sejam verdadeiras. O importante agora é começar. *A hora da estrela* é o título de uma novela de Clarice Lispector, uma metáfora do momento da morte da protagonista. Macabéa é uma personagem invisível, uma nordestina que não encontra seu espaço no mundo, mas que vira estrela quando morre, pois todos se voltam para aquele corpo sem vida. Aqui, pego o termo de empréstimo, mas não vou falar de morte, pelo menos não de morte física, irei tratar da transformação de alguns sentimentos no ato da escrita literária, hora em que o aluno-autor é a estrela, o protagonista dessa ação tão particular.

Nas epígrafes que iniciam este capítulo, por exemplo, temos duas afirmações, uma da escritora renomada e outra da aluna-autora. Em ambas, a escrita literária é essencial à vida, uma espécie de balão de oxigênio para sobreviver ao mundo ou uma força especial para deslocar as pedras no meio do caminho. Nessa perspectiva, a escrita literária é alívio, confissão e/ou autoconhecimento; em suma, é salvação, “salvar o coração” ou “se salvar quando nenhuma outra pessoa é capaz de fazê-lo”. Elas escrevem para sentirem que estão vivas. Assim, partirei não do desejo de morte, mas da necessidade que os alunos-autores têm de se sentirem vivos.

Diadorim, assim como Clarice, tem consciência da sua dor e das dores do mundo e encontrou uma forma de extravasar seus sentimentos por meio da escrita literária. Esta é vista como remédio e foi o tipo ideal mais comentado pelos alunos que participaram da

---

<sup>36</sup> Referência direta à novela *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, citada na bibliografia desta tese.

pesquisa. Na escrita dos 67 balanços do saber do grupo 1, dos 33 estudantes que professaram gostar de escrever textos literários, 26 escrevem para externar algum sentimento de tristeza, de melancolia ou até mesmo de alegria. Somados a estes, temos mais 75 balanços do grupo 2, e dos 54 alunos que gostam de escrever literatura, 45 estudantes escrevem imbuídos por sentimentos diversos, usando a escrita literária para extravasar essas emoções. A escrita, assim, torna-se um desabafo, os estudantes escrevem coisas que não ousam falar com ninguém, começam a se revelar e a se descobrir por meio da expressão escrita e do repensar dos sentimentos despertados nas vivências cotidianas.

A escrita de Clarice Lispector será minha grande inspiração, por isso, marcarei os intertextos utilizados também em itálico. Confesso, leitor companheiro, que até pensei em nomear o tipo 1 de escrita clariceana, mas fiquei com medo de reduzi-lo muito, até porque a escrita literatura transborda os sentimentos do mundo que são vários. Além disso, a novela de Clarice, a qual tomei por exemplo, centra-se em um embate agônico da vida da protagonista, que desemboca para a morte, seu momento de luz. Aliás, a morte é o personagem predileto do narrador. Já a escrita dos alunos que se encaixam nesse tipo ocupa-se de buscar essa luz ainda em vida, por isso, escrevem sobre os problemas existenciais travados pelos adolescentes, mas também registram momentos de prazer, alegria e felicidade, como nos diz Dazuza, em seu balanço do saber:

Escrevo quando estou triste ou quando estou feliz ou quando estou sentindo algo bonito ou especial. Minhas emoções são o que me incentivam a escrever, eu sinto alívio quando passo tudo para o papel, eu me sinto livre e me vejo tranquila. Assim, dependendo do que eu estou sentindo, eu escrevo. Tipo se eu estiver triste, escrevo algo triste e melancólico; se eu estiver alegre escrevo algo alegre e colorido; se eu estiver sentindo algo bonito, escrevo sobre algo bonito e sincero (DAZUZA – BALANÇO DO SABER)

Embora a tristeza predomine na escrita dos estudantes que são prioritariamente do tipo 1, o que detalharemos em breve, não posso reduzi-lo a esse único sentimento. Dazuza, por exemplo, tem a escrita como uma forma de extravasar qualquer emoção. A própria poeticidade com que a estudante nos escreve ilumina a paisagem (BARRÉ-DE-MINIAC, 1998) da sua relação com a escrita literária, pois, imbuída por suas sensações, escreve algo triste ou melancólico, alegre ou colorido e bonito ou sincero. A escolha desses seis termos revela, a partir da distinção dos vocábulos, a habilidade de composição conotativa é uma espécie de ampliação do entendimento de suas próprias emoções. Isso acontece porque, quando se diferencia tristeza de melancolia, a estudante parece compreender que a tristeza é um fenômeno causado por fatores externos, como o fim de um namoro, uma decepção, a

morte de alguém; a causa advém de uma narrativa exterior. A melancolia, por sua vez, é uma espécie de tristeza vaga, inexplicável e sem motivo aparente, que parece inerente ao ser, como se estivesse *caindo numa tristeza sem dor* justificável. Há um aprofundamento de sentidos, das emoções, uma forma de compreensão maior do que se sente; uma dor causada por um elemento externo que gera uma reflexão, o fluxo de consciência, dois elementos presentes nos textos claricianos. E outra dor que lhe é intrínseca, própria, da qual não se pode livrar facilmente.

Na sequência, ao dizer que escreve algo alegre ou colorido, a estudante parece intensificar o sentido de alegre com a palavra colorido. Seria uma alegria intensificada ou a própria felicidade? Não sei precisar, mas, segundo a cromoterapia, as cores têm significado e afetam diretamente o humor das pessoas. Assim, o termo colorido é facilmente relacionado à alegria, à energia, ao arco-íris, ao parque de diversão ou à própria felicidade. Quando o vocábulo colorido é colocado lado a lado do termo alegre, pensamos em cores vibrantes, quentes e fortes. A aluna compara, dessa forma, as cores a outro grau de alegria, novamente, ela distingue a intensidade das sensações.

Quanto aos termos bonito e sincero, a analogia não se faz tão rapidamente, pois, em tempos de mídias sociais, o belo nem sempre é real, ou seja, sincero. Contudo, parece que quando a discente enxerga algo que causa encantamento, procura ser sincera às suas sensações, ou seja, tenta captar a beleza da forma mais próxima à sua compreensão da coisa e expressá-la pela escrita literária. Aqui você pode me perguntar, caro leitor, como assim próximo ao real, não estamos falando de linguagem figurada e da literatura? Sim, estamos, leitor desafiador, mas também estamos falando de olhares e de verossimilhança; pois nós percebemos as mesmas coisas de formas diferentes, por meio da subjetividade, partindo de nossas experiências de leitura do mundo, dos textos, das pessoas etc. Dazuza captura um momento, um objeto, uma ação, um vocábulo ou uma sensação em que enxerga beleza, por meio de uma ação pessoal e, ao expressar isso, por meio de palavras, ela faz um exercício de estética, ou seja, de literatura. A partir dos exemplos de Diadorim e Dazuza, reforço a ideia de que elas escrevem sobre as sensações da vida e/ou para se sentirem vivas.

Parece que essa é uma relação bem lógica e que a escola contemporânea ainda não se apropriou por completo, apesar de a adolescência ser amplamente divulgada como um período desafiador, um “ritual de passagem”, uma “transição” entre a infância e a vida adulta. Tempo/espço da incerteza, do descobrimento e da reconstrução do ser, também se situa no *vir-a-ser*, no conflito, na multiplicidade, nas possibilidades, momento em que nada parece

perene, tudo precisa ser novamente interpretado. E, embora não seja o único período de transformação do ser humano, pois a condição provisória do ser é inerente a qualquer etapa da vida, a escrita literária surgiu, para os adolescentes participantes da pesquisa, como um catalizador, uma ação realizável por meio da função catártica.

Além disso, com a nova perspectiva da BNCC (2017), podemos compreender a adolescência não apenas como um período de transição, mas como época plural, em que os indivíduos constituem comunidades diversas e ativas em suas singularidades, ou seja, um momento perfeito para que a escola e a família façam um trabalho sério e engajado para ajudar os alunos a se inserirem no mundo da leitura e, agora, da escrita literária. À vista disso, a escrita literária surgiu, especialmente para estes 71 estudantes que compõem o Tipo Ideal 1, como uma ação para a recodificação das concepções individuais. Ou seja, a partir da escrita do texto literário, os estudantes constroem e reconstróem suas identidades, remodelando a percepção de alteridade, o que condiz com nossa crença no poder transgressor da leitura e da escrita literária, pois estas nos permitem enxergar a existência do outro, afastando-nos da concepção de que somos o centro do mundo, mostrando-nos o que vive fora de nós. Desse modo, a experiência dos alunos com a escrita literária, apresentada pelos participantes, implica um encontro deles com eles mesmos, e, também, com o outro. Observe outra fala de Dazuzza:

Tinha uma coisa em mim que me deixava triste, me deixava desaminada. Apesar de muitas vezes eu ficar com a minha família, com meus amigos, quando eu estava em casa queria ficar sozinha, pois vinha uma tristeza e eu não queria admitir aquela tristeza, aquela coisa em mim, eu não queria falar para ninguém, porque eu não queria preocupar ninguém, não queria ocupar ninguém com esse sentimento. Então comecei a escrever o que eu estava sentindo: ‘Hoje eu estou assim, porque aconteceu isso e isso... Aí eu fui desenvolvendo, entendendo melhor as coisas, o meu sentimento de tristeza e as pessoas. (DAZUZA - ENTREVISTA).

A relação catártica da aluna com a escrita literária a ajudou a passar por um processo de melancolia. “Aquela coisa em mim” remete a uma dor interna, a tristeza vaga e inexplicável (tinha uma coisa em mim), por isso, era um sentimento desconcertante, porque não se podia apontar a causa, a razão. Assim, seria difícil explicá-la aos parentes e amigos, o melhor era recolher-se e tentar entender o que se passava dentro dela. Além de não saber explicar o que sentia, Dazuzza não queria preocupar as pessoas e silenciava em seus incômodos. Com a escrita de poemas e narrativas, ela passou a entender melhor as circunstâncias de suas dores, a tristeza sem explicação aparente e as outras pessoas. A aluna escrevia para se entender. Dessa maneira, ao olhar para si, Dazuzza refletiu o outro, a condição humana, as dores, os temores, as mágoas, os medos e, ao se conhecer melhor, viu também a

frágil condição do ser humano.

A ideia de desabafar seus sentimentos, aquelas emoções que não conseguimos expressar oralmente, também aparece nas falas de outros alunos. Veja o que Diadorim nos relewa:

Eu tenho depressão e eu gosto muito de escrever sobre isso, porque é mais fácil. Às vezes, eu não consigo falar, mas escrevo, eu coloco tudo o que está dentro de mim e da melhor forma possível. Geralmente, escrevo poemas. Toda vez que eu brigo com o namorado, eu escrevo o que eu estou sentindo na hora, o que eu não consigo falar assim na hora, aí eu escrevo e mando para me expressar melhor. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Ao usar a escrita como recurso transformador, ação indicada pela psicóloga que a acompanhava, Diadorim consegue externar por escrito o que estava travado em sua garganta. Geralmente, ela escrevia poemas, principalmente, quando falava de assuntos amorosos. Desse modo, primeiramente, a escrita literária cumpria a missão de desabafo, servia para se colocar no papel ou no bloco de notas do celular, tudo que a incomodava, a maltratava; depois, em uma segunda ação, a estudante enviava o texto ao outro, no caso anterior, ao namorado, para que ele soubesse de seus sentimentos. Aqui, a escrita literária cumpre múltiplas funções: o desabafo e a comunicação. Diadorim tem consciência de seu transtorno psicológico, não consegue se expressar como gostaria pela fala e usa a escrita literária para entender melhor o que está sentindo e demonstrar seus sentimentos aos outros em uma ação que clareia a relação eu e o outro.

Assim, os estudantes estão em condições análogas a Macabéa, perdidos em um tempo/espço; e, simultaneamente, afastam-se dela, pois atingem um grau maior de interação consigo e com o outro por meio da escrita literária. Isso porque “escrever é uma forma de iniciar novos significados, tomando a importância da escrita como instrumento do pensamento” (BARRÉ-DE MINAC, 1993, p. 43). Também, segundo Bazerman (2015), o ato da escrita envolve pensar, sentir e relacionar-se.

Nessa perspectiva, leitor intenso, a aluna-autora analisada, ao produzir um texto literário baseado em suas vivências pessoais, mostrou-nos que se posiciona em relação à realidade na qual está inserida, desenvolve a consciência do seu lugar na comunidade a que pertence, pois se coloca junto ao outro para reconhecer sua própria voz, em uma ação do pensamento que pode revelar a si e ao outro. A ação de Diadorim, por exemplo, facilita a comunicação dela com seus pares para que se possa diluir algum mal-entendido ou mesmo alguma falha de comunicação.

Nesse viés, note, leitor confessional, a nomeação do título “a escrita de si” aqui

faz referência direta ao ato de “ocupar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2004) por meio da escrita de narrativas ou poemas em que o narrador ou o eu lírico, em primeira pessoa, identifica-se com o aluno-autor biografado. Esses textos tornam-se literários na medida em que o aluno-autor reconta sua história ou fala sobre seus sentimentos de modo subjetivos, recriando o acontecido e ressignificando. A maioria dos estudantes não partilha seu texto com ninguém, mas confessa que, vez por outra, alguém lê o que eles produzem. Nesse momento, a escrita converte-se em uma atividade estimulada pelo mundo subjetivo, por meio de contextos pessoais, que não necessariamente precisam se revelar para o leitor, pois o “poeta é um fingidor/ finge tão completamente /que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente” (PESSOA, 1986, p. 104). Esse fingimento literário parece proteger os estudantes, guardando seus segredos, seus sentimentos. Isso relembra o pacto ficcional estabelecido entre autores e leitores a partir dos gêneros literários. Embora baseados em suas vivências diárias, a Literatura é ficção, subjetividade e, apesar dos textos serem escondidos a sete chaves, quando relevados, existe a justificativa da verossimilhança como forma de relativizar as emoções expressas nos textos; os sentimentos podem ser do aluno-autor, do próprio leitor ou de qualquer outro adolescente em crise. Foi o que aconteceu com a Bigri, observe:

Tem gente que vê, assim, uma prima minha já viu e minha irmã também. Eu me senti meio desesperada, porque é algo pessoal que eu nunca mostrei para ninguém, mas na hora falei que escrevia poema, literatura, ficção e que me baseava na realidade, mas fugia dela. Elas gostaram do texto e tudo acabou bem, mas eu me assustei. (BIGRI – ENTREVISTA)

A chancela da literatura enquanto ficção protege a estudante que não deseja se expor para a sociedade. Enquanto arte, a literatura não tem obrigações com a verdade e, mesmo que o texto seja baseado em fatos, parece não haver como comprovar isso tão facilmente nos textos literários produzidos por eles. Logo, o desenvolvimento da escrita literária dos estudantes analisados está inscrito em sua história de vida pessoal, social, familiar e também escolar. A escrita para desafogar as mágoas, as tristezas e a melancolia foi uma ação predominante do tipo 1, o que pode passar pelo viés confessional, moral e “transformacional”, se me permitem o neologismo, por isso, não foi raro, portanto, perceber que alguns alunos se emocionavam ao falarem de sua composição literária. Contudo, as concepções dos estudantes sobre a escrita literária serão trabalhadas mais adiante, por enquanto, vamos fazer a caracterização dos jovens envolvidos na pesquisa e predominantemente classificados como tipo 1.

### 6.1 *Um sopro de vida*<sup>37</sup> – O perfil dos estudantes do Tipo Ideal 1

É assim que se escreve? Não, não é acumulando e sim desnudando.

Mas tenho medo da nudez, pois ela é a palavra final.  
(LISPECTOR, 1998, p. 82)

Porque eu tenho muita vergonha de me expressar, de dizer o que eu estou sentindo para as outras pessoas. Escrevendo, eu me sinto melhor. Não sei o que acontece, eu vou escrevendo e vou acalmando, entendeu?  
(DAZUZA – ENTREVISTA)

Na face do jovem  
o frescor da pele  
e o brilho dos olhos  
são dúvidas.  
(EVARISTO, Conceição, 2008)<sup>38</sup>

Para oito dos doze alunos entrevistados, a escrita é uma forma de se desnudar, por isso, o ato secreto e a vergonha da exposição. Um sopro de vida para sobreviver. A pele exposta do jovem frente ao espelho, para ele mesmo, remete ao autoconhecimento, o encontro com suas singularidades. Maior órgão do corpo humano: a pele. Maior órgão da alma: a palavra, o transbordar de emoções, sensações marcadas na página rabiscada de si. Sentimentos travados na garganta, mas sujeitos às erupções constantes promovidas pela tecnologia da escrita. E eles seguem, sedentos e com cicatrizes, vidas cheias de emoções e sedentas de palavras. Muitas vezes, não entendem o processo, mas vão se salvando intuitivamente pela poesia (lê-se aqui literatura, não quis perder a poeticidade).

Os estudantes preferencialmente do tipo 1, por ordem de classificação do mais ao menos envolvido com a escrita de si, são:

Quadro 12 – Estudantes do Tipo Ideal 1

Grupo	Alunos	Nomes
01	21	Diadorim
01	36	Dazuza
02	74	Acauã
01	04	Selorico
02	72	Fafafa

*Continua.*

<sup>37</sup> Título de uma das obras de Clarice Lispector, citadas nas referências desta tese.

<sup>38</sup> EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.  
Disponível em: <http://www.revistaprosaversoarte.com/conceicao-evaristo-poemas/>

Quadro 12 – Estudantes do Tipo Ideal 1(Conclusão)

Grupo	Alunos	Nomes
01	29	Nhorinhá
02	111	Otacília
02	110	Ana

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Eles tinham de 14 a 16 anos de idade, cursavam o 1º ano do ensino médio em uma escola pública do município de Caucaia. Dois deles trabalhavam em turno contrário, o restante era estudante profissional. Ao todo, são seis meninas e dois meninos que escrevem poemas, contos, drama, cartas, fanfics e crônicas com o viés confessional. Duas delas diagnosticadas com depressão, e os outros seis escrevem nos momentos de tristeza ou quando se encontram em estado melancólico. Observe: “Me sinto muito aliviado ao desabafar em uma folha de papel ou digital, coloco meus sentimentos à prova e escrevo tudo que penso, porque me ajuda a descobrir em quem sou” (SELORICO – BALANÇO DO SABER).

Para Selorico, a escrita é desabafo e autoconhecimento, é uma forma de se desnudar para se aceitar e/ou se reconhecer. Ele é um dos alunos que trabalha no turno contrário. Já estudou em escola particular nas séries iniciais do ensino fundamental, depois ingressou na escola pública. Está fora de faixa, tem 16 anos e ainda cursa o 1º ano do ensino médio, contudo, parece um aluno aplicado, fala pouco, mas já apresenta uma experiência significativa com a escrita literária, produz poemas, crônicas, contos, música e fanfics. O aluno é um leitor assíduo da literatura, seu autor preferido é George Raymond Richard Martin, que é escritor da série de fantasia *As Crônicas de Gelo e Fogo*. Ele também é fã de Ernest Cline e Arthur Conan Doyle – todos os autores citados pelo estudante são estrangeiros. Em uma visão mais panorâmica, ele não demonstrou conhecer ou ter interesse pelos escritores brasileiros. Talvez porque ainda não foi apresentado adequadamente a Machado de Assis, Julián Fuks, Jarid Araes, Conceição Evaristo, Ana Lúcia Merege e Eduardo Spohr, dentre outros. Além das leituras extensas que o estudante pratica, pois, a série de George Martin possui em torno de 700 páginas em cada livro, Selorico também lê mangás, principalmente os de Masashi Kishimoto e Akira Toriyama. Percebemos aqui, leitor atento, que o estudante tem um bom nível de letramento literário e, apesar de reconhecer a participação da escola em seu desenvolvimento cognitivo, declara que o hábito da leitura e da escrita literária é algo que foi cultivado em suas práticas cotidianas em casa.

Fafafa, estudante do segundo grupo, também revela o tom confessional de seus

escritos:

Quando eu estou triste, às vezes, eu escrevo no meu diário, escrevo dramas também, cartas de amor ou poemas. Quando as pessoas me magoam, sejam familiares ou amigos, eu escrevo esses tipos de textos. Dependendo da situação da situação que eu estou passando no momento, às vezes, também escrevo quando estou bem. Eu gosto muito de escrever drama, porque eu escrevo coisas que acontecem na minha vida. (FAFAFA – BALANÇO DO SABER)

A aluna que foi citada por outra discente em um balanço do saber é uma grande incentivadora da escrita literária de seus pares. Fafafa escreve quando está triste, amargurada, quando as pessoas a magoam, e ela não sabe externar o que sente, provavelmente o bem-estar proporcionado por meio da escrita literária torna-a experiente para sugerir que outros jovens usem a tecnologia da linguagem conotativa para externar suas frustrações. Ela possui um diário, no qual desabafa seus problemas por meio de vários gêneros literários, entre eles o poema e a carta de amor. Ah, a carta de amor, “também escrevi em meu tempo cartas de amor, como as outras, ridículas” (PESSOA, 1993, p. 84). Essa ação ridícula – tão necessária à adolescência, quando buscamos sentir e compreender melhor as relações amorosas, segundo o poeta – nos tornará menos ridículos no futuro. Eu tenho um defeito insuportável de acreditar na poesia e, quando se trata de Pessoa, essa imperfeição se destaca, é difícil ler um poema do autor e não querer tê-lo escrito. Então, não me importo de já ter sido ridícula e fico feliz em saber que alguns adolescentes hoje, em um período de tanto ódio, escrevem cartas de amor.

Fafafa é uma leitora assídua da literatura desde a infância, sempre estudou em escolas públicas. Ela conta que foi agraciada em um sorteio de livros literários ainda nas séries iniciais do ensino fundamental e que, a partir de então, esses objetos passaram a fazer parte de seu dia a dia, incentivando-a para a produção escrita: “eu gostava das histórias e queria criar um pouco de história também” (FAFAFA – ENTREVISTA). Todavia, o que realmente chamou a minha atenção no balanço da discente foi a analogia da vida dela com o gênero drama. Na entrevista, pude perceber que a aluna identifica drama como um desenrolar de acontecimentos semelhantes à vida real, em que se misturam o trágico, o comovente e, também, o cômico. Esse exercício de escrita dramática é feito em forma de narrativas, a aluna não se apropria da estrutura do gênero teatral. A partir dessa escrita, a estudante reorganiza as ações trágicas de sua vida, ressignificando-as, procurando compreendê-las melhor ou até mesmo rir delas. Observe, leitor encantado, que a intimidade da aluna é o centro da narrativa, ela é o próprio sujeito da enunciação, atualizando a máxima clássica do *conhece-te a ti mesmo*, o que corresponde à ideia de Diadorim, em que a escrita é:

Literalmente salvação. A escrita me salva. Ela lhe salva quando você quer explodir, aí você vai lá e escreve e acaba pensando melhor. Ela lhe ensina a se conhecer mais,

porque você acaba tendo uma conversa com você mesmo através de um texto. Você acaba literalmente se conhecendo mais, se salvando dos seus piores dias, se salvando quando nenhuma pessoa do mundo é capaz de lhe salvar. É literalmente isso. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Apesar de já ter usado trechos da fala da aluna na epígrafe que introduz este capítulo, julgo necessário, leitor cauteloso, aprofundarmos uma reflexão sobre ela, por isso, transcrevi-a mais completa acima. Diadorim tem 15 anos, é uma aluna que lê pouco, prefere escrever a ler. Ela não tem livros em casa, faz leituras esparsas, geralmente no livro didático. Frequentemente, escreve poemas no bloco de notas do celular, mas também já usou cadernos e escreveu contos. Sua escrita surgiu no período da Pandemia do Covid-19 quando a estudante foi diagnosticada com depressão e pânico, a escrita literária veio por indicação da psiquiatra e funcionou como terapia para entender ou suportar melhor suas dores, seu vazio existencial, por isso, ela fala literalmente em salvação, pois, muitas vezes, quando pensava em tirar a própria vida, a escrita de textos literários vinha como resgate, como uma forma de continuação da sua própria narrativa. Para ela, a “literatura é capaz de tirar uma pessoa do fundo do poço” (DIADORIM – ENTREVISTA).

Vários escritores de literatura ou de outras áreas já trataram da escrita enquanto salvação, enquanto vida. Todorov nos diz:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Assim, para Diadorim, a escrita possibilita a reconstrução, a reelaboração psíquica das angústias existenciais e do estado de desespero. A arte literária estende a mão para ela e livra-a dela mesma, transformando-a a partir de dentro, de seu estado melancólico, de sua depressão, de seus medos e de sua ansiedade. Eis um papel extremamente importante na pós-modernidade pós-pandêmica e neoliberal, período em que os humanos estão profundamente mexidos, psicologicamente instáveis e historicamente sem referências. Dessa forma, a escrita literária intimista, apesar de não ser tão bem aproveitada na escola, cumpre uma função que pode levar ao desenvolvimento das competências socioemocionais, pois transforma os atos de pensar, sentir ou agir ao se relacionar com os outros e consigo mesmo, principalmente, no que se refere à resiliência emocional.

Esses jovens veem a literatura preferencialmente como um refúgio para a timidez, a insegurança, o medo, a angústia, a tristeza, a melancolia, a depressão e a alegria. Ou seja,

para a expressão de seus sentimentos. Parece que eles não sabem lidar muito bem com esses sentimentos e não demonstram para as pessoas ao redor, porque eles mesmos não os entendem. São tímidos, falam pouco, têm poucos amigos e não querem incomodar as pessoas. Preferencialmente, escrevem no bloco de notas do celular, mas também possuem cadernos ou diários. Poucos divulgam seus escritos e, quando fazem isso, procuram uma forma anônima, geralmente um blog ou algum espaço virtual para publicação, como o *Wattpad*, uma plataforma para publicação de história que possui mais de 90 milhões de seguidores, para isso, usam pseudônimos.

A maior parte declara-se leitor de literatura, mas três dos alunos que compõem o tipo 1 depõem não serem leitores e demonstram se envergonhar disso; estes não relacionam a escrita à leitura, ou seja, não têm a leitura literária como pré-requisito para a escrita literária, preferindo escrever a ler. E mesmo os que são leitores comentaram a dificuldade que têm em comprar ou conseguir os livros de literatura pelos quais se interessam, geralmente, livros estrangeiros. Outro aspecto a ser destacado é que, com exceção de um deles, que cursou os anos iniciais do ensino fundamental em escolas particulares, o restante dos alunos é proveniente de escolas públicas.

E o ponto mais preocupante é que, indagados sobre o espaço desse tipo de escrita na escola, os estudantes não reconheceram a composição confessional como um texto pertencente à agência escolar, pois essa escrita é desenvolvida por eles em casa e, muitas vezes, em segredo. Instigando mais sobre o assunto, eles forneceram algumas sugestões de apropriação da escrita intimista na escola, o que apresentaremos mais à frente, no capítulo que trata do Tipo Ideal 3.

Na sequência, detalharei as dimensões propostas por Barré-De-Miniac a partir do Tipo Ideal 1 colhido na investigação, exemplificando com falas e escritas dos estudantes.

## **6.2 *Perto do Coração Selvagem*<sup>39</sup> – As dimensões de Barré-De-Miniac e as vozes dos estudantes do Tipo Ideal 1**

Sou um coração batendo no mundo  
(LISPECTOR, 1994, p.52-3)

Eu vi na escrita um remédio que eu mesma me auto receitei.  
(DAZUZA – ENTREVISTA)

Os jovens preferencialmente do Tipo Ideal 1, enquanto corações batendo no

---

<sup>39</sup> Título de uma das obras de Clarice Lispector, citadas nas referências desta tese.

mundo, usam a escrita literária e solitária como uma automedicação, pois, comprovadamente, a ansiedade causa dor no peito, a famosa pata de elefante comprimindo a caixa torácica do ser. Nesse momento de desespero e para o alívio dessa ferida que dói demasiadamente, o coração, por meio da *vena amoris*, a veia do amor, se comunica com as mãos, com os dedos e salva, pela escrita, bombeando sangue desse órgão novo e selvagem, que conhece tantas dores, para uma ação do ser escritural. Assim, a maior concepção de escrita, a que ecoa em muitas vozes dos estudantes e consolidou o Tipo Ideal 1, é o da Literatura enquanto remédio, como observamos na segunda epígrafe deste ponto. Dazuzza não encontrou alento na leitura, mas a escrita literária foi sua forma de amenizar seus conflitos, suas dores, sua timidez e suas frustrações. Ler e escrever literatura são ações apontadas como catárticas desde a Antiguidade e, ressignificadas, no período da Pandemia do Covid-19, de forma individual, como aconteceu com Dazuzu por meio da escrita, e com outras pessoas de forma virtual pelas plataformas *online*. Relembro aqui a fala de Diadorim: “A Literatura é capaz de tirar a pessoa do fundo do poço” (DIADORIM – Entrevista). Essas e outras proposições foram feitas por duas alunas em estados depressivos que literalmente sobreviveram por conta da palavra literária.

Para os que estão preferencialmente no Tipo Ideal 1, a escrita é sagrada e particular, por isso, conseguir ler um texto produzido por eles é uma ação de extrema alegria e responsabilidade. Foi o que gratamente aconteceu comigo durante as entrevistas, Diadorim foi uma das poucas que permitiu a leitura de alguns de seus textos, enviando-os pelo *WhatsApp*, li-os com ternura e atenção. Depois, fiz uma apreciação estética e incentivei o potencial de escrita literária da aluna. Transcrevo, leitor curioso, um dos textos lidos para nossa reflexão sobre o tipo 1. Sinta-se também privilegiado:

Ando sem rumo e sem direção  
 Coração partido e a mente em turbilhão.  
 Poucos risos e risos forçados,  
 Cheios de mágoas  
 De um ser cansado.  
 Olhos tristes e deprimentes  
 De alguém que pede ajuda diariamente  
 Olheiras fundas e escuras  
 Por traz de um corretivo que não corrigi nada  
 Noites em claro  
 Travesseiro encharcado  
 A música, no fone de ouvido, fala de morte  
 Igual a mim,  
 Morta para o futuro  
 A vida fica cada vez mais pesada  
 Uma mente bagunçada  
 Guerra é estar dentro de mim  
 Vontade de sumir  
 De correr  
 Sim, tenho uma vida inteira de tudo isso.

Ou não...  
(DIADORIM – Texto enviado pelo *WhatsApp*)

No poema de versos irregulares, algumas rimas e estrofe única, o eu lírico em estado melancólico e/ou depressivo está cansado do mundo, da vida. Têm mágoas, coração partido, um turbilhão de coisas na cabeça; é caos e tristeza; medo e ansiedade. A música que o eu lírico escuta no fone de ouvido tem por conteúdo a morte e reflete o estado quase vegetativo do ser. De olheiras fundas, semelhante a um poeta romântico, o eu lírico sofre seu desencaixe no presente e vê-se morto para o futuro. O corretivo não desfaça, pois a “guerra é estar dentro” dela mesma. Aliás, essa foi a metáfora que mais apreciei no texto, fiquei por horas pensando nas guerras dentro da gente ou quando somos a própria guerra, quando travamos nossas batalhas íntimas. Nem a maquiagem é capaz de disfarçar a dor de existir.

Caro leitor sentimental, o texto de Diadorim jorra pessimismo, a estudante repassa para o papel seus conflitos existenciais: o tédio, o desejo de morte. Entretanto, ao final do poema, lemos o verso: “Ou não...”; este expressa uma ambiguidade: ela terá a vida inteira com todos esses sentimentos ou irá eliminá-los? Essa eliminação será um prenúncio da morte ou um desejo de mudança? Felizmente, pelo que sei da narrativa de vida da aluna, o “ou não” significou o desejo de mudança. O que confirma a fala da discente ao proferir ter a literatura como salvação. Entretanto, tomando o eu lírico como um ser ficcional, a enunciação pode representar a dor da existência de qualquer jovem e a escolha pelo desfecho pode não ser a mesma dessa aluna-autora.

O poema retoma um tema romântico: a morte. Implicitamente, o eu lírico sugere que tudo pode continuar ou não. A expressão “ou não” sugere uma interrupção da vida, como uma fuga da dor de existir. Dessa maneira, a morte serve para acabar com um sentimento causado pela própria vida, pela sociedade. O desejo da morte como libertação do ser que não se encaixa neste mundo, um ambiente que não o agrada, cheio de incompreensões, injustiças e imperfeições.

Ainda nesse viés de análise poética, o estudante Acauã também nos presenteou com um texto autoral. Note, leitor atento, as produções dos alunos não foram pensadas a partir da metodologia aplicada, contudo, surgiram em momento de conversa e a partir do vínculo estabelecido entre mim e eles. Além disso, tornam-se produtos importantes para comprovar e confirmar as falas coletadas. O aluno verseja:

Escrevo pela paz satisfatória  
Porque papel e caneta não te julgam  
Ao contrário das conversas que utilizam a oratória.  
Só você, liberto de outras vozes que te xingam.

É a minha diferença na adolescência,  
 Eu conheço as letras e faço orgia com as palavras.  
 Mas sou virgem de mulheres, por consequência.  
 É a vida e suas asneiras.

Uma mente totalmente paranoica,  
 O metódico exercício de escrever  
 É um auxílio na digestão dos sentimentos.  
 Quase como se fosse uma tarefa estóica.  
 (ACAUÃ – Enviado por *whatsApp*)

A observação é direta e cirúrgica, a relação da escrita enquanto catarse permite que o aluno faça uma melhor digestão do sentimento quando usar o grafite como uma lâmina para cortar suas emoções e embrulhá-la em papel branco. Acauã escreve pela sensação satisfatória provocada pela ação da escrita, que não o julga, como fazem as pessoas. A concepção de que a escrita não questiona seu produtor é um alento, o eu lírico pode escrever sem pressão e sem culpa, a escrita “é um auxílio na digestão dos sentimentos”.

Observe, leitor enquadrado, que o texto desse estudante é estruturalmente mais elaborado do que o anterior, de Diadorim. Acauã escreve três estrofes com quatro versos cada, três quartetos. E, apesar de os versos não possuírem métrica, estes apresentam uma sequência de rimas alternadas na primeira e na segunda estrofes, quebrada apenas na terceira estrofe. O vocabulário utilizado pelo aluno também revela um trato mais refinado, termos como oratória, orgia, estoica, além de servirem para a composição de algumas rimas, são palavras que revelam um trabalho mais apurado de pesquisa e composição textual, ou seja, do “metódico exercício de escrever”.

Aliás, o termo “orgia” e o verso: “mas sou virgem de mulheres” dialogam diretamente com um trecho da obra Dom Casmurro, a saber: “conhecia as regras do escrever, sem suspeitar as do amar, tinha orgias de latim e era virgem de mulheres” (MACHADO, 1997, p. 38). E, assim, voltamos à Capitu, leitor atencioso, pois, na passagem transcrita, Bentinho adulto conta suas sensações adolescentes diante daqueles olhos que tanto o atormentavam. Por meio desse diálogo, percebemos o uso da intertextualidade na composição poética do aluno. Dessa forma, parece haver uma intervenção maior da escola na composição do texto desse aluno-autor, apesar de ele relatar que não produz esse tipo de texto em sala de aula, apenas em casa e nas notas do celular.

Além disso, a temática do texto é o exercício da escrita, a transmutação dos sentimentos por meio do “papel e da caneta”, a metalinguagem. A matéria do metapoema é a náusea que o adolescente tem do mundo e seu alívio por meio da escrita, para isso, o adolescente faz orgia com as palavras, aproximando-se do que já nos disse Manoel de Barros

no documentário *Só dez por cento é mentira* (2010): “Eu sou excitado pela palavra. Ela se apaixonou por mim”. Essa relação íntima com a palavra é o que possibilita o desabafar e o desabrochar do aluno-autor, em uma ação estoica em que o pensamento predomina sobre o sentimento, a escrita do estudante proporciona uma revisitação dos próprios sentimentos, posicionando-se conscientemente a eles. Perceba, leitor autêntico, que o aluno dialoga também com outros conhecimentos, no caso os filosóficos, ampliando a riqueza dialógica do poema. Assim, percebi que os dois alunos-autores se encaixam mais fortemente no Tipo Ideal 1, contudo, o poema de Acauã também poderá ser utilizado nos outros Tipos Ideias por conta do trabalho de metalinguagem ou por sua construção poética. Aliás, essa mobilidade foi um ponto preponderante para a escolha da metodologia dos Tipos Ideias, porque o estudante pode aparecer em todos os tipos ou em apenas um, conforme sua relação com a escrita literária. De modo geral, os participantes desta pesquisa pertencem a mais de um tipo, por vezes, desfilam em graus distintos pelos três tipos. Contudo, sempre demonstram mais afinidade com um deles e aparecem de forma mais tímida nos outros tipos.

Similarmente, embora em menores proporções, outros alunos tratavam a tristeza e/ou a melancolia pelo exercício de escrita conotativa. À medida que investigava, mais indagações surgiam: o que mais pensam os jovens sobre a escrita literária? Que outras concepções eles têm? Quais os investimentos, as opiniões, as atitudes e as verbalizações eles expressam quando questionados sobre sua autoprescrição? Como ela surgiu? Quem orientou? Que sentido a escrita literária tem em suas vidas? A partir de agora, procurarei responder a essas questões, guiada pela Teoria de Relação com a Escrita, de Barré-De Miniac, e pelas vozes colhidas dos estudantes. Sigamos de coração quente e forte.

### ***6.2.1 Felicidade Clandestina<sup>40</sup> – As Concepções Colhidas das Vozes dos Estudantes do Tipo Ideal 1***

Fico com medo. Mas o coração bate...  
(LISPECTOR, 1998, p. 37)

Escrever mesmo, profissionalmente...  
eu não sei se eu tenho o dom.  
(OTACÍLIA - ENTREVISTA)

Os corações desses alunos batem apesar do medo e de outras dificuldades, depois seus sentimentos deságuam em uma folha de papel em branco ou em uma tela de celular; a escrita solitária, individual, particular, feita às escondidas, clandestina. E a palavra se faz

---

<sup>40</sup> Título de um conto de Clarice Lispector, citadas nas referências desta tese.

carne e sangra com eles. Apesar de já ter usado a escrita com o mesmo objetivo desses adolescentes, reconheço que fiquei surpresa com a quantidade de alunos que a utiliza e pelas concepções muito próximas às de minha juventude, que ainda persistem, mesmo eu já tendo visualizado algumas possíveis mudanças. A fala de Otacília, na segunda epígrafe, apresenta uma dessas semelhanças: a ideia de que a escrita da aluna-autora é menor, não é e nem pode ser uma escrita profissional, porque, segundo ela, para ser uma escritora reconhecida é necessário ter o dom. Caímos na esparrela romântica, já advinda da Idade Média, apenas os agraciados, os iluminados podem ter o dom da escrita. Otacília crê que o dom é algo que nasce com o indivíduo.

A teoria do dom segrega, divide os estudantes em inteligentes ou medíocres e é completamente excludente. Além disso, faz com que eles acreditem não terem o potencial de escrita, mesmo que a use constantemente em casa para compor seus textos mais subjetivos e se salvem por ela. Em outras palavras, os alunos escrevem literatura em casa, intuitivamente, em seus quartos, isolados, clandestinamente, sem orientação docente para que possam aprimorar seus textos e ainda acreditam que não sabem escrever e/ou que não podem, um dia, tornarem-se escritores profissionais. O mito da escrita enquanto dom é polêmico e facilmente questionável, pois mesmo os grandes nomes da literatura só alcançaram um status de gênios depois de um longo processo de aprendizagem e amadurecimento com a linguagem escrita (GARCEZ, 2008, p. 2).

Aqui compartilho a compreensão já exposta por diversos pesquisadores da educação e da linguagem que ninguém nasce escritor, a escrita se faz enquanto ação social, pois precisamos do outro para começar e continuar escrevendo (BAZERMAN, 2015). Dessa forma, um fator determinante para o grau de familiaridade do estudante com a escrita é a forma com que este aprendeu a escrever e o valor que a comunidade em que ele está inserido atribui ao texto literário. Como os estudantes da pesquisa, em maior quantidade, foram alfabetizados em escolas públicas e, tomando por base as novas teorias sobre o letramento, além do maior contato com diversos gêneros dentro e fora da escola, fico me perguntando até que ponto ajudamos, enquanto professores, a incutir a visão ultrapassada do dom na Educação Básica; muitas vezes, não percebendo a aproximação mais subjetiva dos estudantes com a escrita literária, ou pior, desencorajando o encontro do aluno com esse tipo de escrita.

Compreendo que a criação literária parece algo bem distante do leitor iniciante e da realidade ordinária, pois o processo de composição de um escritor é feito de forma reclusa, assim, a escrita deste torna-se uma ação cercada de mistério. Contudo, na pós-modernidade,

principalmente no período da Pandemia de Covid-19, vários livros, muitas oficinas, diversos filmes desmistificam o assunto e apresentam escritores em busca de narrativas, além de descreverem as dificuldades e anseios produzidos no processo de composição textual. Tudo isso por meio das plataformas *on-line* que possibilitam a comunicação em um momento de confinamento.

Desse jeito, leitor camarada, começamos a perceber de forma mais clara os bastidores da escrita e a desmistificar ainda mais a ideia do dom literário. Entretanto, infelizmente nem todos os alunos tiveram acesso a essas plataformas ou a esse assunto, por conta da exclusão digital, pela não orientação docente ou porque precisavam economizar os poucos recursos para outras atividades *on-lines*. O fato é que, enquanto professores, devemos apresentar a escrita literária como um processo de aprendizagem por meio da leitura, da pesquisa, da experiencição, do compromisso e da reescritura; etapas comuns aos bastidores dos escritores profissionais que, infelizmente, ainda ficam distantes da sala de aula.

Tampouco as técnicas, os jogos e os estímulos usados pelos escritores reconhecidos chegam facilmente à sala de aula. Eu mesma conheci muitos desses recursos nas chamadas oficinas de Escrita Criativa e fiquei por muito tempo questionando o porquê de não ter aprendido isso no Curso de Graduação em Letras. Ou pior, ficava extremamente chateada por não ter disponíveis esses recursos e ideias quando lecionava no ensino fundamental.

E como uma ideia puxa outra, do dom saindo para o talento. Veja o que Dazuzza nos diz sobre o assunto: “Não é que eu não tenha talento (...) Eu nunca mostrei meu talento para ninguém, se é que eu tenho esse talento mesmo, né? Nunca mostrei para ninguém o que penso, o que escrevo” (DAZUZA – ENTREVISTA).

Grosso modo, o talento é diferente do dom, porque este seria algo inato, que nasce com o ser; enquanto aquele é uma habilidade que pode ser desenvolvida com dedicação e treino. Dazuzza sai da ideia do ser iluminado para o ser que nasce com algumas habilidades e pode desenvolvê-las. Inicialmente, ela acredita que não tem talento, apesar de escrever constantemente, principalmente, em momentos de crise. Contudo, quando questionada novamente, ela diz que não tem certeza, pois nunca mostrou seus textos literários às outras pessoas, ela professa que não sabe se realmente tem talento. Aqui, a aluna mostra ter consciência do papel social da escrita quando não quer mostrar seus textos literários, porque são íntimos, mas, sabe que o valor do texto é dado pelos pares, pelos leitores. E apesar dessa concepção, ela prefere ficar no anonimato, parece não se importar tanto com o valor que possa ser atribuído à sua composição. A escrita literária serve para ela como desabafo e não como

uma forma de reconhecimento ou fama. Novamente, sinto a ausência do direcionamento escolar, outra aluna escreve e a escola parece alheia ao seu processo íntimo de escrita, perdendo, a meu ver, uma oportunidade ímpar de aprimorar o gosto por esse tipo de composição.

Dom ou talento, a escrita literária ainda parece algo distante para as duas alunas, paradoxalmente, elas fazem uso dos gêneros literários em suas composições, usam a subjetividade e a linguagem conotativa, ou seja, produzem literatura, mas não se reconhecem como alunas-autoras e não creem ser capazes de alçar voos maiores a partir dessa ação, o que, sinceramente, me entristece. Para as duas estudantes, a escritura literária é complexa porque necessita de dom ou de talento, termos que, por vezes, parecem sinônimos para elas. Assim, a escrita literária é uma atividade que beira o sobrenatural, o esotérico, o cosmológico, a própria predeterminação; talvez por isso, ou porque geralmente estão com a autoestima baixa na hora da composição ou ainda por não se considerarem merecedoras de tal dom, não exponham seus textos aos seus próximos, pois parecem duvidar se realmente foram agraciadas com algo que julgam tão elevado. Outra concepção encontrada é a ideia de inspiração, observe:

Ah... está inspirada é quando você tem uma ideia assim na cabeça. Você quer passar essa ideia, não quer esquecer, eu vou lá e escrevo. Tipo assim: eu estou inspirada hoje, aí vou lá e escrevo. Tipo, vem umas rimas na minha cabeça com um tema, aí eu vou lá e escrevo. (DAZUZA – ENTREVISTA)

É sabido que a expressão escrita literária traz, em seu bojo, vocábulos como imaginação, criação e inspiração, por isso, é necessário abordar esses conceitos em sala de aula para desmistificar a visão canônica da literatura. Dazuzza parece suspirar (ah..) antes de definir inspiração, o que corrobora para uma visão idealizada do termo. A inspiração pode ser uma forma de acessar uma criação, as rimas que vêm na cabeça da aluna-autora, por exemplo. Contudo, a partir dela, o aluno deve ser conduzido a uma atividade laboral por meio das palavras, ou seja, deve encontrar uma forma de trabalhar mecanismos e ferramentas linguísticas para a produção de seu texto. Desse modo, a inspiração não é um mero *insight*, é na verdade um olhar diferenciado e sensível para algo que pode levar à escrita literária. Ao treinar esse olhar para aspectos que podem gerar uma composição, o aluno-autor dispõe de um elemento proveitoso para suas produções artísticas; aqui cabe um planejamento didático escolar mais consistente que leve em conta a subjetividade do aluno e os caminhos possíveis para a prática da escrita literária em sala de aula, o que infelizmente não percebemos de forma mais organizada na Educação Básica. Para Diadorim, o termo inspiração vem quando a aluna se imagina “(...) eu me imagino frente à psicóloga. Aí eu começo a escrever tudo que eu

queria falar para ela. Eu escrevo, escrevo, escrevo... eu começo a achar inspiração, como a escrever o que estou sentindo..." (DIADORIM – ENTREVISTA).

Observe, leitor atento, Diadorim encontrou um recurso criativo: simular o diálogo com sua psicóloga para dar início às suas produções subjetivas. A isso, ela chama de inspiração, em um processo mais concreto de atividade laboral. A aluna-autora cria assim seu próprio recurso para o estímulo da produção escrita literária, pois a escola não forneceu essa estratégia. São esses tipos de atividades, que facilitam ou levam os alunos à produção artística, que precisam ser repensados em sala de aula. No entanto, friso que a aluna se afasta da visão unicamente romântica do termo inspiração e coloca-o como atividade prática. Dessa forma, a escrita não é uma ação que resulta da inspiração, mas um processo que mobiliza competências linguísticas, artísticas e subjetivas, além do investimento, das atitudes para a produção de seus textos literários. Portanto, as alunas têm duas concepções distintas da inspiração, uma romântica e outra mais concreta.

Dessas três concepções, dom, talento e inspiração, Diadorim parece ter se sentindo mais à vontade frente à escrita literária, usando-a declaradamente para a sobrevivência, relevando as técnicas e os recursos que conseguiu mobilizar sozinha para o desenvolvimento dessa escrita pessoal e revelando que poderia tornar-se uma escritora profissional. Nesse tipo, a adesão do estudante à escrita literária vem por meio extraescolar com viés afetivo. Essa prática é encorajada por ela própria em um processo de escrita mais livre pelo grau de identificação que ela tem com o assunto do texto. Nota-se que as concepções de dom e talento ainda são bem próximas, mas a ideia de inspiração parece difere um pouco para cada aluna; para Dazuza, é uma ideia que surge praticamente do nada; mas, para Diadorim, é um trabalho de imaginação e criação. De qualquer forma, a adesão à escrita literária ancora-se na identificação do estudante com o texto, no poder ser ele próprio e no entendimento de uma escrita mais livre e sem cobrança docente. No entanto, infelizmente, na maioria das vezes, sem a consciência da escola e/ou o encorajamento e orientação do professor.

Vou finalizar este tópico com a concepção que julgo muito importante para o indivíduo: a escrita enquanto autoconhecimento. Por diversos momentos, os estudantes relataram que escrevem para desabafar, essa conversa consigo, por meio da escrita, faz com que o aluno se conheça melhor, ou seja, entenda mais suas emoções e como se comportar diante delas. Observe: "a literatura pode salvar vidas, é libertador, faz você se conhecer mais" (DIADORIM – ENTREVISTA). A estudante tem consciência do poder libertador da literatura

por meio do autoconhecimento, ela escreve também para se conhecer mais. A escrita aqui é usada como uma técnica de autocuidado, pois permite ativar memórias e sensações para a melhor compreensão dos sentimentos. Além disso, a escrita é uma ferramenta disponível e acessível a esses alunos, porque muitos relataram precisar de terapia, mas não têm condições financeiras ou acesso facilitado ao sistema público.

Nessa mesma linha de raciocínio, Selorico nos diz: “a escrita literária em si, no meu dia a dia, é uma oportunidade para eu me abrir mais, me conhecer mais, conhecer coisas novas, adquirir novos conhecimentos sobre isso” (SELORICO – ENTREVISTA). A escrita surge para esse estudante como uma forma de autoconhecimento, como uma oportunidade de se conhecer melhor em seu cotidiano, de olhar com mais cuidado para o que está dentro dele, seus sentimentos e suas ações. O exercício de colocar suas emoções e pensamentos no papel ajuda Selorico a perceber características pessoais, a fazer reflexões sobre si mesmo e sobre o contexto ao seu redor. Dessa forma, o autoconhecimento é uma espécie de desdobramento da escrita enquanto desabafo, surge como uma forma de autopercepção, em que o aluno-autor começa a compreender seus desejos, sensações e expectativas. A escrita literária proporciona a reelaboração do contexto adolescente, gerando descobertas e transformações. Na Era Pós-Moderna e digital, os recursos tecnológicos possibilitam uma maior atuação do jovem com a escrita literária, e esta, por sua vez, exige um posicionamento frente à existência, orientando e ajudando o jovem nesse período de formação.

Essas concepções levam o aluno-autor a desempenhar um papel mais ou menos ativo no que tange aos investimentos necessários para a produção escrita dos gêneros literários, dimensão abordada na próxima subseção. Sigamos, caro leitor!

### ***6.2.2 Como Nasceram as Estrelas<sup>41</sup> – Os investimentos percebidos nas vozes dos estudantes do Tipo Ideal 1***

“Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...” (LISPECTOR, 1977)<sup>42</sup>

Ser livre, ser livre, poder me expor do jeito que eu sou, quem eu sou de verdade, entendeu? Ser quem eu sou. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Ao investir na escrita literária, Clarice Lispector buscava seu desabrochar para a

---

<sup>41</sup> Título de uma das obras de Clarice Lispector, citadas nas referências desta tese.

<sup>42</sup> Trecho de entrevista com Júlio Lerner para a TV Cultura, em 1977.

vida. Como uma rosa que completa seu ciclo, o desabrochar da escritora viria de um modo ou de outro por meio da linguagem escrita. Já para Diadorim, investir seu tempo na escrita literária é uma forma de libertação, o momento em que ela se sente livre, em que é verdadeira e pode ser quem é, pode olhar para si e aceitar suas fraquezas e/ou defeitos, sem julgamentos. Para ambas, a escrita é como um espelho, pois possibilita o autoconhecimento, o encontro delas com elas mesmas. Dessa forma, o investimento na escrita proporciona uma forma de autoconhecimento.

Assim, o investimento do Tipo Ideal 1 é executado pelo interesse afetivo, a quantidade de energia gasta, o tempo, a intensidade e a frequência consagrada à escrita literária. Os estudantes que se encaixam nesse tipo escrevem para desabafar ou registrar seus sentimentos, e de forma geral, fazem disso uma atividade cotidiana, diária. Eles usam o tempo necessário para se sentir aliviados ou registrar suas emoções. Observe:

Escrevo mais poemas, crônicas, histórias. Tipo que está passando agora na minha cabeça, o que eu estou vivendo agora, eu escrevo. E quando eu estou com algum sentimento ou quando eu estou muito feliz ou quando eu estou muito triste ou quando estou ansiosa ou quando estou indignada, então eu escrevo muito, até conseguir aliviar meu sentimento. (DAZUZA – ENTREVISTA)

De modo geral, Dazuzza escreve poemas e narrativas sobre seus sentimentos bons ou ruins, centra-se nesses gêneros, pois se sente mais à vontade com eles. A ansiedade vivida pela adolescente é amenizada por meio da escrita, para isso, a aluna-autora intensifica sua ação de composição literária, escreve mais, gastando maior energia e tempo para se livrar do sentimento incômodo. Como a ansia foi uma constante na vida pandêmica da jovem, sua escrita se intensificou, ocorrendo diariamente e, às vezes, mais de uma vez por dia.

Há também a escrita pela indignação, quando o outro passou do limite estabelecido, mas ela não consegue se posicionar oralmente, a escrita surge para que ela expresse a raiva contida e não guarde aquilo para si, o papel absorve o que a pele não quer incorporar, há aqui um exercício constante da escrita literária para a transmutação dos sentimentos humanos tão intensificados na adolescência e em um período de Pandemia do Covid-19.

O investimento de Dazuzza não é diário, porém é regido por sua necessidade de desabafo:

Quando eu quero escrever, eu desenrolo, começo a escrever. Mas não é todo dia. Assim, não é toda semana que eu escrevo. É quando vem a vontade, pode ser hoje, pode ser daqui a um mês, tipo assim, é só de vez enquanto, quando eu me sinto assim muito cheia, quando quero desabafar e não tem ninguém que me entenda, aí eu passo para o papel. Escrevo. Aí quando vir aquela vontade de novo, eu vou lá e

escrevo. É sempre assim. (DAZUZA – ENTREVISTA)

A escrita extraescolar da aluna-autora só tem uma regra: é movida pelos sentimentos. Ela não tem dias, nem horário fixo, nem contabiliza o tempo gasto na composição de seus poemas ou contos. Entretanto, sabe que necessita dessa ação e voltará a ela com frequência, para conversar consigo mesma. Dazuzza não tem a escrita como ato obrigatório, nem a considera uma atividade escolar. Além disso, acredita que essa tecnologia pode ajudá-la em seu processo de autoconhecimento, de amadurecimento. O texto tem um único destinatário: ela, por isso, não partilha seus escritos com outras pessoas. Assim, ela vê a escrita como uma companhia confiável e sempre presente, um recurso disponível e acessível. Como a estudante, no momento da entrevista, encontrava-se melancólica, estava fazendo um uso mais constante de sua escrita afetiva e, embora sem elementos pré-estabelecidos, a ação estava mais corriqueira do que em outras idades da discente.

Nesse mesmo viés, embora com o investimento mais alto e com a necessidade da partilha, encontramos Diadorim que diz:

Quando eu estou em um dia muito ruim, aí eu vou lá e escrevo. Na maioria das vezes, eu escrevo na parte da madrugada, porque é a hora que eu tenho mais paz, a hora que está todo mundo dormindo, estou só eu ali para eu pensar e me inspirar, aí eu acabo escrevendo muito. (DIADORIM – ENTREVISTA)

O hábito de escrita dessa aluna-autora acontece, geralmente, à noite, muitas vezes, durante a madrugada, quando a estudante não consegue dormir pelo incômodo de seus sentimentos. A discente escreve geralmente em casa, isolada dos familiares, por meio da escrita ela se sente útil, encontra um propósito, escreve quase todos os dias, principalmente, nos dias de crise. Veja o que ela nos diz: “Sei lá, eu me sinto assim, bem, bem demais, que eu não faço nada de interessante e fico meu Deus, foi eu que escrevi, que massa! Não me sinto mais tão inútil” (DIADORIM – ENTREVISTA).

O exercício da escrita ajudou Diadorim a resgatar sua autoestima: “foi eu que escrevi, que massa!”. A estudante parte da ideia de inutilidade e depara-se com a produção de um texto literário todo seu, o que intensifica a ação, o desejo e a necessidade de escrever. Até que esta alcançou a escrita literária para além da sua vida individual, projetando-a na coletividade. Diadorim descobriu que a escrita salva e, declaradamente, deseja salvar outras pessoas por meio de suas composições poéticas, por isso, ela começou a investir na produção e na divulgação de seus textos com mais frequência, dirigindo-se a outros, ampliando essa ação para as pessoas que ela julgava necessitadas. Observe:

E por eu saber que o texto que eu fiz pode chegar a alguém que sinta a mesma coisa que eu, que poderia aliviar a dor de outra pessoa também. Porque, muitas vezes, a outra pessoa não sabe se expor, assim como eu soube, por texto, mas ela pode ler meu texto e pode analisar a vida dela sobre as coisas que ela está passando, por meio do texto que estou escrevendo, isso me inspira. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Ao compreender que a escrita literária a libertou de vários sentimentos e até da morte, Diadorim deseja que outras pessoas tenham esse privilégio, por isso, ela criou um *instagram* anônimo para divulgar seus textos literários. O investimento de seu tempo e sua força de produção passaram a extrapolar a necessidade individual e tornaram-se empatia, um olhar mais atento e caridoso para com aqueles que sofrem, mas não sabem se expressar pela palavra que salva. Veja o que a discente nos diz:

Com certeza, se um dia eu chegar a cometer suicídio, as pessoas leram meus textos e vão entender muito bem o que eu sentia, tudo o que eu vivia. E vão poder entender melhor as pessoas que têm depressão. Que é muito complicado entender a pessoa que tem problema psicológico. Eu já vivenciei isso na escola, eu fui ajudar uma menina que estava em crise. Eu acho que foi o diretor ou o coordenador que chegou e falou: “menina, tu não paga nada, não tem trabalho, não faz nada de preocupante, por que está chorando assim?” Isso, meu Deus, subiu. Eu fiquei tão irritada. Porque se eu mostrasse um texto, a pessoa ia entender, a pessoa iria conseguir compreender o que a menina estava sentindo. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Por ter encontrado uma válvula de escape para seu sofrimento, Diadorim se compadece de outros que passam pelo mesmo problema. Infelizmente, a escola contemporânea, principalmente no exemplo anterior, ainda não se apropriou por completo dos cuidados necessários às dores dos estudantes; muitas vezes, não demonstra empatia pelo sofrimento adolescente e, muitas vezes, diminui as dores dos alunos comparando-as às de um adulto, como na fala do diretor/coordenador. Nesse caso, Diadorim sofre duplamente por entender a dor de seu par e por testemunhar o menosprezo a essa dor por parte da gestão escolar. Infelizmente, Diadorim se cala, queria escrever para que o outro pudesse entender a dor da aluna, mas também não o faz. A escrita que a livra de um suicídio, e explicaria essa ação caso ela viesse a cometê-la, é o único recurso eficaz para demonstrar essa dor e se fazer entender. Para nosso alívio, leitor preocupado, Diadorim está bem e segue, a escrita foi seu oxigênio e hoje ela respira sem maiores dificuldades. Antes disso, ela me revelou as condições pessoais que considera importantes no ato de produção escrita, o que a instituição escolar deve acrescentar às dimensões sociais e cognitivas, porque a adesão à escrita de Diadorim tem o viés psicoafetivo, e a aluna faz disso sua axiologia.

Além do mais, Diadorim tem consciência de que seu investimento para com a escrita não acontece apenas na hora da composição textual. O texto literário da aluna nasce da observação diária de seus sentimentos, das pessoas, do cotidiano e de situações conflitantes.

Assim, a criação literária de Diadorim implica no envolvimento emocional, observe o que a aluna revela sobre seu processo de composição: “Tem texto que eu já estou pensando há tanto tempo que eu consigo escrever de uma vez só. Eu já escrevi alguns textos em minutos. Quando mandei para uma pessoa, ela perguntou: ‘escreveu tudo só hoje?’ Só que eu já estava pensando no texto faz tempo” (DIADORIM – ENTREVISTA).

Na fala “já estava pensando no texto faz tempo”, a discente revela a ciência de que o investimento para a composição de seu texto nasce muito antes da escrita da primeira palavra, inicia da observação e da reelaboração das emoções sentidas e/ou percebidas em seu entorno. Alguns textos da aluna-autora são planejados ainda fora da folha de papel em branco, na mente da estudante. Assim, ela nos conta sobre os bastidores de sua produção, seu processo de metalinguagem e sobre as várias formas de investir em sua escrita; pensando, planejando, investigando o tema, uma espécie de amadurecimento da emoção que será retratada. Por isso, algumas vezes, traz uma escrita que se faz rápida, ligeira. Esse processo não é revelado para os leitores comuns que chegam a se surpreender com a rapidez e a agilidade que ela produz.

No entanto, a discente também nos diz que demora mais em outros textos, nos quais precisa se dedicar à composição textual por um tempo maior. Como a aluna-autora tem um alto investimento em relação à sua escrita literária, principalmente em momentos de crise psicológica, porque escreve todos os dias, majoritariamente poemas, esta demonstra um nível maior de compreensão dos diferentes processos de composição textual.

Dessa forma, Dazuza e Diadorim têm ações semelhantes frente à escrita do texto literário, pois consideram a escrita uma forma de desabafo e de salvação; além de produzirem seus textos imbuídos por sentimentos diversos. Embora Diadorim tenha um investimento mais alto e Dazuza um investimento mediano, ambas preferem ler a escrever, gastando tempo e esforço na produção de seus textos literários, geralmente poemas e contos, mas sem influências leitoras diretas. Indagadas sobre suas leituras, elas revelam que não se consideram leitoras, até se envergonham da colocação: “eu sempre gostei de escrever, acho que gostava mais de escrever do que de ler. É assim meio contraditório” (DAZUZA – ENTREVISTA).

Para Diadorim não é diferente: “por incrível que pareça eu não estou lendo nenhum livro, não me inspiro assim, não. Em nenhum escritor” (DIADORIM – ENTREVISTA). O material de escrita dessas duas alunas é a vida: o cotidiano, os problemas existenciais, as dores, a injustiça, o desconcerto do mundo etc. Elas realmente não precisam ler para escrever o que sentem, contudo, caso conhecessem escritores que tratam das mesmas temáticas que elas trabalham, com certeza, ampliariam suas visões sobre o ser humano, suas

dores e sua condição terrena, o que poderia ajudá-las tanto na produção de textos literários como na compreensão e/ou no pensar mais elaborado sobre si e sobre a sociedade. Contudo, como a escola não detectou, nem foi informada dessa escrita extraescolar, essas oportunidades parecem ter sido perdidas, pelo menos as concepções estudantis.

Observemos, leitor querido, o detalhamento do investimento de outra aluna-autora:

Eu gosto muito de textos literários, a literatura em si é algo que me chama muita atenção, amo ver até onde vai minha criatividade. (...) Estou em contante contato com textos literários, seja lendo ou escrevendo, um dos meus passatempos favoritos é escrever, às vezes no computador, ou em aplicativos onde posto histórias de forma anônima, algumas vezes, não me sinto bem e começo a escrever como uma maneira de desabafar. (OTACÍLIA – BALANÇO DO SABER)

Otacília está cercada de literatura. Lê e escreve constantemente. Usa a literatura como uma forma de passatempo, mas principalmente com a função do desabafo, a escrita de si, intimista e catártica. Essa estudante desenvolve a escrita extraescolar, pois gosta de escrever em lugares silenciosos, por isso pensa que a escola não é um ambiente favorável à escrita do texto literário, destacando, assim, a falta de incentivo estrutural do ambiente escolar. Ela usa o computador, o bloco de notas do celular para escrever seus contos e poemas e os publica em um aplicativo, mas não revelou o nome desse recurso durante a entrevista, creio que por medo de sair do anonimato. Não escreve todo dia, pois divide seu tempo com a leitura e a escrita de textos literários, priorizando a leitura. Escreve toda semana, às vezes, mais de uma vez por semana, e não publica todos os textos que escreve. Tem um investimento de mediano a forte em relação à escrita do Tipo Ideal 1. Produz literatura principalmente porque gosta, pelo passatempo, mas principalmente pela possibilidade do desabafo.

Nesse mesmo viés, para Ana, a escrita também é constante:

Eu gosto e sempre gostei muito de poemas. Atualmente, estou lendo bastante, além de escrever. Escrevo sobre meus sentimentos. Às vezes, no bloco de notas do *tablet* ou do celular, em meu caderno ou em uns diários que tenho e sempre levo comigo. Eu escrevo algumas coisas, além de transcrever de outros autores que achei bonito e inspiradores. Eu escrevo sempre que posso, quando estou com inspiração, escutando músicas, na rua etc. Bem, quase ninguém sabe que eu escrevo. Quando eu escrevo, eu me sinto feliz, e consigo me expressar melhor; eu sinto que sirvo para alguma coisa. (ANA – ENTREVISTA)

A aluna-autora Ana produz literatura desde as séries iniciais do ensino fundamental, prefere o gênero poema. Escreve sobre suas emoções, utiliza diversos suportes para isso: o caderno, pequenos diários, o *tablet* e o celular. A aluna transcreve textos de outros autores como forma de “inspiração” e como um investimento para a produção de seus próprios poemas. Ana utiliza algumas técnicas dos grandes escritores, como: carregar um

caderninho de anotações, como Mário de Andrade e Guimarães Rosa; ou buscar inspiração em outros escritores ou outras composições, como a música, dialogando com outros textos que “inspiram” seus poemas. Note, amigo leitor, que a aluna retoma a palavra inspiração, mas nos detalha os investimentos que usa para a produção escrita de seus textos poéticos. A palavra de outros a inspira, a leitura literária, a audição de música e a transcrição de trechos de textos são, na verdade, técnicas de escrita utilizadas pela estudante como recursos para a escrita de seus textos literários, embora ela pareça fazer isso inconscientemente. Fator interessante é que a aluna-autora escreve na rua, ou seja, tem ciência de que uma ideia, quando maturada, pode sair a qualquer momento e necessitar ser transposta para o papel. Em outras palavras, ela escreve a qualquer hora. Ana apresenta assim um alto investimento em relação à escrita literária, além de diversificar os tipos de investimentos empregados.

Após mencionar o investimento forte e mediano, agora, caro leitor, podemos tratar dos alunos-autores que apresentam um investimento mais fraco em relação à escrita literária. Veja: “Não escrevo frequentemente, só quando me sinto assim... bastante triste, porque alivia. (...) mas eu escrevia antes também, principalmente na Pandemia, por causa do isolamento total, né?” (ACAUÃ – ENTREVISTA).

Acauã relevou em entrevista que seu investimento de tempo na produção de textos literários é fraco. Ele só escreve quando está muito triste, e esse estado não é uma constante na vida do adolescente. O aluno-autor revela que quando se sente apenas triste pode desopilar com outras atividades, mas só a escrita consegue ajudá-lo quando ele está bastante triste. Ao comentar sobre a Pandemia do Covid-19, o estudante revelou que, por conta do isolamento social, a escrita literária tornou-se mais frequente, pois as tristezas deste foram ampliadas pelas perdas e pelos medos. Dessa forma, a escrita de Acauã se dá pela busca de um alívio por meio do desabafo, é momentânea e irregular, pois acontece esporadicamente quando ele sente mais tristeza que de costume.

Já a escrita de Fafafa, apesar de originária das emoções, acontece apenas quando a aluna-autora tem tempo livre para a produção. Leia o que ela diz: “é tipo assim, quando eu não tenho muita coisa para fazer, quando eu estou com tempo livre, eu escrevo” (FAFAFA – ENTREVISTA). A estudante revela um fraco investimento em relação à escrita literária, pois nos diz que o tempo livre não é uma constante em sua vida. Ela desenvolve uma escrita de cunho intimista, mas não dá grande importância ao ato, para ela, a escrita é só mais uma forma de entretenimento. A escrita literária de Fafafa também é extraescolar. O gênero mais usado pela aluna é o conto dramático, pois ela associa sua vida diária ao drama. A discente

não revelou detalhes de sua narrativa de vida para que eu pudesse associá-las ao drama, mas pelo que já tratamos sobre o período desafiador da adolescência ou o da Pandemia do Covid-19, leitor sensível, inferimos que essa associação é plausível.

Os oitos alunos-autores que compõem o tipo 1 apresentam alguns investimentos semelhantes: a escrita extraescolar diária ou feita mais de uma vez por semana, a preferência pela composição de poemas e contos, o uso da escrita para o alívio de suas dores, a produção de textos literários em suportes como o caderno, o computador, o *tablet* e o celular, a escrita enquanto passatempo e a visão de que a escrita de si não é um recurso escolar. Pasmem, caro leitor, os estudantes desassocia a escrita literária da escola e, muitas vezes, adotam estratégias de composição que julgam inéditas, criadas por eles. No entanto, quando insistimos um pouco mais sobre o passo a passo da composição, percebemos as contribuições dos conhecimentos escolares nas produções artísticas desses alunos, por isso, a seguir, detalharemos as verbalizações dos estudantes sobre o processo e os métodos escriturais utilizados por eles no momento da escrita literária.

### ***6.2.3 A Descoberta do Mundo<sup>43</sup> – As verbalizações encontradas nas vozes dos estudantes do Tipo Ideal 1***

"Até criar a verdade do que me aconteceu. Ah, será mais um grafismo que uma escrita, pois tento mais uma reprodução do que uma expressão."  
(LISPECTOR, C. 1988, p. 15).

Um texto perfeito é aquele que está totalmente...uma palavra completando a outra. Não fica todo embaraçado, sem uma coisa nada a ver com a outra.  
(DIADORIM – ENTREVISTA)

Grafismo ou escrita, reprodução ou expressão? Com as palavras de Clarice Lispector, leitor compreensivo, começaremos a tratar dos modos de verbalizações sobre a escrita literária dos alunos-autores que compõem esta investigação. De modo geral, a verbalização sobre a escrita designa a forma como o estudante fala ou escreve sobre o ato da escrita, os bastidores, a aprendizagem escritural, o importante e complexo ato de escrever. Na epígrafe de Diadorim, a concepção de um texto perfeito volta-se para questões de coesão e coerência; o termo seguido da oração “uma palavra completando a outra” aponta para o investimento da organização do texto. Ao perceber que as palavras estão conectadas para

---

<sup>43</sup> Título de uma das obras de Clarice Lispector, citadas nas referências desta tese.

produzirem sentidos na escrita, Diadorim nos fala de coesão e também de coerência. A estudante vai além de regras gramaticais simples, como ortografia e pontuação e já nos revela um nível de verbalização textual: organização e sentido, pois um texto perfeito “não fica todo embaraçado”. Nesse caminho, detalharemos a partir de agora os modos de verbalizações dos demais estudantes.

Diadorim, no topo da relação catártica, continuará a guiar as primeiras análises das verbalizações do tipo 1. Examine, caro leitor, o trecho selecionado:

Às vezes, eu escrevo um texto completamente, né? Não mudo praticamente nada. Também tem texto que eu encaixo, tipo: eu escrevo uma coisa um dia, no outro eu já estou pensando totalmente diferente. Então eu vou só encaixando dos dois. Tem um texto que eu fiz em que digo que um dia eu não queria escrever nada e no outro dia eu já queria escrever tudo, eu acabei fazendo um texto incrível. Também tem vez que eu faço revisão e vou mudando as palavras para o texto ficar bem perfeito. E tem texto que eu não mando para ninguém, que é só rascunho mesmo. (DIADORIM – ENTREVISTA)

A aluna-autora parece transitar com propriedade pelas veredas da composição textual, por vezes, consegue escrever o texto de uma só vez, geralmente quando já pensou no tema e na estrutura do gênero, observe: “tem texto que eu já estou pensando há tanto tempo que eu escrevo logo de uma vez” (DIADORIM – ENTREVISTA). A estudante percebe que existem formas de composição diferentes para seus textos e tem ciência dos bastidores de sua própria escrita. Até se diverte quando seus poucos leitores se espantam pela rapidez da produção de alguns de seus escritos.

Algumas vezes, vai escrevendo o texto por partes; um pouco a cada dia. Por vezes, quando retoma o que escreveu no dia anterior, revela: “eu escrevo uma coisa um dia, no outro eu já estou pensando totalmente diferente”. Note, querida leitora, que o plano das ideias se modifica com o tempo, conseqüentemente o texto final será alterado. Isso acontece porque mudamos nossos conceitos, modificamos nosso olhar, somos múltiplos e mutáveis.

Outros textos produzidos são revisados com maior atenção: “eu faço revisão e vou mudando as palavras”. Diadorim investe tempo na substituição de palavras, também verifica a pontuação e a acentuação, mas confessa ter dificuldades com a gramática da língua e desabafa que precisa estudar mais. De qualquer jeito, ela usa todos os recursos disponíveis para deixar o texto perfeito. Esse adjetivo nomeia a escrita do texto que a aluna-autora poderá apresentar eventualmente a alguém, geralmente, algum colega mais próximo, ou irá publicá-lo em seu *instagram* anônimo.

O texto perfeito para ela é o mais próximo do gênero escolhido, o que apresenta conexões (coesão) que facilitem o entendimento (coerência) e o que atende às

regras gramaticais como pontuação e acentuação corretas. Um ponto também importante, na fala da discente, é que quando o texto cumpre unicamente a função de desabafo, ela não faz revisão, a primeira versão será arquivada e permanecerá impacta até ser descartada.

Em suma, Diadorim nos apresenta quatro procedimentos de escrita do texto literário utilizados por ela, veja:

Quadro 13 – Análises sobre os processos de escritas dos estudantes do Tipo Ideal 1

01	O texto começa a ser maturado em pensamentos, antes da escrita (SENTIR/PENSAR/ESCREVER);
02	A escrita é feita de forma fragmentada, modificando a ideia original, um pouco a cada dia (SENTIR/PENSAR/ESCREVER-REESCREVER DIARIAMENTE)
03	A Produção da primeira versão do texto será seguida da revisão textual (SENTIR/PENSAR/ESCREVER/REESCREVER);
04	Escrita mais livre - produção da primeira versão sem tratamento posterior (SENTIR/PENSAR/ESCRITA PARA DESABAFAR).

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

No primeiro procedimento descrito pela aluna-autora, o texto nasce dos sentimentos (SENTIR) e é processado dia a dia em seus pensamentos (PENSAR), tomando dimensões maiores de reflexões (PENSAR) até ser escrito (ESCREVER) em uma folha em branco ou no bloco de notas do celular. Geralmente, não há revisão posterior. A ideia de um texto nascer na mente, e se materializar só depois de algum tempo, parece muito abstrata para ela, por isso a concepção de inspiração professada anteriormente pela aluna.

No segundo processo, a estudante desenvolve uma escrita gradativa, escrevendo um pouco a cada dia. Geralmente, a ideia inicial é influenciada pelas emoções (SENTIR) do momento, entretanto, com o passar dos dias, a ideia vai se modificando, pois os sentimentos se modificam (LEITURA-REESCRITA), assim, a cada leitura dos trechos adormecidos gera uma revisão, uma reescrita, e resulta na alteração do tema e/ou da estrutura pensada inicialmente. Assim, o texto é pensado e repensado todo dia, no momento da escrita. A ideia inicial é modificada ao longo dessa trajetória. Dessa forma, a estudante não acha necessário fazer uma revisão final, pois o produto é fruto de um longo caminho de idas e vindas, de revisitação e ampliação do tema e do sentir.

Na sequência, na trajetória três, a discente deseja desabafar (SENTIR) para si mesma e usa a escrita (ESCREVER) como um recurso fácil e acessível, produzindo seu texto de forma corrida sem pensar muito nos elementos sintáticos da composição. Terminada a

primeira versão do texto, a estudante se debruça sobre ele para a revisão textual e gramatical (REESCRITA). Segundo a aluna, os processos desse percurso são muito similares ao que ela aprendeu na escola: a preparação, a escrita e a reescrita. A ação de escrever é feita por etapas que parecem complementar e fornecer uma ideia mais clara de texto editado, terminado ou pronto.

No quarto movimento, a estudante exercita a função pura do desabafo, a conversa de si para si, procurando entender seus próprios sentimentos, suas emoções mais desconcertantes, complexas e variáveis (SENTIR). A conversa é íntima e longa, por vezes, regada a lágrimas. “As palavras parecem acalmar meu coração, por vezes, eu até consigo dormir” (DIADORIM-ENTREVISTA); observe, leitor emocionado, a escrita de Diadorim funciona como um antídoto contra a insônia, ela não precisa tomar medicação, pois dispõe de uma ação externa que realinha sua condição interna; a escrita literária como remédio, se me permitem copiar o título do livro de Dante Gallian. Desse modo, não há necessidade de revisão, a escrita literária cumpriu sua função catártica.

Além disso, a metalinguagem, que caracteriza a verbalização, consiste na reflexão sobre a própria criação literária, uma atividade linguística sustentada pela linguagem: a linguagem da linguagem (GERHARDT, 2016, p. 42). Nessa dimensão metacognitiva, Diadorim, por exercer uma ação prioritariamente extraescolar, é a própria mediadora de suas reflexões, distanciando-se dos processos para descrever as situações das quais já esteve envolvida e que geraram produtos escritos. A aluna-autora revela:

O que me leva a escrever são os momentos de dores que eu estou passando. Eu sempre achei muito interessante escrever, só que eu nunca consegui ter tanta inspiração como tive enquanto eu estava passando pelos momentos de dores. Como a senhora sabe, né? Pelos textos que mandei, tenho depressão e isso me incentiva a escrever. Quando estou em um dia muito mal, aí eu vou lá e escrevo. Na maioria das vezes, eu escrevo na parte da madrugada, porque é a hora que eu tenho mais paz, a hora em que está todo mundo dormindo, estou só para pensar e me inspirar, aí acabo escrevendo. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Apesar de já ter comentado esse trecho anteriormente, ainda preciso destacar a sapiência de Diadorim ao perceber que a dor ou os dias dolorosos são os melhores para a escrita. O excesso de sentimentos gera incômodo; para a aluna-autora, o sofrimento e a insônia são elementos que favorecem a escrita de si para si. A madrugada silenciosa, unida às dores da discente, fornece a matéria e, conseqüentemente, a composição escritural. Assim, ela experimenta situações e estabelece protocolos comportamentais para sua escrita subjetiva, pessoal e literária.

A escrita literária, por meio da relação catártica, é realizada preferencialmente em

um ambiente extraescolar, o que sugere um aluno mediador da sua própria aprendizagem escritural, posicionando-se em relação aos processos que envolvem a composição escrita desses tipos de textos (BARRÉ-DE MINIAC, 2000, p. 126). Em tese, por meio do modo como os estudantes verbalizam suas ações e percepções, os alunos-autores não possuem um método eficaz de trabalho para a composição da escrita literária; vão experimentando alguns procedimentos que julgam mais viáveis. A revisão e a reescrita textual também não são obrigatórias, visto que o texto é escrito para eles, somente quando chegam a fazer uma releitura da produção textual é que corrigem alguns elementos ortográficos e/ou de pontuação.

Sobre isso, Dazuzza nos revela:

Eu gosto mais de escrever poemas. Sim, apesar das narrativas, o meu maior foco é o poema. Eu fui procurar o que eu já tinha escrito. Aí eu encontrei uns poemas. Dois deles, assim, antigos, então eu fui reescrever e vi que tinham muitos erros de Português. Eu tinha engolido letras...Eu fui ver que escrevi assim do nada, sem corrigir. Quando eu reescrevi, eu corrigi, vi muitos erros mesmo, mas só foi uma vez que fiz isso, pois, geralmente quando eu escrevo, eu não reescrevo. Eu escrevo e deixo lá. (DAZUZA – ENTREVISTA)

Ciente do gênero literário que mais se identifica, essa aluna-autora tem o hábito de guardar seus escritos, e como Diadorim, não costuma revisar os textos que escreve exclusivamente para o desabafo. Decorrido algum tempo da escrita de dois de seus poemas, ela os reencontrou e, ao lê-los, sentiu a necessidade de revisá-los, pois percebeu diversos problemas estruturais e sintáticos. Contudo, a estudante frisa que essa ação não é comum e destaca que os textos escritos para si, pela relação catártica, cumprem sua função em uma primeira versão, não necessitando de revisão textual posterior – fico aqui imaginando a grande oportunidade que a escola perde de contribuir para a saúde mental dos estudantes quando não insere no seu cotidiano a escrita literária.

Nessa mesma linha, Acauã reforça o comportamento de Diadorim e Cazuzza: “Como eu só guardo para mim, no celular, eu não me preocupo muito não, uso abreviações, mas procuro pontuar e acentuar as palavras direito. Só escrevo uma vez e deixo lá, não releio, nem reescrevo” (ACAUÃ – ENTREVISTA).

Esse aluno-autor escreve unicamente para o desabafo, nunca apresentou seus textos a ninguém, pois não é essa sua intenção. A escrita de Acauã é usada unicamente para aliviar suas emoções nos dias de profunda tristeza, por isso, ele não trabalha com a reescrita. Contudo, diferentemente das alunas anteriores, ele professa se preocupar com a pontuação e acentuação de algumas palavras, mas de forma bem livre, e ainda se sente à vontade para usar abreviações; provavelmente influenciado pela linguagem da internet e pelo suporte que usa: o

bloco de notas do celular.

Como você pode perceber, leitor querido, o procedimento quatro descrito por Diadorim é o mais comum encontrado no Tipo Ideal 1, os alunos-autores escrevem com o intuito de desabafarem, e o alívio proporcionado pela escrita literária é um investimento que melhora a qualidade de vida desses estudantes, pois encontraram na literatura uma forma de autoterapia. Eles perceberam, mesmo que sem uma orientação escolar mais apurada, a função catártica proporcionada pela escrita literária. Essa ação subjetiva faz com que o discente mergulhe ainda mais em suas sensações, permitindo-se sentir as dores próprias de suas incertezas, conhecendo-as, compreendendo-as ou, simplesmente, externando-as.

Selorico, por outro lado, aproxima-se do procedimento três descrito por Diadorim. Ele escreve e, caso goste do texto, faz a revisão, reescrevendo-o. Observe o que ele nos diz: “Quando eu faço no meu caderno, quando eu gosto da escrita que fiz, eu passo a limpo e guardo, de vez enquanto até mostro para alguns amigos” (SELORICO – ENTREVISTA). Nesse caminho, o aluno-autor remodela seu texto transpondo-o para outro suporte. Geralmente, após a reescrita, o estudante guarda o texto que ele gostou e descarta os que não achou interessante, pois, além da confissão, Selorico deseja apresentar seus textos para alguns selecionados amigos, aspecto que difere da maioria dos escritores preferencialmente do Tipo Ideal 1 e que se encaixam também no Tipo Ideal 2.

A revisão textual é semelhante à que ele aprendeu na escola, segue um modelo orientado pelos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e do ensino médio, perceba, estimado leitor, a relação do estudante ao verbalizar sobre a escrita do texto literário:

Quando escrevo, geralmente, em cadernos ou no bloco de notas do celular, eu guardo. É em formato meio de redação, mas uma mistura de histórias, mas mesmo com uma coisa de conto, uma mistura de conto com redação, sabe? (...) Sim, a escola me disponibilizou esse conhecimento, tipo assim: da escrita, de como escrever, o uso da pontuação, início das palavras, pontuações, textos etc. (SELORICO – ENTREVISTA)

Selorico escreve contos em que retrata as experiências de vida, suas dores, angústias e seus anseios; histórias que registra no caderno ou no bloco de notas do celular. Aliás, esse último suporte é um dos mais usados pelos alunos entrevistados. O estudante aproxima o termo conto e redação, pois associa esse termo à escola. Quando produz um conto, ele não associa essa ação à redação escolar, talvez porque a escola foque muito no tipo argumentativo, cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O aluno-autor enxerga a sua escrita literária como algo a mais; e aproveita as estratégias aprendidas na escola, a saber, da reescrita, da revisão, que considera uma ação escolar. Observe, amigo

leitor, o que o estudante acrescenta:

Quando eu faço meu conto, eu leio. Leio bastante, muito antes de eu inventar de apagar. Vejo meus erros. Tenho sim problemas de pontuação, dúvidas ao pensar onde coloco um ponto, o uso de algumas expressões. Eu tenho essa dificuldade e eu faço todas as atividades escolares. (SELORICO – ENTREVISTA)

Selorico relê seus textos várias vezes e, antes de apagar o que considera errado, busca reconhecer seus equívocos gramaticais, verificando se realmente cometeu um erro e observando os erros mais frequentes, para só depois refazê-los. Às vezes, o estudante reescreve ao lado do erro e compara os trechos ou as palavras para se certificar do que realmente precisa refazer. É um processo demorado que requer releitura, refazimento, reflexão, comparação e edição. O aluno ainda se ressentido, pois possui muitas dificuldades e faz todos os exercícios escolares, em outras palavras, parece que as atividades propostas em sala não servem para sanar as dúvidas do aluno sobre a estrutura da Língua Portuguesa na hora de sua produção literária.

Outra técnica metalinguística apresentada por Selorico é a reelaboração de trechos, veja:

Eu não uso muito o dicionário, não uso. Eu apago o que está errado e tento escrever de um jeito melhor, assim, acentuando, pontuando. Eu penso assim, muito... Queria ter uma biblioteca em casa, acho que esse é o desejo de qualquer jovem, basicamente. Eu sou fã de livros. Eu tenho muito livros além dos da escola, e aprendo a escrever com eles, vendo como o autor colocar as palavras. (SELORICO – ENTREVISTA)

O discente não tem o hábito de consultar dicionário, talvez por isso prefira reelaborar os períodos que não atendem à gramática da língua ou os trechos que ele não se fez claro. Esse aspecto de refazimento de trecho não é usual entre os outros estudantes do Tipo Ideal 1, os quais, geralmente, se centram na pontuação, ortografia e acentuação das palavras. Selorico também verifica esses aspectos, como é um leitor mais atento da literatura universal, também se preocupa com o estilo do que escreve, remodelando o que considera incompreensível.

Toda essa descrição dos processos de verbalizações sinalizou que os alunos-autores desenvolvem um movimento autoformativo para incorporarem técnicas que assimilam dentro ou fora da escola, apresentando trajetórias individuais de reflexão e ação sobre o ato de escrever literatura, ascendendo ao grau de consciência metalinguística, apesar de algumas similaridades, em graus distintos para cada sujeito. A maioria verbaliza que descobriu a escrita como desabafo por conta própria, de forma individual e solitária; entretanto, eles se utilizam das técnicas apresentadas pela escola regular para aprimorarem seus textos. Entretanto, eles

não dispõem de vocabulário técnico para nomear o processo de escrita que realizam e limitam-se às revisões gramaticais, pois se centram mais fortemente em aspectos da ortografia, da pontuação e acentuação. Apenas Selorico parece trabalhar com o estilo, pois chega a comparar o que escreve com a reescrita, com a finalidade de perceber se conseguiu deixar o texto mais claro, mais coerente, mais compreensível.

Portanto, leitor companheiro, os alunos que pertencem preferencialmente ao Tipo Ideal 1 investem tempo e esforço na escrita catártica em busca de vida, de salvação, pois já perceberam que viver é muito perigoso, por isso, eles jogam na folha em branco todos os medos, as frustrações, os anseios, as ansiedades, o pessimismo, a dor, a agonia, a alegria, a tristeza, o espanto, a curiosidade, a felicidade, o êxtase, dentre outros sentimentos. Essa ação ressignifica todos esses sentimentos e torna a vida mais suportável, mais leve.

### **6.3 *Porque há o direito ao grito. Então, eu grito*<sup>44</sup>. Outras considerações sobre o Tipo Ideal 1**

A palavra é meu domínio sobre o mundo.  
(LISPECTOR, 1968, p. 2)

Sendo sincero, amo muito escrever.  
(QUELEMÉM – ENTREVISTA)

Apesar de alguns alunos ainda compreenderem a escrita literária como algo transcendental, até místico, os estudantes que se encaixam no Tipo Ideal 1 ousaram escrever em seus quartos ou outros compartimentos de suas moradias, isolados, trancados, escondidos para entenderem seus próprios pensamentos e emoções, como um grande grito que nasce da garganta e ecoa nas mãos de cada adolescente para ser engolido pelo papel em branco ou pela tela de um celular/computador. A escrita é sim uma aliada acessível e possível em um período de transformação em que as sensações eclodem com facilidade e as palavras do outro marcam como uma navalha. Assim, *viver é um rasgar-se e remendar-se* (ROSA, 1988, p. 43). E pela escrita literária, os seres feridos gritam, emendam-se e sobrevivem. Como Clarice Lispector escreveu sobre questões filosóficas, esses alunos-autores também refletem e questionam a vida prosaica a partir de uma modulação existencialista. Há um corpo que grita por meio da escrita literária, mas é um grito imperceptível aos ouvidos desatentos. Há de se sintonizar as antenas para que a escola escute esse grito de socorro.

Identidade, morte, solidão, tempo, injustiças, violência, a própria condição

---

<sup>44</sup> Trecho da obra *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector.

humana é matéria para a produção literária desses alunos-autores que se sentem inadaptados ao período cronológico em que vivem e/ou ao próprio mundo, como os personagens clariceanos, como os poetas românticos. O peso existencial sobrecarrega esses jovens que ainda não compreendem tantas mudanças, tantas vozes dissonantes, a saída é o mergulho em si, possível pela construção poética ou pela prosa. A escrita extraescolar institui-se voluntariamente por esses sujeitos com o objetivo maior da sobrevivência. Para a maioria deles, os textos intimistas produzidos em casa apresentam mais sentido do que as famosas redações escolares. Havendo, assim, para eles, uma escrita escolar e uma escrita extraescolar e mais significativa. Também não há um leitor imediato, a não ser o próprio aluno-autor que elabora, a partir dos gêneros literários, um grande monólogo com sua consciência, suas sensações, suas percepções e seu entendimento sobre as coisas e a vida. Por vezes, e confiando na chancela da ficção, eles ousam apresentar seus escritos às pessoas mais próximas, contudo, essa ação é tímida e possível apenas quando os textos não são tão reveladores.

Há, nessa etapa, uma relação mais pessoal com a escrita literária menos metalinguística, pois a preocupação maior é o desabafo, não a construção literária. Dessa forma, a revisão textual e a reescrita quase não são praticadas, ocorrem apenas quando o texto foi selecionado para a partilha, o que acontece com pouca frequência. Segundo a percepção dos alunos, eles, autodidaticamente, descobriram a escrita literária como um processo catártico e julgam que os familiares e a escola não foram importantes para essa atividade. Sequer acreditam que a escola saiba da existência dessa ação tão significativa para esses adolescentes. Atente que essa relação foi construída ao longo das trajetórias escolares e pessoais desses estudantes. Mesmo assim, é necessário perceber que toda a atividade de linguagem é situada, diante disso, as práticas de letramento literário vividas pelos discentes partícipes desta pesquisa apresentam especificidades e algumas concepções diferenciadas.

E, apesar dessa prática da escrita catártica não ser nova, pois já fora usada por mim e por outros outrora, há uma vivência diferenciada e uma nova relação com a escrita literária, seja pelos suportes utilizados: computador, celular, tablet; seja pelo uso consciente da relação catártica que eles estabeleceram com as palavras; seja pela busca do autoconhecimento; seja pela organização dos pensamentos; seja pela melhoria da comunicação e/ou pelo equilíbrio das emoções. O fato é que a escrita literária se tornou uma grande aliada para o jovem e, conseqüentemente, para a agência escolar. Assim, a de se buscar meios, métodos e técnicas para se trabalhar a subjetividade dos adolescentes por meio da

escrita literária, favorecendo o contato, o desenvolvimento, a apreciação, a revisão e a edição dos gêneros literários produzidos pelos alunos-autores. Entretanto, o aspecto mais animador que percebo está na epígrafe de Quelemém, quando este revela amar o ato da escrita, há nessa fala uma esperança e uma constatação de que a escrita literária é prazerosa e está cada vez mais acessível aos nossos estudantes. Dessa primeira camada, não há a necessidade de formarmos escritores consagrados de literatura, o maior foco é o trabalho com a subjetividade dos jovens por meio da arte literária em um momento conflitante.

Contudo, eu acredito que, se conseguirmos realizar bem o feito, poderemos ser os ex-professores de algum Nobel de literatura no futuro. Por enquanto, caro leitor, sem mais nada a acrescentar, resta-nos agora passarmos juntos para o próximo Tipo Ideal: a escrita para o outro. *Vamos de mãos dadas. Avante!*

## ***7 Estou Preso à Vida e Olho meus Companheiros<sup>45</sup> – A Escrita Literária para o Outro - Relação Expressiva***

---

Se a pessoa realmente quiser se interessar pela literatura, vai ser um bom passo.  
Selorico – Entrevista

Tenho palavras em mim buscando canal,  
são roucas e duras, irritadas, enérgicas,  
comprimidas há tanto tempo, perderam  
o sentido, apenas querem explodir.  
(DRUMMOND, 1945, p. 25-26)

Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
Inauguro linhagens, fundo reinos.  
(PRADO, 2007, p. 43)

Caro leitor, não creio, opostamente ao que professa o poeta das sete faces, na predestinação do anjo torto, safado ou esbelto ao anunciar o nascimento de um escritor da literatura. Ao invés disso, acredito na aquisição da língua e na construção gradativa de uma intimidade maior com as palavras. Inaugurar reinos e fundar linhagens é um trabalho para o escritor de literatura, é um exercício estético para nossos alunos-autores. Por isso, e pelo princípio do Tipo Ideal 2, a escrita literária para o outro, escolhi dialogar com Carlos Drummond de Andrade e Adélia Prado. Essas vozes poéticas nos ajudaram a trilhar um caminho pela expressividade estética literária, seus intertextos, sua metalinguagem, ou seja, seus diálogos com outros anteriores e atuais, o que nos auxiliará a entender a formação da concepção estética literária do estudante desta relação expressiva do escrever literatura.

Como percebemos, leitor reflexivo, no Tipo Ideal 1, a escrita do texto literário reorganiza o pensamento e/ou o universo interior (GARCEZ, 2004, p. 23) do aluno-autor, propiciando autoconhecimento e, conseqüentemente, alívio das emoções. No entanto, escrever literatura também é uma forma de registrar e interpretar o mundo, uma forma de compartilhar práticas sociais por meio de um pensamento mais elaborado, ou seja, da reflexão, da abstração, da reelaboração simbólica e do diálogo com outros textos e com outras pessoas. Em outros termos, é uma arte que dá sentido ao que, muitas vezes, nos parece incognoscível. Por isso, e pelos dados coletados no decorrer da pesquisa, nosso segundo Tipo Ideal é a escrita

---

<sup>45</sup> Verso do poema “Mãos dadas”, retirado do livro *Sentimentos do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade, 2018, p. 29.

literária para o outro – a relação expressiva.

Os alunos-autores que perpassam o Tipo Ideal 2 parecem avançar um grau em relação ao nível anterior, pois já compreendem a literatura, enquanto arte, como uma ferramenta comunicativa simbólica que serve para autoconhecimento, mas que também amplia as concepções do mundo, porque, na prática de escrita literária, o aluno-autor é levado a compreender a função emancipatória da literatura, tornando-se o próprio produtor de seus conhecimentos em relação a essa arte. A primeira epígrafe desta seção é apenas um pequeno recorte da visão de Selorico, veja:

Minha relação com a literatura é boa, é agradável. É uma parte, um conhecimento, que tipo, geralmente fica melhor. A cada dia aflora mais a literatura, de certa forma a gente conhece, a gente sabe, a gente se aflora mais, sabe? A gente conhece, a gente lê blogs, a gente vê pessoas falando de alguns livros, elogios nas redes sociais, algo assim. Realmente é bom. É sabe... é uma coisa muito... Se a pessoa realmente quiser se interessar pela literatura, vai ser um bom passo. (SELORICO – ENTREVISTA)

O estudante apresenta um elevado índice de pertencimento ao Tipo Ideal 2, pois já concebe a literatura enquanto uma arte que acontece dentro e fora da escola. A escrita literária é caminho, é conhecimento, não é apenas desabafo. Os termos “a gente conhece, sabe, aflora, lê” referem-se aos investimentos utilizados pelo estudante para ampliar seu conhecimento, seu repertório, seu letramento literário. O verbo aflorar conota a ideia de vir à flor, emergir da terra, da planta-palavra. E o mais importante é que essa ação é prazerosa, é agradável, é boa. Note, leitor entrosado, que a literatura é comunicação, é expressão e ecoa de uns para outros; eu me vejo nos textos lidos e te incluo na minha escrita, não estamos sós, apesar do ato de escrever ser denominado por muitos teóricos como solitário, nunca estamos verdadeiramente sozinhos.

Esses *seres carregados de palavras*, como define Drummond, buscam canais de comunicação pela escrita dos gêneros literários e os vocábulos roucos, enérgicos, comprimidos ou sem sentido explodem na folha em branco. Assim, o Tipo Ideal 2 explora a ação do aluno-autor com os seus pares, com o outro, o leitor, o crítico, o amigo e o familiar. Dessa forma, a escrita define uma relação com os outros que pode ser tranquila ou incômoda. É sobre essa relação de escrever para os leitores que nos deteremos no Tipo Ideal 2.

Compreender a interação, o lugar de onde se fala, o ponto de vista, a motivação e as representações (BAZERMAN, 2015) do discente ao escrever literatura e ao divulgá-la às pessoas próximas é nosso ponto de interesse neste tópico, ao sabermos, leitor eloquente, que os “gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”

(BAZERMAN, 2006, p. 23).

Podemos observar com mais propriedade a fala de Quelemém:

Me perdia em meus pensamentos, eu escrevia ao ponto de me dar uma liberdade onde eu visse um campo onde só tem eu e minha mente, onde eu aprendi tudo o que eu posso colocar, o que eu posso inventar no meu texto para deixá-lo mais interessante, para não dar só gosto para mim ler, mas sim para outras pessoas. (QUELEMÉM – ENTREVISTA)

O aluno-autor em questão se entrega à escrita literária, projeta uma realidade paralela em que só ele e o texto existem, um espaço onde se pode tudo. Ele, ciente dos domínios ficcionais e da criação literária, investe tempo e esforço para deixar o texto mais atraente ao seu leitor: “eu posso inventar no meu texto para deixá-lo mais interessante (...) para as outras pessoas”. Esse investimento estético direciona o estudante a questionar o ir além, o que mais se pode inventar para deixar o texto mais interessante. Sua energia ou força de expressão volta-se conscientemente para o trabalho estilístico, ficcional, estético de escrita literária, tendo como foco as sensações que provocará em seu possível leitor. Há aqui um cômico trabalho do estudante diante dos mecanismos de escrita do texto literário, pois, conforme Bazerman (2005/2012), quando uma pessoa se torna hábil com um gênero desenvolve seus próprios mecanismos de elaboração de forma mais avançada e expressiva.

Outro exemplo que pode ser citado é da aluna Ana, do grupo 2, quando ela diz:

Eu tenho uma amiga que sempre conto minhas histórias para ela, também tenho uma prima que gosta dos meus textos. Ontem mesmo eu estava lendo um conto baseado em uma história que vivi, já para outro amigo. Eu me sinto bem. Eu me expresso melhor escrevendo do que falando. (ANA – ENTREVISTA)

A partilha da escrita de Ana se dá pela afinidade, ela conta histórias que escreve para os amigos, os mais próximos, os mais chegados, há uma relação de confiança estabelecida entre a aluna-autora e seus leitores, pessoas próximas. Os textos, algumas vezes, partem da experiência cotidiana, da vida real, provável motivo para a seleção de seus leitores. O investimento de Ana é recompensado pelo bem-estar: “eu me sinto bem”. A discente ainda relata que sua melhor expressão se dá na escrita, se levarmos em consideração que Ana está contando algo que vivenciou, ela parece se sentir protegida pela chancela da ficção. Note que a escola e seus integrantes somem da lista de interlocutores da aluna. Fato extremamente grave, tendo em vista que a escola é a principal agência de letramento dos tempos atuais.

E, para completar a definição do tipo 2, leitor atento, leiamos um poema:

A escrita é uma forma de expressão  
De pensamentos e emoções.

É uma arte que nos ajuda  
A compreender o que sentimos e pensamos.

É a partir da escrita que podemos compartilhar  
Nossas ideias e nossas vidas.  
Ah, também é graça, pois nela podemos criar a nós mesmos  
E as histórias que contamos

Ela nos permite expressar de maneira única e diversa  
Nos ajuda a organizar nossas certezas.  
(SELORICO – Texto enviado pelo *WhatsApp*)

O texto de Selorico reflete o que este pensa sobre a escrita, é um metapoema. Para o aluno-autor, a escrita é comunicação, é uma forma de expressão para os pensamentos e também para os sentimentos. Aprofundando o mote do estudante, a escrita literária é o compartilhamento de ideias e de histórias que nos formam; por meio dessa arte, podemos “criar a nós mesmos” de forma “única e diversa”. Perceba, leitor audaz, pelo processo de reflexão e recriação contínua das ideias, dos pensamentos e dos sentimentos, o discente compreende que tem seu estilo próprio, mas que pode ser, além disso, o diverso; ou seja, é único e múltiplo, formado de muitas vozes. Outro aspecto importante é a consciência do estudante em relação ao papel das narrativas, as histórias que contamos organizam (ou desorganizam) “nossas certezas”; nós a criamos e somos constituídos por elas. Assim, a função das narrativas ficcionais é de extrema importância para a humanidade, desde o tempo das histórias ao redor das fogueiras, pois resgatamos memórias afetivas e culturais para descobrirmos quem somos e como convivemos um com o outro.

A partir dessas observações, adentramos, mais especificamente, leitor competente, no capítulo 7, o qual trata do Tipo Ideal 2 – A Escrita literária para o Outro – A Relação Expressiva. Nele, interpreto as concepções dos estudantes acerca da escrita literária com base em sua experiência de letramento literário, analiso os investimentos pessoais dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e/ou vivenciadas no espaço escolar ou fora dele ao se expressar para o outro; e examino as verbalizações dos alunos sobre o processo de produção de textos literários escolares ou extraescolares.

### **7.1 *Meu treinamento é ordenar palavras*<sup>46</sup> – O perfil dos estudantes do tipo ideal 2**

Antes de começarmos as análises propriamente ditas, estimado leitor, irei apresentar os estudantes que se encaixam preferencialmente no Tipo Ideal 2, por ordem de

---

<sup>46</sup> PRADO, Adélia. *A duração do dia*. Rio de Janeiro: Record, 2010, p. 41.

classificação do mais ao menos envolvido com a escrita para o outro. E, na sequência, comentarei sobre o perfil geral desse grupo. Nessa orientação, iniciarei com o quadro:

Quadro 14 – Estudantes do Tipo Ideal 2

Grupo	Alunos	Nomes
01	04	Selorico
01	62	Sesfredo
01	03	Quelemém
01	29	Nhorinhá
02	110	Ana
02	113	Rosa
01	21	Diadorim

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Esses alunos, embora compreendam e usem o poder catártico da literatura, a função catártica do extravasamento de emoções, ponto específico do Tipo Ideal 1, já percebem a escrita enquanto expressão, enquanto comunicação com o outro, um diálogo subjetivo que envolve muitas vozes e diversos recursos linguísticos. Há também a consciência da recepção e a preocupação estética e gramatical com o texto, a escrita literária para o outro é mais cuidada, mais elaborada e assume uma função mais integradora, o outro e eu dialogando por meio de habilidades e competências literárias. O outro me lê, aceita, refuta, gosta ou desgosta, e eu marco presença no mundo; crio grupos de interesse e interajo com eles por meio dessa arte.

Note ainda, leitor atento, que alguns nomes foram repetidos do Tipo Ideal 1 para o Tipo Ideal 2, embora aqui estes se encontrem em uma escala diferenciada da tabela do capítulo anterior. Como é o caso de Diadorim e Selorico, que mudam drasticamente de posição, pois, como já comentei na abordagem metodológica, escolhemos o Tipo Ideal, meu orientador e eu, exatamente pela mobilidade que os estudantes teriam ao passear livremente entre os tipos ideais, sem um enquadramento limitado para os estudantes analisados.

Dito esse aparte, vamos às caracterizações dos estudantes. Estes estudam no turno matutino, têm entre 15 e 16 anos e gostam de ler e escrever literatura, com uma única exceção: Diadorim, que não possui o hábito da leitura. Escritores como Rick Riordan, George R.R. Martin, Ernest Cline, Arthur Conan Doyle foram alguns dos preferidos citados pelos entrevistados. Dois desses estudantes trabalham em turno contrário, como já mencionado no

Tipo Ideal anterior, e o restante dedica-se aos estudos. Eles escrevem literatura para se comunicar como o outro, de forma artística, estética; trabalham a palavra enquanto arte e buscam seus pares para o diálogo. Demonstrem um prazer imenso ao produzir literatura, pois testam suas habilidades e competências, seus limites de imaginação e de conhecimento.

Em relação à partilha dos gêneros literários produzidos, eles são seletivos, escolhem seus leitores, geralmente amigos próximos e/ou familiares. Infelizmente, partilharam essa habilidade com poucos professores e alguns não eram da área de Língua Portuguesa. Três desses estudantes têm um pequeno grupo de amigos que partilham dos mesmos gostos e indicam leituras, escritas, gêneros virtuais, além de incentivarem a escrita literária uns dos outros. Como é o caso de Selorico em relação às fanfics, aspecto que detalharei mais à frente. Um grande ponto de diferenciação dos alunos dos dois tipos, ou seja, da escrita para o outro e da escrita para si, é o processo revisional do texto. Quando os alunos do Tipo Ideal 2 escrevem para o outro, eles se preocupam em reescrever a primeira versão, ler e reler o texto, revisar, corrigir e editar o texto. Um deles analisa até o estilo e compara a primeira versão à segunda, seja do texto inteiro ou de uma parte dele, depois decide se muda ou se continua com a escrita inicial.

No processo de revisão textual, de correção e edição, eles denunciam que possuem ainda muitas dificuldades em relação à pontuação, acentuação, ortografia, concordância, regência e, por vezes, até em relação à formatação do próprio gênero literário. Reconhecem que a escola disponibilizou certos conhecimentos para o desenvolvimento da escrita literária, contudo ainda fazem algumas queixas. Um deles, por exemplo, diz que executa todas as atividades escolares, principalmente, as de Língua Portuguesa e, mesmo assim, não consegue sanar as dúvidas gramaticais que geralmente tem ao dedicar-se à escrita literária, como se as atividades propostas não acrescentassem melhorias ao nível de composição do aluno.

Outros três revelam que nunca divulgaram suas escritas na escola e que têm essa atividade como uma ação extraescolar. Para eles escrever literatura não cabe à escola, lamentável. Esse trio admite que já escreveu textos literários na escola, mas apenas para cumprir uma atividade proposta, sem interesses pessoais ou estéticos. Dois outros estudantes encontraram-se na escrita literária por causa dos elogios de alguns professores de disciplinas diversas. Quatro deles são leitores ativos e frequentam com assiduidade a biblioteca escolar, pois não possuem os livros que desejam em casa. Eles demonstram o desejo de quererem aprender mais sobre essa escrita e não necessariamente sonham ser escritores profissionais,

mas vislumbram a possibilidade de continuarem a escrever literatura em um futuro próximo.

Depois desta pequena síntese, fiel leitor, vamos detalhar as análises das vozes de cada aluno-autor segundo as dimensões de Barré-De Miniac (2002).

## **7.2 Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina<sup>47</sup> - As concepções da escrita literária para o outro**

O prazer ao escrever é chegar a um ponto específico no qual realmente deixamos a história interessante.  
(Selorico – Entrevista)

Lutar com palavras  
Parece sem fruto.  
Não tem carne e sangue...  
Entretanto, luto.  
(ANDRADE, 2006, p 100).

Há muito, caro leitor, contamos histórias para estabelecer um diálogo com o outro. A narrativa e mesmo o texto poético nos possibilitam uma conexão maior que ultrapassa as fronteiras do tempo e do espaço e se realiza de forma simbólica. Para Selorico, a história precisa ser interessante para o outro; por essa concepção, o investimento do aluno-autor perpassa os recursos estilísticos advindos de sua formação escolar e das leituras literárias realizadas ou possibilitadas dentro ou fora da sala de aula. Descobrir e se preocupar com o leitor é uma ação do estudante ao estabelecer esse vínculo artístico com o outro em uma prática sociocultural rica e dinâmica, ampliando seu letramento literário.

O texto literário é escrito e revisitado pelo discente, pois o tecido dialógico da composição perpassa esferas múltiplas como a identidade cultural, os territórios, as representações, as práticas discursivas, os discursos amorosos e familiares, dentre outros. Assim, conversar com o leitor, ocupar-se dele requer uma ação para além das individualidades, porque abrange domínios diversos. Dessa forma, o outro é uma instância de possibilidades discursivas. Nessa direção, o trabalho com a palavra é a luta representada nos versos de Drummond que parece sem fruto, mas nos ajuda a compreender os comportamentos humanos; o eu e o outro como seres de identidades mutáveis em busca de afirmação.

Destarte, as concepções sobre a escrita literária para o outro são mais elaboradas, pois o desejo de escrever e ter um leitor faz com que o aluno-autor mergulhe na pesquisa, buscando informações teóricas, gramaticais, linguísticas, além de conhecimentos sobre as

---

<sup>47</sup> PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1995, p.11.

estruturas dos gêneros literários e de seus suportes. Selorico, por exemplo, que também perpassa o Tipo Ideal 1, mostra uma maior desenvoltura no Tipo Ideal 2, ou seja, apesar de escrever textos para desabafar e guardar para si; o estudante também produz textos literários para a apreciação de seus pares, para isso, demonstra algumas preocupações teóricas em suas construções literárias.

Para Selorico, “a escrita literária em si, no meu dia a dia, é uma oportunidade para me abrir mais, me conhecer mais e conhecer coisas novas e adquirir novos conhecimentos sobre isso. Uma ótima oportunidade que pode ser explorada de várias formas” (SELORICO – ENTREVISTA). O aluno-autor reconhece a escrita literária como uma oportunidade para ampliar seu repertório; mas, além disso, concebe essa ação como amplificadora dos sentidos do mundo; individuais e coletivos. O discente escreve literatura com plena consciência das propriedades enriquecedoras desse movimento. Ao se abrir para a luta com as palavras, o estudante sai vencedor ao estabelecer e amplificar o diálogo com os seus pares, aceitando-os e sendo reconhecido por eles. Veja: “Eu gosto de escrever, e tipo... qualquer um pode começar uma escrita ou uma história de gênero literário, isso depende de como ela irá usar a palavra e escrever, como vai expressar as ideias que estão em seus pensamentos” (SELORICO).

O estudante não compreende a escrita enquanto privilégio: “qualquer um pode escrever”; ou seja, diferentemente da ideia de dom ou talento, ele assimila a escrita enquanto trabalho: “depende de como ela irá usar a palavra e escrever”; assim, a escrita literária parte da velha máxima da inspiração para a transpiração; é conhecimento, trabalho e escolhas, em uma gradação de habilidades e competências. Para uma melhor desenvoltura com a palavra, Selorico lê literatura, escuta música, interessa-se por fanfics, escreve e reescrever, tem uma amiga em particular que desempenha a função de crítica literária de seus textos. Aliás, foi por meio de uma indicação dessa amiga que Selorico conheceu o gênero *fanfic*, embora não saiba definir muito bem se o que escreve é realmente literatura. Observe:

Bem, eu gosto de escrever algumas coisas, como *fanfics*, por exemplo, não sei se conta... mas geralmente eu gosto. Eu tinha o *Spirit Fanfics*, mas já faz muito tempo. (...) Ela (a amiga) me comentou sobre as *fanfics*, nunca havia descoberto nada sobre isso, e ela me mostrou alguns exemplos, então eu me interessei. (...) uma *fanfic* é a definição de: uma história escrita por um fã sobre um livro, um filme, um autor, alguém famoso etc. E a pessoa escreve reescreve a história pelo seu ponto de vista. (SELORICO – ENTREVISTA)

Selorico conheceu a *fanfic*, revista de fãs, fora do ambiente escolar, o gênero foi apresentado por uma amiga que também escrevia esse tipo de texto. Ainda sem compreender muito bem os limites do gênero, como *nosotros*, caro leitor, esse aluno-autor se deparou com

um gênero digital, contudo, como era de se esperar pela natureza da *fanfic*, o estudante não identificou claramente se produzia um novo texto ou se plagiava o texto original, por essa razão teve dúvidas ao classificar o gênero enquanto literatura. O discente tem ciência de que as *fanfics*, *fanfictions* ou *fics* são textos de ficção produzidos por fãs que utilizam elementos das obras originais para comporem os novos textos e desenvolvem práticas escriturais não lucrativas de coautoria, seguindo as regras da Comunidade de Fãs (*fandoms*) que partilham o interesse por determinadas culturas. Esse gênero não se configura como um plágio, pois o escritor original é sempre creditado. Veja o que nos diz Vargas (2015): “Fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de livros envolvidos nessa prática” (VARGAS, 2015, p. 21).

Ao compreender o processo de produção da *fanfic*, esse aluno-autor se sente à vontade para escrever, pois tem um modelo a seguir, há uma técnica, além do laço afetivo que desenvolve com a obra original; assim, ele define esse tipo de escritura como reescrita, cômico do modelo adotado. Sobre isso, Vargas acrescenta:

Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015, p. 22).

Dessa forma, Selorico apresenta-se como um leitor ativo da literatura e dialoga com os textos pelos quais se apaixona, como é o caso da obra *A Guerra dos Tronos*, de George R. R. Martin; texto base para a produção de seu texto na plataforma: <https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt>. Infelizmente, leitor desafortunado, o aluno não forneceu acesso ao endereço eletrônico da *fanfic* de sua autoria, apesar de minha insistência. Contudo, atente para o fato de que esse processo de composição parece uma forma reelaborada de produção renascentista, em que o autor partia de um modelo, a imitação de um estilo. Esse período histórico-artístico utilizou a valorização das ideias clássicas greco-romanas para modelar a produção de novas artes, de novos textos.

Na literatura, a imitação dos clássicos era um princípio válido e até inquestionável; segundo Cosson (2020), o paradigma moral-gramatical utilizou a técnica do modelo clássico para aferir valor aos escritos dos estudantes, quanto mais o aluno se aproximasse do modelo mais teria êxito na escrita escolar. Contudo, para o caso analisado, ainda desejo destacar dois pontos: a escrita das *fanfics* de Selorico foi uma ação extraescolar e os tempos são outros, o aluno não precisa necessariamente imitar o estilo do escritor

escolhido, mas pode partir dele para iniciar sua escrita literária. Dessa forma, como estratégia para a composição de textos literários na escola, esse gênero é um grande auxiliar do professor, pois estabelece uma base, apresenta um modelo e oferece alguns elementos da narrativa para o início da escrita literária do discente. A partir desse exercício estético, conhecendo o processo de produção ficcional, o aluno pode tomar gosto pela escrita literária como passatempo ou enquanto arte e/ou profissão.

Já Sesfredo começou a ler literatura mais frequentemente após conhecer o aplicativo da *wattpad*, uma plataforma de histórias, observe o que ele nos revela:

Eu iniciei na leitura por causa de um *app*, um aplicativo que eu baixei no meu celular, pois achei interessante. Eu nunca tinha romance, mas quando eu comecei a ler nesse aplicativo, eu comecei a ficar muito ansiosa e feliz esperando as próximas páginas. Foi quando eu percebi que eu gostava de ler. Como eu não tenho mais esse aplicativo, eu comecei a sentir saudade de ler novas histórias de romances, então eu tive a ideia de escrever uma história parecida como as que eu lia.

Esse aluno-autor descobriu a literatura fora da escola, em uma plataforma de leitura global com mais de 85 milhões de leitores. Apaixonou-se pelo ato de ler romances e sentiu falta dessa ação quando não tinha mais acesso ao aplicativo. Foi dessa falta que nasceu o desejo pela escrita. A primeira concepção do aluno, gerada pela falta de contato com a literatura, foi a de que não gostava de ler ou de escrever. Descobriu o gosto pela leitura e posteriormente pela escrita de narrativas de forma autônoma, após o contato com o referido *app*. Note, leitor atento, que o aluno-autor também usou um modelo, as leituras feitas serviram de base para a escrita literária. Similar ao uso do gênero *fanfic* por Selorico, Sesfredo, baseou-se na estrutura das narrativas lidas e compôs seu primeiro romance.

Bem, ansioso leitor, infelizmente, não tive acesso ao primeiro texto literário do aluno. Contudo, o romance foi apresentado para alguns colegas que gostaram do resultado. Assim, a falta de acesso aos *e-books* fez o estudante perceber que poderia compor suas próprias histórias e produzir sua primeira narrativa de ficção. O resultado foi festejado pelo aluno que notou a possibilidade da escrita literária em sua vida cotidiana. Dessa forma, o aluno partiu da concepção de que não gostava de ler ou escrever para a concepção de achar possível escrever literatura por meio de um modelo pré-existente.

Quelemém é outro aluno que se destaca no Tipo Ideal 2, pois: “Sempre que escrevo literatura sinto uma liberdade para imaginar o que quero, passo a adicionar tudo o que eu penso e que possa deixar meu conto ou texto mais interessante para meu possível leitor” (QUELEMÉM – ENTREVISTA).

Há, no ato de escrita deste aluno-autor, uma preocupação com o outro. A produção

de literatura é, antes de tudo, um lugar de liberdade; é um momento para unir todos os seus conhecimentos e ter o prazer de usar a imaginação. É também uma ação de aprimoramento em relação à linguagem para que o resultado seja um texto bonito, compreensível e criativo, de modo que ele possa conquistar seus possíveis leitores. O discente apresenta seus textos para algumas pessoas mais próximas, mas confessa ainda não ter coragem de divulgá-los para um grande público.

Quelemém continua:

De vez enquanto, quando eu ia fazer algum texto, eu me perdia. Me perdia nos meus pensamentos, eu escrevia ao ponto de me dar uma liberdade em que eu visse um campo onde só tem eu e minha mente, onde eu posso colocar tudo o que eu aprendi, eu posso inventar e deixar meu texto mais interessante, para não dar gosto só para eu ler, mas sim para outras pessoas. (QUEMEMÉM – ENTREVISTA)

Sinceramente, leitor sentimental, essa foi uma das concepções mais interessantes que obtive sobre a escrita. Imaginar-se em um campo é uma forma de estar sozinho com os seus pensamentos; a folha de papel em branco e minha mente, o ato solitário da escrita, mas o autor cercado por diversas vozes que compõem seus conhecimentos. É o isolar-se para compor a partir dos diversos diálogos que estabelecemos; um ato individual, mas nunca solitário. Nesse processo, há a preocupação com o outro, o texto precisa dá prazer para o autor e para o leitor, senão esvazia-se o sentido da escrita. Assim, a escrita literária é um contínuo e consciente diálogo do aluno-autor para com suas leituras e seus pares.

Na mesma linha da escrita literária baseada em um modelo, temos Rosa. Essa aluna-autora ainda tem muito receio em mostrar seus escritos literários, por isso, só destina seus textos a sua mãe e alguns poucos colegas; a maior preocupação dessa estudante é com as críticas a seu estilo de escrita. Contudo, a discente apresenta o que considero, principalmente, observando a escolaridade dela, um alto nível de conhecimento sobre os elementos narrativos e, para produzir uma história, cria primeiro os personagens. Observe:

É meio complicado começar a escrever, porque eu só penso na história quando os personagens já estão formados. A primeira coisa é o personagem. Eu me baseio em livros antigos e um pouco na minha própria personalidade e na personalidade de algumas pessoas que conheço, porque o personagem precisa está próximo da gente, do leitor. (ROSA- ENTREVISTA)

Rosa baseia-se em livros antigos, leituras anteriores, personagens que a cativaram enquanto leitora, para compor seus próprios personagens. Há em seu processo de criação literária o uso de um modelo. Na concepção e na estratégia de escrita da aluna, o personagem nasce antes da história, ou seja, criar o personagem possibilita a composição do enredo. Outra opinião é que ao usar elementos de sua personalidade e provavelmente das personalidades de

seus colegas, ela, enquanto aluna-autora, busca legitimar a escrita, além de esperar a aprovação de seus poucos leitores.

Continuemos nosso diálogo, amigo leitor, com Nhorinhá. Ela acredita que qualquer pessoa pode escrever literatura. A estudante produz textos contos, poemas e músicas. Os dois primeiros gêneros são utilizados de forma mais íntima e possuem um teor mais confessional. Já as composições musicais são elaboradas colaborativamente e o maior incentivador é o outro, o ouvinte. Para a aluna-autora, a escrita musical “não é um processo fácil, fácil, mas também não é difícil, entende?” (NHORINHÁ – ENTREVISTA); a estudante compreende a complexidade do processo de composição de um texto, mas possui os conhecimentos necessários para fazê-lo, por isso, a escrita é trabalhosa, mas não é impossível. Eles, os produtores, escrevem a partir de uma temática, dialogam sobre o assunto e elaboram a música coletivamente. Depois revisam e compõem a melodia.

Toda essa ação começou no ambiente escolar a partir das ações de um professor de música, depois, os discentes criaram um grupo musical e continuaram a escrever canções. Na mesma linha de Nhorinhá, Ana escreve contos, poemas e músicas, mas suas composições são elaboradas em casa, o ambiente mais propício para a escrita, segundo a estudante. Incentivada pelo outro, no caso os familiares, Ana também concebe a recepção como um ponto determinante para a produção de seus textos. Essa aluna-autora escreve para os pais, a avó, para as primas, as tias e uma amiga em particular, mas nunca apresentou seus textos para seus professores, caso comum entre os alunos dos tipos Ideais 1 e 2.

Já Diadorim, a maior representante do Tipo Ideal 1, também passeia pelo Tipo Ideal 2 em uma situação específica: quando fala sobre os seus sentimentos para com o outro ou quando dá uma resposta para um acontecimento que não soube se expressar na hora. Nessas situações, ela escreve sobre o que sentiu em determinada situação, comunicando o que não soube falar na hora do desentendimento. Geralmente, há uma preocupação maior com a escrita, a parte gramatical e a coerência do texto. A aluna faz mais de uma revisão antes de enviar ou postar o desabafo. Veja:

Quando eu escrevo sobre o que estou sentindo, sobre algumas palavras que as pessoas me ofenderam por eu ser quem eu sou. Então eu vou lá e escrevo o que eu estou sentindo sobre aquilo e vou descrevendo tudo detalhe por detalhe. Uma espécie de resposta para essa pessoa. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Nesses casos, Diadorim escreve um texto subjetivo, cheio de observações intimistas, mas não o encaixa em um gênero literário específico. Acredita que produz literatura, porque trabalha com a emoção e com a verdade de seus sentimentos. Assume que

tem uma preocupação maior com a estrutura, os aspectos gramaticais e a compreensão do texto, mas tudo isso parece estar em segundo plano, porque o maior objetivo é a expressão do sentimento em relação àquela pessoa a qual direciona o texto.

Dessa forma, apesar de apresentar um nível maior de engajamento enquanto “terapia”, Diadorim também utiliza a escrita como expressão, pois, quando ela não consegue falar o que deseja, a escrita enquanto desabafo é direcionada ao outro e assume outro nível de exigência por parte da aluna-autora. Isso modifica sua atitude frente à escrita, porque a estudante faz uma revisão textual mais apurada, para se fazer entender, deixar o texto mais claro, assim, a primeira versão é submetida a uma minuciosa análise.

Portanto, quando a escrita é direcionada ao outro, a um leitor específico ou a um possível leitor, a concepção dos estudantes é de que o texto necessita ser compreendido. Destarte, a revisão e a reescrita são ações comuns a todos os alunos-autores entrevistados, em maior ou menor grau. Elementos que diferem o aluno do Tipo Ideal 2 em relação ao Tipo Ideal 1. A vontade de ser entendido faz com que o discente invista mais tempo na correção textual e na produção de outras versões, até que considere o texto pronto para o leitor. E sobre os investimentos dos alunos-autores na produção escrita dos gêneros literários, conversaremos a seguir. Adiante, caro leitor!

### **7.3 *As Palavras não nascem amarradas*<sup>48</sup> – Os Investimentos da escrita literária para o outro – relação expressiva**

Cesse de uma vez meu vão desejo  
De que o poema sirva a todas as fomes.  
(PRADO, 1991, p. 40)

Prazer ao escrever é chegar a um ponto  
específico que dá vontade de escrever mais...  
(SELORICO – ENTREVISTA)

*E agora, leitor José? E agora, leitora Maria?* Quando a escrita é possível para além do diálogo íntimo, vislumbramos o exercício da palavra para a expressão artística e para a comunicação com outros, os nossos pares na vida. Como nos diz Drummond, as palavras andam soltas, *saltam e se beijam*. Nesse caminho, encontram o outro, quando o aluno-autor está ciente desse trânsito tem uma maior capacidade de interação e manipulação com e pelas palavras. No entanto, para isso, necessita investir uma quantidade de energia diária, pois a intensidade e a frequência dessa prática podem levar a um aperfeiçoamento. O investimento

---

<sup>48</sup> ANDRADE, C. D. Reunião – 10 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969, p. 63.

para com a escrita literária do grupo prioritariamente do Tipo Ideal 2 apresenta-se enquanto um aprimoramento mais consciente da escrita, pois antes de partilhar seu texto com o outro há um trabalho mais detalhado de revisão gramatical e de sentido.

O prazer de escrever para Selorico ultrapassa o prazer individual da criação e foca também no deleite do outro, do leitor:

Prazer ao escrever é chegar a um ponto específico no qual realmente a parte fica interessante, porque geralmente tem começo, meio e fim. E quando a gente chega no meio dá vontade de escrever mais, de querer ver o final, de escrever o fim, dar um desfecho. E depois mexer mais na história, sabe? Para que quem for ler também tenha esse prazer. É bom, é agradável. (SELORICO – ENTREVISTA)

Este estudante escreve em torno de uma hora por dia, todos os dias. Geralmente, à noite. Quando termina um texto, ele faz a revisão, para só depois apresentar o produto a alguém. Geralmente, tem, como leitores, amigos próximos que partilham do mesmo gosto. Quando começa uma história, ele viaja com ela, confessa pensar no enredo durante o dia, mas só quando chega à casa pode continuar a escrevê-lo. Produz contos de aventuras, de humor; histórias sobre relacionamento e sobre a vida adulta. Para sua produção ficcional, ele usa seu tempo livre, ou seja, o período noturno, observe: “Eu gosto mais de escrever no meu tempo livre, à noite, escrevo tanto para lidar com a imaginação, como para aflorar minhas escritas por meios das palavras. Escrever é meu passatempo favorito” (SELORICO – ENTREVISTA).

Esse aluno-autor revela escrever todos os dias, à noite, em casa e em seu tempo livre. A escrita é o passatempo preferido do estudante. Essa frequência e a intensidade da escrita revelam uma forte força do investimento para com a escrita literária. O discente tem consciência do processo de escrita, diz inspirar-se em suas leituras, escreve, empolga-se com o que produz, pensa no texto mesmo quando não está em composição e, ao perceber que a primeira versão do texto está terminada, reescreve. A preocupação com o leitor também é destacada, o estudante deseja que o leitor, assim como ele ao produzir, também sinta prazer ao ler o texto.

No mesmo caminho, Quelemém destaca o prazer de sua escrita literária: “Meu prazer é quando eu ultrapasso meus limites de imaginação e mostro todo o conhecimento que aprendi e posso adicionar ao meu texto. Também é quando meus amigos gostam do que escrevi” (QUELEMÉM – ENTREVISTA).

Semelhante a Selorico, esse outro aluno-autor relaciona seu prazer ao produzir literatura ao uso da imaginação e aos conhecimentos adquiridos sobre a linguagem no decorrer de sua vida escolar. O investimento do estudante é possível pela significação que traz, ou seja, a possibilidade de aplicar os conhecimentos escolares de Língua Portuguesa em

uma ação concreta ao produzir de um texto literário, esse é o sentido do investimento. Apesar disso, Quelemém apresenta um fraco movimento de escrita, veja:

Bem, não escrevo frequentemente, porque ajudo meu pai, mas no meu tempo livre tento escrever algo interessante. Geralmente, uso poucos minutos escrevendo, porque divido meu tempo livre com a leitura e a escrita; eu também leio livros de literatura, sou muito apaixonado por livros de aventura e mitologia. (QUELEMÉM – ENTREVISTA)

Por conta do trabalho, caro leitor, como muitos jovens brasileiros que precisam ajudar à família, Quelemém lavoura com o pai no turno vespertino e estuda no turno matutino, restando o período da noite para fazer as atividades escolares, ler e escrever literatura. Com tantos afazeres, em minha concepção, esse fraco investimento torna-se grande e é possível pelo gosto que o aluno adquiriu e demonstra à linguagem literária; o que foi reforçado em diversas partes da entrevista, pois o estudante relembra que utilizou os conteúdos acumulados ao longo de sua vida escolar e reconhece o valor dessas informações ao utilizar esses conhecimentos prévios para compor novos textos. Com isso, Quelemém pode produzir contos de aventura, subgênero que mais lê, partindo também da leitura e de um modelo para compor seus textos.

Como já sabemos, leitor professoral, a leitura é uma grande incentivadora da escrita literária, ler nos ajuda a imaginar e, principalmente, a dialogar com os textos em uma rede de conexões próprias do texto literário. Por isso, a leitura e, em alguns casos a falta dela, pode servir como um ponto de partida para a escrita literária, como é o caso de Quelemém e de Sefredo: “Como eu não tenho mais acesso ao aplicativo *Wattpad*, eu comecei a sentir saudade de ler novas histórias de romance, então, como já disse, eu tive a ideia de escrever uma história parecida com as que eu li” (SESFREDO-ENTREVISTA).

Similarmente a outros alunos que utilizam recursos do mundo cibernético, Sefredo desenvolveu o gosto pela leitura por meio de um aplicativo específico para a escrita literária, no caso, o *Wattpad*. No entanto, depois que perdeu o acesso à plataforma e sentiu necessidade de ler, resolveu fazer seu próprio romance e começou a imitar os modelos lidos. Dessa forma, o grande incentivador desse investimento foi a falta do material para leitura, o não acesso ao aplicativo. Para atingir seu objetivo, a produção de um romance, a escrita literária desse aluno-autor começou a ser diária, depois, por conta do volume de atividades escolares do período da pandemia, passou a ser semanal, aproximadamente uma ou duas horas por semana.

O estudante apresentou seu texto para alguns amigos que gostaram do resultado, mas, por falta de tempo, por conta do acúmulo de tarefas *on-lines*, e talvez por falta de técnica

e de foco para a produção de uma narrativa longa, Sesfredo abandonou seu objetivo inicial, não conseguindo concluir o feito. Essa lacuna, ou seja, a não realização do objetivo, releva muito mais sobre a ação escolar do que sobre a interrupção do objetivo do aluno, pois a escrita desse estudante foi realizada em casa e não identificada pela escola. Assim, o discente não obteve informações, conteúdos e/ou incentivo necessários para concluir o feito. Note, amigo leitor, que o aluno tem uma mudança de sentido em relação à literatura provocada pela plataforma e não pela ação escolar, pois: “Antes eu achava que era cansativo passar horas e horas lendo, só que mudei a opinião quando li um livro inteiro pela primeira vez. Percebi que tinha mais detalhes em comparação aos filmes baseados nas mesmas histórias” (SESFREDO – ENTREVISTA).

O primeiro livro literário lido pelo discente pertencia ao aplicativo do *Wattpad* que foi apresentado a ele por uma amiga em um ambiente extraescolar. Por meio dessa primeira leitura, o aluno foi capaz de identificar semelhanças e diferenças entre o livro e o filme, percebendo que este último produto é uma leitura do primeiro, por isso, concluiu que o livro tem mais detalhes do que o filme. A mudança de sentido revelada pelo estudante parece dar-se de forma autodidata, passar horas e horas lendo não é mais cansativo, pelo contrário, tornou-se um hábito a tal ponto que o aluno investiu em sua própria escrita literária para preencher um espaço vazio deixado pela falta de leitura literária.

Alguns momentos, dependendo do projeto de escrita Sesfredo desamina, seja porque acredita não ter capacidade ou porque não consegue desenvolver o texto como gostaria no momento: “Fico feliz quando fico satisfeito com o resultado, mas, às vezes acho que não tenho criatividade de escrever uma história boa. Isso é mais por época, eu tenho vontade de escrever algo sabe, e depois passa, aí volta novamente” (SESFREDO – ENTREVISTA).

Quando o aluno-autor consegue iniciar e terminar a primeira versão do texto sem muita dificuldade e em um período curto de tempo, acredita que o resultado do processo de escrita é satisfatório, e fica feliz com o produto. Entretanto, como uma característica da própria escrita, às vezes, o autor empaca, não consegue sair do lugar, as ideias parecem chatas e redundantes, faltam palavras ou o herói não foi construído a contento, dentre outras coisas. Então o aluno desiste do feito e inicia outros projetos escritos. No entanto, um belo dia, ele reencontra o escrito inacabado e é a hora do *reberto rebentar*.

A demanda de atividades *on-line* no período da Pandemia também serviu como entrave para o investimento de uma aluna-autora: “Ultimamente não tenho escrito muito. Não estou escrevendo com frequência, por conta das diversas atividades *on-line*. Às vezes apenas

uma vez por semana, ou duas. Depende das atividades escolares” (NHORINHÁ – ENTREVISTA).

Antes da Pandemia do Covid-19, Nhorinhá escrevia contos diariamente; cerca de trinta minutos por dia, de segunda a sexta, ou seja, tinha um forte investimento. Contudo, durante a Pandemia, pelo volume de atividades enviadas pelos professores, o investimento da aluna-autora diminuiu drasticamente, pois esta passou a escrever apenas no sábado, usando em torno de quarenta minutos e sem fazer a revisão textual que desejava. Em consequência disso, e pelo próprio confinamento, ela deixou de apresentar seus textos aos seus leitores, outro aspecto do que contribuiu para o fraco investimento da aluna.

Ainda no período da Pandemia, em relação a sua composição musical, Nhorinhá chegou a produzir uma canção em um grupo extraescolar:

Tipo eu juntava com pessoas que eu conhecia e a gente conversava. A gente não se encontrou em nenhum momento para fazer isso (a composição musical), até porque a gente estava em pandemia. Então a gente ficou se comunicando pelo celular. Eu me encontrei com meu primo, porque ele mora ao lado da minha casa, então deu certo o encontro. A gente se encontrou para escrever a canção. (NHORINHÁ – ENTREVISTA)

Durante a quarentena, Nhorinhá ainda produziu uma música, mas o processo foi dificultoso, porque os alunos não poderiam se reunir para realizarem a escrita colaborativa de forma presencial. A solução foi usar o *Whatsapp* para dialogar sobre a escrita da canção: tema, estrutura, refrão etc. Um ponto que facilitou a escrita para essa aluna-autora foi a proximidade física com o primo que mora ao lado da casa da estudante. Dessa forma, eles conseguiram se encontrar para escreverem juntos. Nhorinhá não ficou muito satisfeita com a produção, acha que participou pouco e cantou apenas o refrão, mas, apesar de todos os obstáculos, a escrita foi realizada.

Na sequência das análises, leitor cronológico, temos a voz de Diadorim e, como já mencionado, a aluna-autora pertence preferencialmente ao Tipo Ideal 1, mas esta também utiliza a escrita para se comunicar com o outro, o que a difere um pouco dos outros participantes desse grupo, que produzem literatura mais pelo desejo da expressão artística do que pela necessidade de comunicação com o outro. Observe:

Eu escrevi um texto para a professora de Educação Física, um poema, porque eu não estava conseguindo me exercitar. Ela liberaria quem estivesse com cólica, menstruada, essas coisas, mas eu não estava. Só que era forte o que eu estava sentindo, aí eu peguei e escrevi para ela. Eu não sei se ela entendeu, né? Pois ela não falou nada comigo depois. Eu queria que ela entendesse, porque se eu falasse, ela não ia entender. Aí eu escrevi e mandei para ela. Ela não falou mais nada não. (DIADORIM – ENTREVISTA)

Diadorim demonstrou, em vários momentos da entrevista, a dificuldade que

possui ao se expressar oralmente, porque ela não consegue falar sobre os seus sentimentos com facilidade, por isso, usa a escrita e, na maior parte do tempo, o gênero literário poético. Em uma das aulas de Educação Física, quando a aluna se sentia indisposta para a atividade, pois não estava bem psicologicamente, e, não estava menstruada, único motivo possível para a liberação, ela resolveu escrever sobre suas emoções e mandou um poema curto para a professora, explicando o motivo da indisposição. O texto cumpriu parcialmente o seu papel, pois a aluna não fez as atividades físicas solicitadas pela docente.

Contudo, a comunicação não foi totalmente eficiente, porque Diadorim saiu com uma dúvida: “Eu não sei se ela entendeu, né?”. Infelizmente, ao não retornar para a aluna, a professora nos deixou a impressão de que não soube lidar com as informações expostas pela estudante, o que nos faz pensar sobre a falta de preparação docente para o trabalho com as emoções, principalmente, em um período desafiador como o da Pandemia e da Pós-Pandemia. Na verdade, como Diadorim, leitor sincero, nunca saberemos ao certo como a professora absorveu o conteúdo do texto, mas o silêncio da docente me faz pensar sobre como eu agiria em uma situação similar. Mesmo assim, o exemplo da aluna-autora serve para entendermos que seus investimentos para com a escrita se dão em nível de comunicação, de expressão com o outro, mas não de expressão estilística e, também, que esse investimento ocorre com frequência na vida da discente, pois ela não consegue falar de imediato sobre suas sensações.

Rosa, por outro lado, escreve pela expressão estilística e possui um método próprio para a composição de seus contos. Inicialmente, essa aluna-autora cria o personagem para só depois construir o enredo, aspecto que detalharemos melhor na dimensão das verbalizações, entretanto, podemos associar essa técnica à dimensão do investimento, pois o que impulsiona a aluna-autora é o desejo de saber a história do personagem. Atente: “A primeira coisa que penso para escrever uma história é no personagem. Então eu fico empolgada para saber a história dele e escrevo. Geralmente, é como se o personagem me contasse a história” (ROSA – ENTREVISTA).

Conceber o personagem é a forma encontrada por Rosa para arquitetar o enredo e vice-versa. Ao construir o personagem, a estudante mobiliza-se para a escrita, pois almeja ir além, conhecer mais sobre ele, como se este fosse um ser autônomo. Dessa forma, após a construção dos aspectos físicos e psicológicos do personagem, a aluna-autora cria o conflito e enreda a narrativa com o intuito literário maior da composição para testar suas competências linguística e imaginativa na realização desse feito. Em outras palavras, criar o personagem ajuda a planejar a estrutura da história, ou seja, o que é um personagem se não a determinação

de um incidente? E o que é um incidente se não a iluminação do personagem? (FIELD, 2001, p. 44). Assim, querer saber a história do personagem é, em outras palavras, possibilitar que os recursos externos e internos dos personagens ganhem força e cresçam na construção da narrativa, por meio de estratégias discursivas da linguagem literária.

Sem dúvida, leitor atencioso, nas concepções e opiniões dos alunos do Tipo Ideal 2, a escrita literária é uma forma de comunicação diferenciada com o outro. É uma ação que eles desenvolvem porque gostam da linguagem literária e sentem-se aptos a ela, por meio das possibilidades discursivas que a literatura os permite alcançar. O fato de dialogar com o outro e ser compreendido e elogiado faz com que esse estudante ocupe um espaço no mundo por meio de uma habilidade artista com a palavra. A desenvoltura desses alunos-autores está assim vinculada também às suas interações, às ações dos grupos aos quais pertencem; isto é uma tentativa juvenil de impedir o isolamento. Desse modo, escrever literatura para seus pares é um forte investimento emocional na busca de pertencimento a um grupo. Contudo são investimentos diferenciados dentro dos Tipos, pois, no Tipo Ideal 1, o estudante busca o isolamento; e no Tipo Ideal 2, o aluno-autor busca seus pares, ou seja, não deseja isolar-se.

Além disso, ao responderem sobre quais os investimentos em relação à escrita literária, observei itens comuns como a oportunidade de entretenimento, o incentivo dos amigos e familiares, o desejo de ser validado pelo leitor, a necessidade de continuar e/ou modificar o desfecho de uma obra lida, a oportunidade de testar o que aprenderam na escola ou fora dela, a consciência de que a literatura pode enriquecer a vida dos estudantes, o desejo de desenvolver a imaginação, a vontade de se desligar do mundo e a oportunidade de ser reconhecido por outros fora de seu campo de convivência física. A partir desse ponto, para entendermos melhor essas motivações, caro leitor, resta-nos descrever as verbalizações desses alunos-autores, ou seja, trataremos das atitudes desses estudantes para atingirem os objetivos detalhados neste parágrafo. Sigamos!

#### **7.4 *Tinha uma pedra no meio do caminho*<sup>49</sup> – As verbalizações da escrita literária para o outro – relação expressiva**

Eu sinto medo de ser criticada  
(ANA – ENTREVISTA)

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
(DRUMMOND, 1976, p.12)

Não é raro, leitor professoral, encontrarmos em nossa experiência profissional

---

<sup>49</sup> Verso do poema "No Meio do Caminho", de Carlos Drummond de Andrade (1976, p.12):

depoimentos de alunos que acham complexa a atividade de escrita e, quando nos referimos ao texto literário, parece que essa dificuldade é maior. Por isso, dialogo com o poema *pedra no meio do caminho*, de Drummond, a ideia é fazer uma analogia com o processo de escrita dos alunos-autores, no sentido de que eles precisam ultrapassar obstáculos em relação à escrita por meio dos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola. Para isso, descreverei a seguir o que os alunos entrevistados relataram em relação ao momento da escrita do texto literário, desde a tomada de decisão, a produção da primeira versão do texto, a revisão e a edição.

Quelemém, por exemplo, abstrai os estímulos ao seu redor para focar especificamente no texto que está produzindo: “escrevo quando estou em paz comigo mesmo e minha mente só foca no meu texto” (QUELEMÉM – ENTREVISTA); esse aluno-autor concentra-se na produção, gosta de silêncio, de calma na hora da produção textual, por isso, acredita que o ambiente escolar não oferece a estrutura necessária para esse ato, preferindo escrever em casa, isolado. Geralmente, o estudante escreve por conta própria, pensa o que deseja escrever, planeja a ação e começa a executá-la. Durante o processo da primeira versão, já faz pequenas revisões:

Eu não uso o dicionário, não uso. Eu apago o que está errado e tento fazer de um jeito melhor, mais acentuado, mais certo, para que não seja somente eu que entenda, mas sim outras pessoas, outros autores de livros famosos. Eu penso assim, muito. Queria ter uma biblioteca em casa, esse é o desejo de qualquer jovem, basicamente. (QUELEMÉM – ENTREVISTA)

O estudante não tem o hábito de usar dicionário para consultar a grafia das palavras ou para buscar outras de efeito similar, preferindo reescrever o que considera errado, substituindo por termos ou expressões que já pertencem ao seu vocabulário. Há na escrita e na reescrita do texto a intenção de ser entendido, ele deseja que outras pessoas compreendam o texto. Dessa forma, investe tempo para o burilamento da escrita literária. Aspecto importante é que o aluno deseja ser lido por outros, inclusive por autores de livros famosos, demonstrando ciência de que, ao publicar seus textos em plataformas, poderá ser lido por inúmeras pessoas, até mesmo pelos grandes escritores.

Outro ponto relevante é que o aluno deseja ser reconhecido pela sua escrita, visando à possibilidade de tornar-se compreendido e/ou conhecido. Ele “pensa assim”, como destaca, o que considero positivo, pois um possível escritor famoso pode se aproximar dele por meio da escrita. Assim, o aluno-autor parece não perceber a figura do autor como um ser distante ou inalcançável, mas como um ser próximo que também pode se deparar com o texto desse aluno-autor. Ao ler livros de literatura produzidos por escritores renomados, Quelemém,

além de ter por base as narrativas lidas, tem a esperança de que um dia esse processo possa se inverter; e ele possa ser lido pelos escritores que admira. Há assim um desejo de participar mais ativamente de uma comunidade privilegiada que produz literatura universal.

Além disso, o discente é um leitor assíduo da literatura mundial, expressando que o maior sonho de um adolescente é ter uma biblioteca em casa. O estudante ainda acrescenta: “Quando eu faço meu conto, eu leio. Leio bastante, muito antes de eu inventar de apagar. Vejo meus erros. Tenho sim problemas de pontuação, saber onde coloco ponto. Eu tenho essa dificuldade e eu faço basicamente todas as atividades escolares” (QUELEMÉM – ENTREVISTA).

Quelemém é um aluno aplicado, investe muito tempo da sua escrita na revisão, por vezes, passa minutos em um pequeno trecho, comparando a versão inicial ao escrito primeiro, analisando o estilo e a coerência e optando pelo que considera mais legível ou esteticamente mais interessante. E, para o aluno, o esteticamente mais interessante seria conseguir fazer uso das figuras de linguagem e deixar o texto mais metafórico. O estudante ainda revela sentir dificuldades com alguns aspectos gramaticais, principalmente em relação à pontuação. E como já dito nesta tese, apresenta uma certa indignação pelas dificuldades apresentadas, pois se considera um bom aluno e faz todas as atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa.

Já Selorico escreve a primeira versão sem fazer intervenções gramaticais para só depois se ocupar disso. Observe: “Quando escrevo não fico pensando em questões gramaticais, eu vou colocando o que já conheço. Depois, eu reviso, aí pesquiso se ainda tiver alguma dúvida” (SELORICO – ENTREVISTA).

Esse aluno-autor se ocupa da produção da primeira versão sem grandes preocupações, usando o conhecimento prévio e as técnicas que já possui de escrita literária. Na sequência, faz a releitura e revisa o texto. Caso alguma dúvida ainda persista, o estudante pesquisa no *google*, utiliza dicionário virtual e consulta o livro didático. Às vezes, faz algumas anotações para tirar dúvidas com o professor, mas confessa que é tímido em relação a isso e já voltou com inúmeras dúvidas para casa. Ele acrescenta: “A escola me disponibilizou esse conhecimento, porque eu já estava ciente, tipo, a forma de escrever, a pontuação, o estilo do texto. Sim, a escola me incentiva sim, mas dá o passo para conhecer mais é uma ação minha” (SELORICO – ENTREVISTA).

O discente reconhece a função da escola para o surgimento, o desenvolvimento e o aprimoramento de sua escrita literária, mas compreende seu protagonismo em relação à sua

aprendizagem; conhecer mais, pesquisar, aprimorar o que aprendeu são ações desenvolvidas por ele. Calma, leitor agoniado, vamos tratar mais desse ponto no último capítulo de análise, por enquanto, basta-nos saber que, ao fazer a primeira revisão do escrito literário, Selorico observa a ortografia, a pontuação e a formatação do texto; conhecimentos adquiridos na escola e utilizados com consciência. Mesmo assim, esse estudante reconhece algumas dificuldades e busca outros meios, para além da sala de aula, para saná-las.

Apesar da consciência de que a escola propicia conhecimentos relevantes para a escrita literária, este destaca uma dificuldade estrutural quando diz: “é mais difícil se concentrar na escola, em casa você fica mais à vontade para escrever literatura” (SELORICO – ENTREVISTA). Para o estudante, o ambiente escolar não é adequado para a escrita de ficção ou para a produção de poema, porque há muito barulho, muita conversa, o que torna a atividade improdutiva. Essa dificuldade já foi citada nesta tese e é intensificada pela fala de Selorico.

Sesfredo, outro aluno-autor que perpassa o Tipo Ideal 2, destaca não ter grandes dificuldades ao escrever literatura, também não consulta dicionário com frequência, seja físico ou virtual. E, quando isso acontece, o aluno busca apenas verificar a escrita das palavras. Assim, leitor fiel, esse estudante preocupa-se mais detalhadamente com a ortografia, não atentando para outros elementos como a coesão e a coerência do texto. A revisão feita pelo estudante é direcionada ao leitor, pois quando não pretende divulgar o texto não o reescreve. Como outros participantes da pesquisa, possui poucos amigos e familiares para os quais apresenta os textos.

Na hora da produção escrita, Sesfredo também se apropria de características de seus personagens favoritos, mostrando a influência constante de outros autores nas produções de seus textos. Em outras palavras, ele também se utiliza de um modelo para construir seu próprio personagem: “algumas características do meu personagem lembram um pouco os personagens das histórias que já li” (SESFREDO – ENTREVISTA). Há um modelo, os personagens mais admirados fornecem elementos para a produção de um novo ser ficcional, uma espécie de técnica Frankenstein em que o aluno-autor aproveita elementos de outras histórias para compor seus personagens e produzir assim um novo enredo. Note, leitor atento, que Sesfredo constrói primeiro o personagem para depois pensar na narrativa.

Rosa também utiliza a técnica de Sesfredo, pois inventa primeiramente o personagem e só depois pensa na história. Ela escreve desde pequena, nas séries finais do ensino fundamental. Observe, caro leitor:

É meio complicado começar a escrever, porque eu só penso na história quando os personagens já estão formados. Depois eu penso na história do personagem. Eu me baseio em livros antigos e um pouco da minha própria personalidade e também nas personalidades de pessoas que eu conheço. É porque se eu começar pela história, o enredo fica meio distorcido e confuso, então as pessoas não vão entender bem. Aí é difícil colocar o personagem, ou colocar um personagem novo sem saber direito a história dele. (ROSA – ENTREVISTA)

A criação do ser ficcional é uma ação essencial para o escritor de literatura, pois o personagem é o irradiador da narrativa (BRASIL, 2019). Antonio Candido outrora, em seu livro *A personagem do romance* (2009), já havia salientado que o enredo existe por meio dos personagens e que estes representam “a possibilidade de adesão afetiva do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção e transferência” (CANDIDO, 2009, p.39). Dessa forma, quando a aluna-autora elabora um personagem antes mesmo da história em si, está ciente da importância que esse elemento tem para a construção do enredo, mas, principalmente, parece querer conquistar seus possíveis leitores, pois estes estabelecerão uma conexão; assim como o aluno-autor estabeleceu com os personagens que usou como modelo. Tomaremos, assim, leitor colaborativo, a ideia de construir primeiramente o personagem como recurso expressivo percebido pelos estudantes, mesmo que inconscientemente, para conquistarem o outro, o leitor.

Candido ainda nos diz: “O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, o intuito do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam” (CANDIDO, 2009, p. 53-54).

Nesse preâmbulo, caro leitor, ao elaborar primeiramente o personagem, os alunos-autores desse Tipo Ideal conseguiram perceber essa relação intrínseca entre personagem e enredo. E, provavelmente, já foram conquistados por um ou alguns deles em suas leituras, por isso, percebem que as descrições física e psicológica do ser ficcional, aliadas às ações deste, conquistam o outro, o leitor. Dessa forma, a escrita literária se realiza pelo uso e pelo aprimoramento dos elementos da narrativa em prol do outro pela relação expressiva por meio da arte literária.

Rosa também tem ciência de que sua escrita ficcional parte do conhecimento leitor que ela possui, do seu letramento literário, principalmente, quando diz que se baseia em livros antigos. Além disso, ao construir seus personagens, apropria-se dos sentimentos, das ações, das características, das personalidades suas e dos outros; técnica construída a partir da observação de si e da realidade que a circunda, uma espécie de reelaboração da realidade. A estudante escreve à mão e mantém registros antigos de sua escrita: “eu tenho vários cadernos

antigos, não joga nada fora” (ROSA – ENTREVISTA). Quando gosta do que escreveu, a discente reescreve, também no caderno, e depois lê o texto para seus familiares; aliás, o pai, a mãe e a avó são as pessoas que mais incentivam a escrita da aluna.

Na sequência, temos Ana, que escreve contos e poemas, geralmente, produz no bloco de notas do celular, mas também utilizava pequenos caderninhos feitos manualmente por ela. Essa aluna-autora também é incentivada pela avó que, além de motivar a escrita da neta, orienta para que esta transcreva os textos para o computador e salve-os na nuvem, “para poder durar mais” (ANA – ENTREVISTA). Ana inventa histórias desde a infância e, na adolescência, não perdeu o gosto pela escrita, prefere produzir em casa e tem os parentes mais próximos como principais leitores. A única vez que apresentou seus escritos na escola foi para um professor de Sociologia, de forma tímida, ela disse que ele gostou do texto, mas que nunca mais dialogaram sobre o assunto, de modo que a escola continua alheia à essa prática da aluna. Os textos que serão lidos ou apresentados para a família são cuidadosamente revisados, principalmente, no que se refere à repetição de palavras: “eu tento ao máximo não deixar repetição de palavras, porque fica muito chato, né?” (ANA – ENTREVISTA). Mais do que o sentido do texto, a estudante preocupa-se com a coesão lexical, pois ela substitui um termo por outro dentro do contexto do texto, estabelecendo relações de sinonímia, hiperonímia ou hiponímia – um estilo de coesão para evitar a redundância e para manter a temática do texto. Ana não parece se preocupar com ortografia, pontuação ou acentuação, elementos não citados por ela. O que nos leva a entender que provavelmente não há grandes dificuldades sobre o assunto. A estudante parece estar em outro nível, explorando os elementos textuais de composição.

Nhorinhá também escreve poemas e contos, mas, apesar da insistência, não detalhou seu processo de escrita desses gêneros. Contudo, comentou com entusiasmo a composição de canções. A escrita do gênero foi feita de forma colaborativa, a estudante participa de um grupo musical da igreja. Observe:

Assim, normalmente, a gente escrevia a letra da música, ou eu sozinha fazia isso, às vezes eu com ele (o amigo). Porque não era só a gente sabe? Eu participo de um grupo musical, antigamente era uma banda, mas agora aumentou, é um grupo. Aí a gente escrevia a letra e depois fazia a melodia em cima da letra. Normalmente era assim. (NHORINHÁ ENTREVISTA)

A música é a arte mais consumida e apreciada pela estudante que a prefere em detrimento da literatura. Ela tem cantores, estilos e grupos preferidos: Marília Mendonça, Sertanejo, Titãs e a banda *Elevation Worship* foram alguns exemplos citados. A linguagem

musical também é uma privilegiada forma de comunicação humana, assim, a estudante produz canções para um público específico: os fiéis de sua igreja. O outro aqui é o ouvinte, a plateia que irá apreciar uma música elaborada em parceria com jovens de sua comunidade de fé. O grupo já produziu algumas músicas, mas Nhorinhá só participou da produção de três delas, e, nesta última, por conta do isolamento social, ela não escreveu como desejava, limitando-se ao refrão. Como processo composicional, primeiramente, o grupo elabora o poema musical para só depois fazer a melodia e a harmonia da canção. Segundo a aluna, o interesse pela escrita de músicas surgiu na escola incentivada pelo professor de artes do ensino fundamental – séries finais. Entretanto, ganhou constância na igreja frequentada pela estudante.

Já para Diadorim, o público é outro. Essa aluna-autora escreve literatura para os que sofrem, os que necessitam de voz, pois não conseguem externar sentimentos. A aluna se compadece do outro empaticamente e deseja salvá-lo como foi salva pela literatura. Sabemos, leitor interessado, que Diadorim escreve preferencialmente para si, encaixando-se com maior vivacidade no Tipo Ideal 1. Contudo, essa escrita intimista a fez perceber o mundo, o outro que sofre e que deseja gritar, mas não encontra palavras. Assim, Diadorim as empresta e escreve sobre a possível dor do outro, como ela acredita que o outro se sente. Além disso, ela também escreve para o outro quando não consegue externar exatamente o que desejava dizer a ele. Quando o sentimento fica travado na garganta e só será expelido pela ponta de uma caneta ou pelos teclados de um celular. Nesses contextos, Diadorim revela:

Eu escrevo. Depois eu fico: não, vai ser melhor assim, aí eu reescrevo. Quando eu vejo que não está bom, eu começo a escrever embaixo e fico olhando as duas. Aí eu olho qual o jeito melhor. Então eu apago o que não ficou claro. Eu quero que a pessoa entenda da melhor forma, né? Que entenda o que eu quero passar, então eu reviso (DIADORIM – ENTREVISTA)

Essa estudante escreve, analisa, revisa, compara, reescreve e edita. As etapas de correção de Diadorim são mais amplas e demoradas. O efeito de comparar trechos escritos foi detalhado por ela com minuciosidade, o que indica uma ação revisional mais madura e apurada. Talvez porque a aluna lida com sentimentos, e colocá-los no papel não é tarefa simplificada. O desejo de ser entendida e travar uma comunicação assertiva são pontos marcantes para a reescritura e a edição do texto literário. Observe: “Quando acho que o texto está muito pesado, às vezes, eu também acho que não tem nada a ver com nada. Que a pessoa vai ler e vai achar nada a ver. Então eu reescrevo para ficar tudo combinadinho então” (DIADORIM – ENTREVISTA).

Conforme já mencionado no capítulo anterior, Diadorim deseja emocionar o leitor, mas, quando acha que a emoção pode ser exagerada, que leve ao choro, por exemplo, ela revisa o escrito para amenizar a suposta sensação que causará, suavizando o efeito catártico que pretende provocar. A escrita literária “afetada” é proposital e o objetivo primeiro dessa aluna-autora. Ela busca salvar o outro do sentimento de tristeza, do desajuste social, emocionando-o e se apresentando como um ser que também sofre, por isso, entende tão bem a dor do outro. Para conseguir esse efeito, Diadorim reescreve tudo “combinadinho”, ou seja, organiza as ideias por meio da coesão e da coerência textual. O texto para o outro é burilado para que o efeito pretendido seja alcançado. E, nisso, a aluna demonstra muito entusiasmo.

Em síntese, leitor conclusivo, os alunos que perpassam o Tipo Ideal 2, a escrita para o outro, ultrapassam a primeira versão do texto; revisando e reescrevendo o que avaliam mal escrito ou obscuro; assim, o escrito passa por várias análises e algumas versões antes de chegarem às mãos dos possíveis leitores. Há o desejo maior de ser lido, compreendido e aceito pelo outro e a ideia de estarem encaixados em um grupo ao qual pertencem ou têm alguma afinidade. Para não me estender muito neste tópico, o das verbalizações, abrirei uma nova seção para as considerações finais sobre o Tipo Ideal 2. Sigamos, leitor participativo!

### **7.5 Com licença poética<sup>50</sup>. Outras considerações sobre o tipo ideal 2**

Ou viro doída ou santa.

(PRADO, 2014)

É meio isso, fugir um pouco da realidade.

(ROSA – ENTREVISTA)

Peço licença, caro leitor, para alongar a reflexão sobre as concepções e as atitudes dos alunos entrevistados na tipologia ideal 2, a relação expressiva sobre a escrita literária dentro e fora da escola. De modo geral, os estudantes acreditam que descobriram o gosto pela escrita literária fora da escola. Inicialmente, eles começam a escrever sobre seus sentimentos e emoções, em casa, isolados e sem a necessidade da leitura do outro, meio que para fugir da realidade se me permitem parafrasear Rosa. Depois, eles parecem avançar um pouco mais, pois percebem o poder expressivo da literatura para determinados grupos: leitores de escritores famosos, de *Best Sellers*, autores de *fanfics*, poetas, romancistas, cineastas, dentre

---

<sup>50</sup> Título de um dos poemas de Adélia Prado publicado no livro *Bagagem*.

outros e, por afinidade, querem se inferir dessas comunidades.

Os alunos-autores entrevistados e pertencentes ao Tipo Ideal 2 são aqueles que já conseguiram encaixe direta ou indiretamente nesses grupos e escrevem para a aprovação e para o diálogo com seus pares. Na maior parte dos casos, estes são leitores de literatura estrangeira e contemporânea; não possuem uma biblioteca significativa em casa, mas conseguem acesso aos livros na escola ou pedem algum emprestado a amigos. Poucos têm um acervo mínimo em casa, e, mesmo assim, evitam pedir livros aos pais por conta dos valores, mas sonham em ter seus próprios exemplares. Às vezes, conseguem os PDFs de algumas obras em bibliotecas virtuais e partilham com os amigos.

Eles usam a leitura e a escrita literária como um passatempo agradável. Escrevem mais frequentemente poemas e contos, utilizam cadernos, alguns até fabricados por eles; contudo, usam mais frequentemente o bloco de notas do celular para a escrita diária. Também utilizam computadores e tablets. A revisão textual da primeira versão é um hábito para todos os alunos-autores do Tipo Ideal 2, embora com intensidades distintas. O texto para o outro é lapidado para que atinja o objetivo da comunicação artística, o encantamento, a linguagem simbólica. Nesse caminho de revisão, os aspectos mais observáveis são a ortografia, a pontuação, a coesão e a coerência. O aluno-autor deseja se fazer entender, a consciência do processo comunicativo: um escritor necessita de um leitor para se estabelecer um diálogo por meio da palavra escrita.

Ponto também relevante para esta análise é a interação midiática desses alunos; todos que perpassam o Tipo Ideal 2 já tiveram alguma experiência de publicação on-line, seja no Instagram, no Facebook, em Blogs ou Plataformas destinadas à escrita, como o caso do *Spirit Fanfics* citado nesta tese. Aliás o gênero *fanfic* é extremamente conhecido e estimado pelos alunos entrevistados e um excelente recurso para o aprimoramento da escrita literária deles; eu mesma, enquanto professora de Literatura, tenho uma ex-aluna que começou a escrever *fanfics* por conta de suas leituras literárias que fazia e hoje é uma escritora profissional, se me permitem o aparte, leitor precioso.

Aspecto extremamente relevante em meu ponto de vista, leitor entusiasmado, é o fato da melhoria da autoestima do estudante. Explico: quando os alunos-autores apresentam seus textos aos seus pares, pessoas cuidadosamente selecionadas, e são elogiados pelas composições, animam-se mais para escrever literatura, ou seja, o incentivo do outro é um combustível para a melhoria do investimento do discente. É como se eles percebessem que fazem algo bom, produzem textos que são lidos e comentados pelos amigos e parentes e

começam a descobrir seu lugar no mundo, por meio de suas habilidades e competências. Entretanto, fiquei um pouco chateada, porque, infelizmente, os grandes incentivadores desses estudantes não são os professores. Pelo contrário, poucos docentes foram citados em uma participação ativa de incentivo à escrita literária.

Contudo, vale destacar que esse elemento da autoestima se diferencia da escrita enquanto desabafo, nesta o estudante busca sobreviver, deseja a vida por meio da transmutação dos sentimentos. No Tipo Ideal 2, o estudante encontra seus pares, aqueles que falam a mesma língua, que têm ideias e desejos parecidos, e sente-se à vontade para dialogar com eles e mostrar suas habilidades. A escrita enquanto desabafo parece um mergulho em si, o autoconhecimento. Já a escrita para o outro propõe a comunicação entre os pares, o estudante busca o diálogo com outros, identificando seus semelhantes, buscando grupos de apoio e de socialização.

Essa escrita literária para o outro pode ocorrer também no nível afetivo, nesse ponto, há uma semelhança com a escrita do Tipo Ideal 1. Quando Diadorim, por exemplo, escreve cartas de amor ao namorado, ela usa o gênero como um veículo de comunicação com o ser amado, mas não trata especificamente de questões existenciais. Ela fala sobre seus sentimentos, como se sente em relação à ação do outro, trata de algum problema que surgiu entre eles, ela tem um leitor determinado, pelo qual revisa o texto com cuidado. Apesar dessa semelhança, os Tipos Ideais 1 e 2 seguem por caminhos diferentes e a preocupação com o entendimento do leitor, como já mencionei, é um dos aspectos importantes que diferencia a escrita literária dos alunos do Tipo Ideal 2 em relação ao Tipo Ideal 1.

Para esses estudantes do Tipo Ideal 2, o processo de composição estéticas é mais apurado, pois eles desenvolveram técnicas mais complexas, ou até mais profissionais; constroem primeiro o personagem, observam suas próprias ações e as das pessoas ao redor; leem literatura para imitar um modelo; comparam livros aos filmes; conversam com seus amigos sobre histórias e personagens; usam as plataformas on-line para publicar seus textos; acreditam que pessoas do ramo da escrita e até os escritores mais famosos poderão acessar os textos que eles lançaram na internet. Além disso, o processo de revisão textual faz parte das etapas composicionais para esses discentes, o que não ocorre com frequência no Tipo Ideal 1. Existem alunos que fazem a analogia da primeira versão com a reescrita e, se acharem necessário, voltam aos termos iniciais ou reescrevem um período maior, reestruturando o texto de forma mais complexa. Alguns também guardam o escrito para pensar nele depois, a velha ação do afastamento criador/criatura já utilizado por diversos escritores no decorrer dos

tempos.

Contudo, a opinião que mais me animou neste grupo foi a compreensão da possibilidade de o aluno-autor ser um escritor profissional de literatura se ele quiser. Na concepção desses estudantes, a escrita literária é uma profissão que já pode ser pensada, não necessariamente como uma primeira opção, mas como algo tangível. Eles compreendem que podem dominar as técnicas de escrita e fazer uso de sua imaginação para criar seus textos e sentem prazer com isso. Observe o que dois desses estudantes falam sobre isso: “Sim, eu seria um escritor de literatura” (SELORICO – ENTREVISTA). “Me sinto relaxada e orgulhosa de certa forma quando escrevo. Acho que poderia ser uma escritora profissional” (ROSA – BALANÇO DO SABER).

Selorico e Rosa, só para exemplificar, são alunos que acreditam em seus potenciais para a escrita literária. Eles têm essa profissão em seu rol de atividades futuras. Escrever ficção é um desejo e uma possibilidade. Outros enxergam a atividade de escrita literária como uma opção, mas não pensaram na profissão de escritor como uma das três primeiras alternativas para o futuro. Outros ainda não pensaram qual atividade profissional desejam exercer. Nenhum deles, entretanto, pensou em ser poeta. O gênero poético, presente nos dois Tipos Ideais, foi usado excessivamente no Tipo Ideal 1 e com mais parcimônia no Tipo Ideal 2; parece que os alunos ligam os gêneros mais ao desabafo do que à profissão de escritor. Talvez influenciados pelo mundo das narrativas fílmicas e dos *best sellers*. Eles compreendem a produção de narrativas como uma profissão rentável, possível e prestigiada. Essas observações nos permitem compreender o espaço que a arte literária, mais especificamente, a escrita ocupa entre os adolescentes entrevistados, alguns elementos me animam, outros me fazem refletir um pouco mais, principalmente, sobre minha ação enquanto professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Por isso, companheiro leitor, resta-me tratar das concepções que os estudantes têm em relação à condução de ações que propiciem a escrita literária em sala de aula, o que trataremos no próximo capítulo. Até lá!

## ***8 O que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?<sup>51</sup> - A escrita literária para a escola – Relação Agenciada***

---

Procuo despir-me do que aprendi.  
Alberto Caeiro

Na escola, ninguém sabe que eu  
escrevo literatura.  
Acauã

Chegamos, caro leitor, à parte desta tese que me é mais cara. Aquela pela qual eu mais aguardava, por isso, prevejo que vou demorar um pouco mais em minhas reflexões, pois este momento é um processo de escrita-sentida; há um espelhamento de minha ação professoral no decorrer dos anos; sou protagonista, testemunha ou coadjuvante em alguns momentos. Como Bentinho<sup>52</sup> e Paulo Honório<sup>53</sup>, revejo minhas experiências e observo o que vivi em meio século, contudo me diferencio dos personagens, porque não desejo culpar ninguém pelas minhas falhas. Ao contrário, quero aprender com elas, visto que hoje, embora eu saiba um pouco mais sobre quem eu sou, resta-me muito para saber o que ainda serei. Ademais, o objetivo desta tese não é propor um simulacro do dia do juízo final, apesar de todas as imagens de minha experiência profissional e de escrita perpassarem em minha cabeça como em uma tela neste momento. Esta pesquisa não é sobre minha escrita literária, na verdade, ela propõe um olhar mais atento e empático ao processo de escrita literária dos estudantes da Educação Básica do estado do Ceará. Assim, intenciono seguir o caminho de análise ainda de mãos dadas convosco, caro leitor, com o pilar desta tese, meu orientador, com os alunos analisados, que tornaram tudo isso possível, e com os teóricos que me embasam, não necessariamente nessa ordem!<sup>54</sup>

Nesse caminho, leitor companheiro, a primeira mão que segurei para entender melhor o ensino de literatura nas escolas brasileiras no decorrer dos anos foi a do pesquisador Rildo Cosson. Ao ler a obra *Paradigmas do Ensino da Literatura* (2020), senti-me como uma engrenagem desse sistema; perdão, leitor sentimental, se não concordam com o termo, mas, em alguns momentos de minha docência, fui uma peça sim, pela falta de uma ação mais consciente em relação ao letramento literário dos alunos e pela falta de consciência do

---

<sup>51</sup> PESSOA, Fernando.

<sup>52</sup> Protagonista da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

<sup>53</sup> Protagonista da obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos.

<sup>54</sup> Verso do poema *Mãos Dadas*, de Carlos Drummond de Andrade.

panorama geral do ensino da literatura no Brasil. Hoje, como uma pesquisadora mais fortalecida pelas leituras, diálogos e buscas, consigo sair de cena enquanto docente e observar o processo de escrita com a distância necessária de uma investigadora. Desse modo, o livro citado norteou muito de minhas observações em relação à escola, às ações do professor, ao letramento literário e à própria didática do ensino da literatura percebidos por meio das concepções, dos investimentos e das verbalizações dos alunos partícipes.

Nesta parte da análise, caro leitor, todos os alunos entrevistados são inseridos, a concepção de cada um sobre o tratamento dado à literatura e à escrita literária na escola é importante para compreendermos como eles percebem e vivenciam as experiências com a escrita dos textos literários. Optamos, meu orientador e eu, por chamarmos este terceiro tipo de Relação Agenciada, pois a instituição escolar é a maior agência de letramento (STREET, 2014) da atualidade, aquela que capta os gêneros textuais para incorporá-los às práticas escolarizadas e torná-los mais acessíveis às realizações cotidianas dos indivíduos. Contudo, a fala de Acauã, na epígrafe, mostra uma ação contrária, o estudante é um aluno-autor anônimo, ninguém sabe que ele escreve literatura, ninguém o incentiva, parece que a escola não percebe tal ação ou não se importa com ela. Dessa forma, buscamos saber qual o nível de agenciamento oferecido pela instituição escolar em relação à escrita literária.

Coincidências à parte, tendo em vista que a situação de Acauã relembra minha experiência enquanto aluna da Educação Básica, mergulhei fundo nas falas dos estudantes para sanar alguns questionamentos que me acompanhavam há algum tempo. A saber: será que, em pleno século XXI, a escola ainda negligencia a prática da escrita literária de seus estudantes? Em um período de grandes debates/estudos sobre o letramento literário, qual o espaço da escrita da literatura nas ações escolares? Após a produção de documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, que valoriza a apreciação literária e sugere a escrita da literatura como uma ação rica em subjetividades e expressividade, de que forma a escola incentiva ou propicia momentos para a produção textual artística? Ou melhor, de que forma as políticas públicas educacionais sanam a formação dos professores de Língua Portuguesa para que estes tenham recursos, informações, conhecimentos e tecnologia para desenvolverem as propostas sugeridas pela BNCC em relação à escrita literária. Depois do avanço da literatura no contexto digital, ação independente da academia, por meio da releitura de obras para as telas, da criação de séries e sagas, dos blogs e dos instas que divulgam publicações de novos escritores, como essas práticas inovadoras influenciaram e/ou modificaram o tratamento dado à literatura na sala de aula?

Incomodada com a percepção de que algumas coisas se repetiam no decorrer do tempo, animada por algumas inovações observadas em sala de aula e *porque eu desejo impossivelmente o possível*<sup>55</sup>, meu olhar de pesquisadora buscou analisar situações, falas, contextos, concepções e verbalizações dos estudantes que adentravam no primeiro ano do ensino médio, para compreender de forma científica a inquietude de anos de docência. Esses alunos, advindos de uma Educação Literária oriunda do ensino fundamental e recebendo, pela primeira vez, a Literatura enquanto um componente da disciplina de Língua Portuguesa, falaram sobre suas relações diretas e indiretas com a escrita literária, dentro e fora da escola. Conhecedora da Teoria do Letramento Literário e simpática a ele, leitor desafiador, apresento neste capítulo minhas percepções sobre as representações do grupo analisado, situada na escola do século XXI e em todas as suas possibilidades, e desejo estender, posteriormente, minhas observações para a construção de uma didática da escrita literária na escola, pois, como nos diz Fernando Pessoa, *o homem sonha e a obra nasce*<sup>56</sup>! E por esse caminho de sonho também havemos de ir juntos!

### **8.1 *Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo*<sup>57</sup> – O perfil dos estudantes do Tipo Ideal 3 e do ensino da literatura**

Eu descobri a escrita sozinha mesmo, em casa.

(Diadorim – Entrevista)

Sim, a escola incentiva, mas quem deu o primeiro passo, fui eu.

(Selorico – Entrevista)

O aluno do Tipo Ideal 3 é a soma dos dois tipos anteriores e o resultado de uma agência de letramento que precisa redimensionar o trabalho com a escrita literária, tornando-o mais consciente, frequente, interativo e prazeroso. Como já mencionado, os doze alunos entrevistados compõem *o corpus* desta etapa da pesquisa. São estudantes que escrevem literatura para si ou para o outro, têm uma visão pessoal da escrita literária e produzem vários gêneros, dentre eles: conto, poema, página de diário, crônica, fanfic, romance, teatro e música; também acreditam que a experiência literária ocorre mais fora da sala de aula e os transforma de algum modo. São eles, por ordem alfabética:

---

<sup>55</sup> PESSOA, 2006, pp 253-254.

<sup>56</sup> PESSOA, 2008, p. 89

<sup>57</sup> PESSOA, 1965, p. 384

Quadro 15 – Estudantes do Tipo Ideal 3

Nº	Estudante
01	Acauã
02	Ana
03	Bigri
04	Dazuza
05	Diadorim
06	Fafafa
07	Nhorinhá
08	Otacília
09	Quelemém
10	Rosa
11	Selorico
12	Sesfredo

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Como a descrição dos alunos já foi feita nos anteriores, caro leitor, aqui nos debruçaremos a detalhar o ambiente de ensino e as metodologias captadas sobre a escrita do texto literário. Enquanto estudantes do ensino médio, esses alunos têm a Literatura como um Campo de Atuação na disciplina de Língua Portuguesa. A meu ver, esse modelo limita o ensino da literatura, pois esta concorre diretamente com outros componentes. E, dependendo da especialidade do professor, poderá ficar à mercê dos assuntos abordados nos livros didáticos e/ou suprimida por outros conteúdos. O professor Riobaldo trabalha há alguns anos com as 1<sup>as</sup> séries do ensino médio, tem preferência por essas turmas. Segundo revelado em conversas informais, gravadas com o consentimento do docente, ele trabalha os Eixos propostos pela BNCC-EM: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Texto e Análise Linguística. Contudo, destaca que não há um direcionamento mais detalhado para a atividade de Redação na série contemplada. Na Pandemia do Covid-19, o docente não conseguiu trabalhar produção de textos com os alunos.

Além disso, o professor processa que não está preparado para um trabalho literário mais voltado para o desenvolvimento de uma apreciação estética e/ou da escrita literária, destacando que não aprendeu isso na faculdade e que não recebe formação técnica viável para desenvolver esse tipo de atividade em sala de aula. Também se ressentiu por não ter conhecimentos mais aprofundados sobre os gêneros digitais e por não possuir técnicas e/ou

recursos tecnológicos para melhorar seu diálogo com a juventude. De mais a mais, como trabalha dois expedientes, tem uma família numerosa e precisa cuidar de sua saúde física e mental, não dispõe de tanto tempo para realizar todos os cursos que julga necessários e, assim, amenizar o distanciamento de sua formação às exigências contemporâneas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM).

Cabe aqui, leitor tenaz, uma observação pertinente, apesar de todas as falhas do documento oficial, principalmente no que se refere a uma abordagem tecnicista da educação, a BNCC-EM avança em relação aos documentos antecedentes ao incorporar os letramentos e as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), a cultura digital, as interações midiáticas, as redes sociais, os novos letramentos, o letramento literário, os multiletramentos, a escrita literária, a inclusão das vozes historicamente silenciadas; entretanto, o Ministério da Educação junto às Secretárias Estaduais e Municipais ainda necessitam formar professores para os desafios propostos em tempos de uma comunicação multimodal. O problema, entretanto, está na suposição de que os docentes dispõem de conhecimentos e recursos suficientes para utilizar esses gêneros digitais com maestria em sala de aula, até porque o Ministério da Educação dispõe de dados suficientes para saber que precisa formar e equipar os professores e as escolas, respectivamente.

Dessa forma, amigo leitor, a fragilidade de Riobaldo não é uma exclusividade dele. Para além de todas as questões dessa aceleração digital própria de nosso tempo; eu, ele e outros professores não recebemos preparação acadêmica para uma atividade mais estética em relação à literatura; o que utilizamos são frutos de pesquisas pessoais e individuais para enriquecermos nossas aulas e aproximarmos-nos do universo dos estudantes. Tampouco fomos incentivados e/ou preparados para a escrita literária em sala de aula. Creio que, em grande parte, somos frutos do Paradigma Histórico-Nacional em que “o papel do professor é basicamente informar o aluno sobre a história da literatura” (COSSON, 2020, p. 51) e, às vezes, sobre o Paradigma Analítico-Textual que propõe uma análise estrutural das produções clássicas da literatura. Isso, infelizmente, pode nos afastar de uma metodologia mais diversificada dos novos objetos literários, além de fugir do Paradigma do Letramento Literário, o qual julgamos mais apropriado para a escola contemporânea.

Para exemplificar os Paradigmas usuais na Escola Veredas, basta-nos passar os olhos pelo Sumário do Livro Didático<sup>58</sup> adotado, pois a parte destinada à Literatura vai das especificidades do Texto Literário (Capítulo 1) à Literatura Contemporânea (Capítulo 15);

---

<sup>58</sup> Obra *Se Liga na Linguagem* – Português – Volume Único - Editora Moderna – PNLD 2021.

passando por períodos históricos, como o Barroco, o Romantismo, o Realismo e o Modernismo. O capítulo inicial traz questões estruturais do gênero, o que nos remete ao Paradigma Analítico-Textual; há um desejo de instrumentalização do aluno para o dessecamento de textos literários. Os demais capítulos apresentam uma estrutura compilada do Paradigma Histórico-Nacional.

Ainda em uma busca de inovação, o livro apresenta um box chamado *Desafio de Linguagem*, em que sugere uma atividade de produção de textos literários e de outros tipos de textos artísticos ou midiáticos. Contudo, fazendo uma análise de algumas propostas de produções referentes aos gêneros da literatura, voltamos ao Paradigma Moral-Gramatical, ou seja, a composição textual parte de um modelo clássico, de um texto já lido e dissecado, para a produção de uma espécie de paráfrase ou pastiche. Não que isso não possa ocorrer ou que não seja uma ação válida, mas ressaltamos aqui que a Didática do Ensino da Literatura parece ainda fincar suas raízes em ações dos séculos XVI a XVIII. Fato mais grave ainda, e sem querer culpar o professor, é a falta de tempo para trabalhar os conteúdos da Base Comum em detrimentos das Eletivas e dos Itinerários propostos pelo Novo Ensino Médio.

Note, caro leitor, o professor Riobaldo, sua formação e prática docente, enquanto professor de Língua Portuguesa, não são os objetos da minha pesquisa. Contudo, para entender melhor as percepções dos alunos entrevistados e o contexto em que eles estão inseridos, foi necessário conhecer um pouco da prática desse profissional, situada na Escola Veredas. E, como uma pesquisadora preocupada com os rumos da Literatura, não posso me furtar a analisar a situação de quase abandono em que se encontra o seu ensino no Novo Ensino Médio. A partir dessa premissa, voltamos à BNCC-EM, nela o ensino da Literatura é apresentado no Campo Artístico-Literário, dessa forma, o professor de Língua Portuguesa destinará em suas aulas um espaço para a “circulação das manifestações artísticas em geral, possibilitando, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2017, p. 480). Apesar de a ideia dos termos Artístico-Literário fornecer a sensação de que o professor vai possibilitar um grande diálogo intertextual para a interpretação e relação de obras em seus aspectos estéticos composicionais, o que de certa forma já alegraria esta pesquisadora, creio que essa abrangência, sem condução formativa, gera alguns problemas para a disciplina e para os professores de Literatura.

Isso porque, no currículo do Curso de Letras, as disciplinas voltadas para as outras artes não são obrigatórias, o que deveria ser, pois a ação da arte pela arte e o diálogo

intertextual entre a literatura e outras artes é uma constante na escrita literária da contemporaneidade. Assim, parece que o conhecimento artístico será reduzido à observação (reconhecer/valorizar), à fruição (fruir) e à pragmaticidade (produzir). Nesse percurso, a literatura ficará perdida entre essas competências e habilidades, ou seja, temos aqui uma visão espontaneísta que reduz o ensino da Literatura, como se a escrita literária, por exemplo, fosse uma ação natural, comum, corriqueira e possível a partir da observação cotidiana. Diferentemente dessa concepção, a Teoria do Letramento Literário destaca que o ensino da linguagem literária se configura pela aquisição de um repertório, no manuseio dessa linguagem, na experiência significativa e na apropriação do texto literário (COSSON, 2020).

Essa ideia do ensino artístico e literário que se realiza pragmaticamente, pelas práticas de fruição, sem a necessidade de sistematizar conhecimentos, “nega por omissão a possibilidade da catarse estética” (SANTOS; FONTES, 2020), pois o processo catártico surge de uma ação afetiva e intelectual ao mesmo tempo (MENDES, 2008, p. 07). Jauss (1979b) nos diz que a sintonia estética ocorre da compreensão fruidora e da função compreensiva. Com a negação da catarse, leitor cansado de teoria, podemos compreender o porquê da ausência da escrita do tipo 1 na escola analisada, quiçá em outras escolas, pois tratar a arte com superficialidade é uma forma de inibir a ascensão intelectual dos estudantes e dos professores por meio da palavra sentida que reescreve as percepções.

Riobaldo também é Professor Diretor de Turma (PDT) de uma das séries que participou da pesquisa. Demonstra preocupar-se muito com os alunos tanto em nível de aprendizagem quanto em nível emocional. Além disso, ele é Professor Coordenador de Área (PCA) e nos informa que, muitas vezes, essas atividades de gestão influenciam na qualidade da ação em sala de aula. Ademais, o docente não se sente muito à vontade em relação à escrita literária dos alunos, principalmente, os pertencentes ao tipo 1, pois acredita não ter um preparo emocional para o trabalho com os sentimentos conflitantes dos adolescentes. Além disso, o acúmulo de funções prejudica suas atividades docentes.

Os alunos entrevistados, em sua maior parte, gostam do professor e reconhecem a importância de suas aulas para o crescimento pessoal e cognitivo das turmas. Alguns citaram positivamente as ações relacionadas à leitura dos textos literários, principalmente, o Projeto de Leitura da escola, pelo qual eles têm acesso a livros diversos e realizam debates frequentes sobre as leituras realizadas; porém, não mencionaram nenhuma atividade que julgaram significativa em relação à escrita literária proposta por Riobaldo.

De modo geral, amigo leitor, independente do período da pesquisa, antes ou

depois da Pandemia do Covid-19, o professor Riobaldo não planejou, nem realizou momentos de escrita, de revisão e de edição de textos literários, apesar de ter dedicado tempo no planejamento e na execução de atividades de leituras literárias. Coerentes ao discurso do docente, os estudantes revelaram que as atividades de escritas na sala de aula, durante a 1ª série do ensino médio, não foram voltadas para os gêneros literários. Mesmo assim, alguns desses alunos conseguem perceber o incentivo dado pelo docente em relação ao crescimento individual e, algumas vezes, até em relação à escrita pessoal, quando o professor consegue descobrir as letras escondidas desses estudantes. Sobre essas percepções e como elas interferem na relação do aluno com a escrita de textos literários, nós nos debruçaremos no próprio tópico.

## **8.2 *Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram*<sup>59</sup> - As concepções da escrita literária na agência escolar**

O senhor Riobaldo me incentiva, ele me dá exemplos do nosso futuro, como é que é para ser, isso é bem reflexivo.  
(OTACÍLIA – ENTREVISTA)

Não escrevo literatura na escola. Eu prefiro produzir em casa.  
(ANA – ENTREVISTA)

A maior concepção encontrada neste coletivo de estudantes é a de que a escola não é um espaço para a escrita do texto literário; o que entristece por demasia esta pesquisadora. Como Ana nos revela, há uma preferência por escrever literatura em casa, seja pelo silêncio, pelo espaço tranquilo ou pela ideia de que o texto literário é extremamente íntimo e confessional. E antes que você me pergunte, leitor desconcertante, o Tipo Ideal 1 libera essa opinião, certamente. Aliás, no momento das entrevistas, pude perceber que alguns alunos nunca chegaram a cogitar que fosse possível escrever literatura na escola. Ana, por exemplo, chegou a se espantar quando eu perguntei se ela escrevia textos literários na escola: “Como assim? Poemas? Nunca escrevi na escola” (ANA – ENTREVISTA).

Assim, a primeira concepção é de que não cabe à escola trabalhar textos literários que exponham o aluno-autor. O poema, por exemplo, gênero mais usado pelos alunos do Tipo Ideal 1, é evitado pelos estudantes na escrita escolar, porque, para eles, o eu-lírico e o autor são seres inseparáveis: “quando eu escrevo um poema, eu falo sobre mim. É o meu

---

<sup>59</sup> Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993). - 124.

sentimento lá. Daí não gosto de escrever poemas na escola” (DAZUZA – ENTREVISTA). Caso interessante, é que eu, enquanto entrevistadora e pessoa estranha a eles, recebi vários poemas e nenhum texto em prosa. Embora a prosa predomine nas verbalizações do Tipo Ideal 2 e o poema nos investimentos do Tipo Ideal 1. Em nenhum momento, os entrevistados me apresentaram um texto em prosa. Contudo, alguns estudantes se sentiram tão à vontade que me enviaram seus textos para apreciação.

E já adivinhando sua curiosidade, fiz a devolutiva de cada poema; li, elogiei, sugeri, ofertei leituras; fortaleci os vínculos. E fiquei pensando: se eu, uma alienígena à realidade deles, consegui tal feito, ao ponto de eles confiarem a mim suas palavras, seus escritos, não é uma tarefa impossível conquistá-los para essa partilha literária. Contudo, também percebi que, ao me apresentar como escritora de literatura infantil, parece que conquistei a confiança deles. Dessa forma, ser escritora de literatura é percebido como um discurso de autoridade.

Você deve estar se perguntando, leitor atordoado, então, o que fazer se o professor não for um escritor de literatura publicado? Penso que o docente deve apresentar uma postura de escritor, de autor em potencial; ler seus textos para os alunos, não necessariamente de literatura, mas os escritos em vários gêneros, sejam científicos, acadêmicos, didáticos e/ou midiáticos. Ao partilhar sua escrita com os estudantes, o docente abre um canal de comunicação infrequente em sala de aula e pode, pelo exemplo, motivar os discentes. Fiz isso inúmeras vezes, já escrevi textos específicos para atividades em sala de aula, notava o espanto quando eles liam meu nome na autoria, depois essa ação passou a ser corriqueira. Também já li meus textos em processo de composição, pedi avaliações, escutei sugestões e, quando o julgava terminado, lia o resultado para eles. Assim, eles se inseriam no processo e tinham grande liberdade em comentar suas ideias, exerciam a função da crítica literária para mim. E, além disso, eles se sentiam à vontade para também me apresentar seus escritos.

Aparte à parte, quando estava em diálogo sobre a escrita com os entrevistados, perguntei se alguém já tinha escrito algo sobre o assunto: a escrita literária na escola, Dazuza afirmou que já tinha produzido sim, mas que precisava encontrar e revisar. Perguntei se, após a edição, ela poderia me encaminhar o texto. E sim, leitor animado, ela enviou um texto maravilhoso que me auxiliou a entender mais ainda as concepções da estudante diante da escrita na escola. Partilho com você esta preciosidade, deleitem-se:

A calamidade que aflige o ambiente  
Extingue a concentração, é bem inconveniente

Eu prefiro o silêncio, onde minha mente trabalha  
 Tudo floresce para o caminho das palavras  
 Tudo se direciona

Escrever aqui é uma adversidade,  
 Toda a falsa sensação de privacidade.  
 Não se conectar com os próprios sentimentos  
 Só leva a embaraços e xingamentos

Tudo isso se instala como um parasita  
 E na hora de escrever a mão hesita  
 É como mendigar ideias, pedir esmola  
 Essa é a sensação de escrever na escola  
 (DAZUZA – ENVIADO POR WHATSAPP)

O poema é extremamente significativo. Visto estruturalmente, a aluna-autora escreve em versos, divide o texto em três estrofes, apresenta rimas (*adversidade/privacidade-sentimentos/xingamentos-esmola/escola*), a primeira estrofe tem cinco versos irregulares e as segunda e terceira estrofes têm quatro versos também irregulares, mas próximos em extensão. As palavras utilizadas no texto, como *calamidade, floresce, adversidade, embaraços*, revelam um vocabulário rico para uma aluna da 1ª série do ensino médio. Lembre-se, leitor esquecido, que Dazuzza não se considera uma leitora, pois dificilmente lê um livro de Literatura, apesar de achar que deve ler mais. Mesmo assim, o que me intriga é ela saber manipular as palavras para o efeito pretendido, no caso, o que demonstra a aflição do eu-lírico na hora de escrever na escola.

Há no texto a nítida compreensão de que a aluna domina os elementos estruturais do gênero poema. Habilidade certamente construída e desenvolvida na escola, embora a estudante não tenha mencionado a participação da agência escolar em seu processo de letramento poético. Naquela fase da aluna-autora, a escola parece ser um entrave, escrever literatura em sala de aula é angustiante.

Dessa forma, leitor em potencial, podemos adentrar em um aspecto que mais nos interessa nesta pesquisa qualitativa, a do plano da expressão, o que o eu lírico revela sobre a escrita literária em sala de aula. A voz do poema descreve um ambiente escolar calamitoso, ou seja, inapropriado para a escrita literária. Um espaço que rouba a concentração, pois o eu poético precisa de silêncio para produzir, quando o tem tudo floresce e conduz à palavra. A escola é adversidade, desfavorável ao processo, não fornece estruturalmente as condições para o ato da escrita poética. Diadorim também reforça essa ideia: “na escola tem muito barulho,

muitas informações ao mesmo tempo, acaba tirando a concentração e para escrever preciso ter muita concentração” (DIADORIM – ENTREVISTA).

Há também uma sensação de invasão de privacidade, o outro poderá ter acesso aos sentimentos que o atravessam e deságuam no papel. Parece que o maior medo do eu lírico é a não aceitação do outro que vem por xingamentos, assim, escrever literatura na escola o embaraça. Apesar de a palavra morar no poeta, “como um parasita”, ela não sai com facilidade, pois “a mão hesita”. E, por fim, chegamos ao ponto mais sensível desse poema: o aluno pede esmola quando escreve na escola. A figura do ser que mendiga, que pede e que recebe pouco ou nada, sobras ou migalhas.

Da perspectiva do mendigar, temos um ser excluído. Quem pede esmola provavelmente está com fome. Uma fome de palavras. O mendigo está inserido em um contexto de pobreza, há uma falta, uma necessidade. Essa mendicidade pode ser o desejo de escrever literatura na escola, interrompido pelo medo dos xingamentos, ou seja, das observações depreciativas feitas pelos pares, ou ainda, por uma instituição que não dispõe de um ambiente propício a essa ação. Então, para essa aluna-autora, a escola não é um espaço adequado para o ato de escrever literatura. Além do mais, Dazusa, por pertencer também ao tipo 1, escreve sobre seus sentimentos e emoções e teme as interpretações pejorativas das pessoas que compõem a escola. Não há um espaço que acolha, que desenvolva, que possa lidar com o mal-estar ou bem-estar produzidos pela escrita literária dessa adolescente.

Acredito que trabalhar com emoções em um período de Pandemia e de Pós-pandemia, em que todos ainda estão à flor da pele, é realmente complexo, principalmente em se tratando da profissão docente, pois, durante o pico do evento, o professor precisou levar a escola à sua casa, não conseguindo dividir o horário de trabalho de sua vida pessoal. Logo que retornou à escola, a equipe educacional enfrentou os problemas psicológicos de um grupo que, pela própria idade, já se encontrava em conflito, além do seu próprio desgaste emocional. Outro ponto é que o docente precisou encontrar estratégias para anemizar o déficit de aprendizagem dos discentes. Nesse grande redemoinho de sensações, trabalhar a escrita literária pode gerar um reboiço nas emoções de alunos e de professores. Dessa forma, para fornecer suporte para seus alunos, o profissional da educação precisa estar bem para acolher o outro, assim, creio que, para além da formação, o estado precisa cuidar melhor de seus docentes, ofertando ações e tratamentos psicológicos para a categoria. Mais que isso, há a necessidade de uma equipe de Psicologia em cada escola estadual, atuando lado a lado com os professores da rede. Sabemos, caro leitor, que isso é o assunto de outra tese, mas não poderia

me furtar a esse tópico. Fica aqui o meu registro de indignação.

Avançando um pouco mais nas concepções dos estudantes, outro ponto suscitado pelos alunos-autores nas entrevistas foi o fato de eles interpretarem que a escrita literária é mais utilizada no ensino fundamental em detrimento do ensino médio; “acho que a escola incentivava a gente a escrever mais literatura no ensino fundamental” (DAZUZA – ENTREVISTA). Se retornarmos a ideia de Educação Literária e Literatura enquanto disciplina, perceberemos que, no ensino médio, como já mencionado, a didática predominante baseia-se ainda nos estudos dos períodos literários, na concepção do Paradigma Histórico-Nacional. Nesse viés, supõe-se que não haja realmente muito tempo para a produção do texto literário.

Diadorim reforça a ideia, e Dazuzza acrescenta outra questão, observe: “No ensino fundamental tinha muita produção literária, tinha bastante. Mas eu escrevia porque era atividade, não tinha sentimento. Eu gostava, entende? Mas não é com o sentimento que eu escrevo hoje” (DIADORIM – ENTREVISTA).

Para Diadorim, o sentimento é o grande mote de sua produção. Pertencente prioritariamente ao tipo 1, essa aluna-autora passeia, em níveis distintos, por todos os tipos. Ela concorda com Dazuzza quando esta diz que produzia muito mais textos literários no ensino fundamental. Contudo, para Diadorim, a quantidade de produção não correspondia ao seu intuito. A atividade escolar, embora feita em demasia, era executada mecanicamente para cumprir uma proposta escolar. Não havia nesses momentos de produção do ensino fundamental um trabalho maior com o sentimento, com as emoções, como a catarse. Contudo a experiência serviu para o aprendizado das técnicas próprias dos gêneros literários, o que foi utilizado pela aluna enquanto ela cursava o ensino médio. Para Diadorim, a professora mais marcante foi uma do 8º ano do ensino fundamental, pois:

Ela falava para a gente escrever, depois quando a gente escrevia, ela dava algumas dicas. Ela sempre ajudava na escolha dos temas, na construção dos personagens, nos erros ortográficos. Ela dava algumas técnicas para deixar o texto interessante, tipo colocar mais sentimento, usar uma linguagem figurada. (DIADORIM – ENTREVISTA)

O cuidado dispensado pela docente para com a escrita de Diadorim surtiu efeito positivo para a continuação dessa ação no ensino médio. Embora a aluna-autora revele que ainda sente inúmeras dificuldades em relação ao ato de escrever, essa habilidade foi conquistada para a escrita ainda no ensino fundamental, mesmo que os exercícios pareçam apenas escolares. Quando a aluna comenta a ação da professora, percebemos a compreensão

maior que ela tem hoje sobre os mecanismos de escrita: o tema, a construção dos personagens, a ortografia, a linguagem figurada etc. A concepção de que escrever de forma diferente nos dois momentos é própria de uma estudante mais consciente de sua evolução sobre o seu processo de composição textual, e que os exercícios de sala e as orientações dos docentes somaram-se à sensibilidade da aluna para o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades. Dessa forma, no ensino médio, a aluna-autora possui uma habilidade que a permite transcender suas emoções jogadas no papel.

Portanto, leitor atencioso, as concepções dos estudantes têm relação direta com as experiências vivenciadas e com a percepção que eles têm das atividades ministradas na escola. Assim, parece-me que eles não têm uma consciência completa do desenvolvimento da habilidade de escrever literatura na escola; há, nas falas, uma relação direta com a escrita no ensino fundamental e o desejo ou a falta de encontrar esse tipo de escrita no ensino médio. Além disso, o ambiente escolar precisa ser mais adequado para essa produção artística, porque muitos relataram precisar de maior tranquilidade para concentração.

Em resumo, a escrita do texto literário é menor no ensino médio. E a maioria dos alunos que perpassam o Tipo Ideal 1 parece não ter muita consciência do papel da escola na evolução de sua escrita, julgam que descobriram a escrita literária sozinhos em suas casas como uma necessidade de autoconhecimento. “Ninguém me ajudou, aprendi sozinho” (ACAUÃ, ENTREVISTA). A fala desse estudante mostra uma concepção em relação aos professores, pois não houve para o discente uma ação efetiva da escola em sua escrita. E embora alguns docentes tenham ensinado como produzir um texto, estes não conseguiram acessar essa habilidade tão íntima. Dazuzza, aluna-autora que pertence ao Tipo Ideal 1, por outro lado, sabe da importância do papel da escola para sua escrita catártica: “eu acho que a escola ajuda sim, porque desde sempre eu sou incentivada a escrever” (DAZUZA, ENTREVISTA); entretanto, o verbo utilizado ainda deixa a ação professoral superficial, os docentes incentivam. Mas de qual maneira? Senti falta nessa fala, caro leitor, de verbos como ensinam, ajudam, propõem. Já os alunos do Tipo Ideal 2 têm um pouco mais de consciência do papel da escola em relação às composições textuais, “os professores ensinam a fazer os textos, mas eu sinto falta de gêneros como a fanfic que eu não aprendi a fazer na escola” (SELORICO, ENTREVISTA). Esse aluno-autor estabelece outro tipo de exigência para com a escola, não basta ensinar as estruturas dos textos mais conhecidos, é necessário trazer os novos gêneros, como o próprio estudante comenta, é importante descobrir quais textos são mais utilizados pelos alunos fora da escola e introduzi-los em sala de aula.

Trataremos, na próxima seção, a dos investimentos, sobre essa relação direta de professor e aluno, de como o primeiro pode afetar o segundo para incentivá-lo ou não a realizar a escrita literária.

### **8.3 *Um Homero ou um Milton não podem mais que um cometa que bata na Terra*<sup>60</sup> – Os investimentos para a escrita literária na agência escolar**

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando o amazonas de minha ignorância.  
(DRUMMOND, 1979)

Ele me deu muito apoio. Eu vou levar  
esse professor para o resto da minha vida.  
(DAZUZA, ENTREVISTA)

Como já sabemos, leitor afetivo, a relação professor-aluno é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo do estudante. E essa relação deve ser construída por meio do campo afetivo. A aprendizagem pelo afeto, como nos diria Rubem Alves:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 2002, s. p.)

Tomarei por empréstimo a metáfora da fome, por isso, chamo Rubem Alves ao debate; se somos seres sedentos e esfomeados, o estado de falta, de carência, é uma constante em nossas vidas, pois o saciamento é momentâneo nos diversos campos de nossa travessia, porque “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”<sup>61</sup>. Essa fome que é busca, desejo e falta nos guia a caminhos desconhecidos e a sensações diferenciadas. Quando estamos à mesa com outros que apresentam o mesmo apetite, embora possam ter diferentes gostos, notamos que temos “par nisto tudo deste mundo”<sup>62</sup>. E o caminho fica mais saboroso, por causa do tempero da afetividade. A escola é um ambiente de fome, professores e alunos são seres famintos e buscam saciar suas vontades. No entanto, nem sempre quem prepara ou serve a comida entende a necessidade do outro, aí o abismo se faz.

Todos os alunos entrevistados tinham fome de aprender mais, de escrever com

<sup>60</sup> Livro do Desassossego. vol. I. Fernando Pessoa. (Organização e fixação de inéditos de Teresa Sobral Cunha.) Coimbra: Presença, 1990, p. 238.

<sup>61</sup> Trecho da música Comida, Titãs, 1987.

<sup>62</sup> Trecho do Poema em Linha Reta. In: “Poesias de Álvaro de Campos”. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993). - 312.

mais técnica, de conhecer novos gêneros literários, de saber como produzi-los e de sanar problemas gramaticais. Diadorim, por exemplo, encontrou alguns pares no meio do caminho, como uma professora do 9º ano que “gostava bastante de incentivar a escrita dos alunos. Ela fazia aulas interessantes para ensinar a escrever melhor” (DIADORIM – ENTREVISTA). Sesfredo lembra: “fiz um conto no 8º ano como atividade; e a professora gostou muito, e eu despertei para a escrita literária” (SESFREDO – ENTREVISTA). Diadorim, com alto investimento no tipo 1, não percebe claramente, mas o incentivo dado pela professora do 9º ano a saciou por um tempo e forneceu habilidades para que a aluna-autora conseguisse produzir seu próprio alimento: a palavra literária. Já Sesfredo, nível mediano no tipo 2, reconhece que os ingredientes que utiliza hoje foram fornecidos pela escola, principalmente, no 8º ano do ensino fundamental. Assim, caro leitor, o papel do professor de Língua Portuguesa é essencial para o desenvolvimento de habilidades que possam alavancar um conhecimento específico do estudante. Sei que estou repetindo o resultado de diversas pesquisas anteriores e que não falo novidades, mas conseguir formar alunos-autores de Literatura no ensino médio é também trabalhar a autoestima e a compreensão de que, no mundo contemporâneo, pelos recursos tecnológicos e pelos vários diálogos que os gêneros literários estabelecem com outros textos, podemos perceber a necessidade do aluno e direcioná-lo ao prato que melhor saciará sua fome.

No entanto, muitas vezes, engolidos pelo sistema e suas burocracias, os docentes não conseguem identificar esse tipo de habilidade estudantil e/ou não têm como servir uma alimentação adequada. Como foi o caso da professora de Educação Física que “colocava um filme e pedia para a gente escrever sobre ele” e “depois não falava mais nada sobre o texto e nem devolvia. Se a gente não escrevesse, não saía” (DIADORIM – ENTREVISTA). Embora o exemplo não seja da produção de um texto literário, esse tipo de ação serve para exemplificar outros momentos falhos de produção, pois nele o aluno escreve pelo simples fato da liberação, isto é, uma quase atividade punitiva, ou uma alimentação que o estudante não deseja e que gerará uma consequência, o de sair da sala de aula ou não, mas o aluno continuará com a mesma fome. Também não há um trabalho anterior ao pedido de produção, a professora não apresenta modelo, não faz inferências sobre o filme assistido; os alunos assistem sem fome ou sem saber o que devem devorar e em que ordem.

Fico demasiadamente triste que esse tipo de atividade ainda aconteça em nossas escolas, pois se pressupõe que a professora domine o conteúdo que leva à sala de aula. Assim, um professor de Educação Física leva um filme para a sala de aula não porque domina a

linguagem cinematográfica, mas porque a narrativa fílmica fornece elementos para discussões e reflexões que possam faltar aos seus alunos em relação à sua disciplina. Aqui o investimento do estudante é obrigatório, não prazeroso; tendo como único objetivo sair da sala, se escreve para fugir, porque a alimentação é amarga. Ademais, a professora não faz uma devolutiva do texto, não diz o que achou do conteúdo apresentado na escrita, quais pontos importantes do filme foram bem trabalhados e quais ainda precisam de mais atenção, enfim, o que pode ser melhorado etc. A atividade torna-se vazia pedagogicamente, é comida rala em prato raso.

Nhorinhá, por outro lado, foi servida por um professor de música e encontrou nutrientes para locupletar sua fome; alimentou-se à mesa com seus pares, cresceu e, de fome em fome, conseguiu compor e cantar músicas que deixaram a vida mais saborosa. Depois montaram uma banda, não era justo tanto alimento para um grupo pequeno de pessoas, por isso, serviram a outros e tiveram mais fome. Quando chegou a Pandemia e devorou tudo, a fome ainda existia, mas o alimento foi desaparecendo, os encontros eram quase impossíveis, os textos escassos. No entanto, o amor pela escrita musical modificou aquela aluna e suas fomes, o investimento feito pela discente mostra que, se formos servidos de diversos gêneros textuais, poderemos nos identificar com um ou uns deles, e isso fará a vida mais saborosa.

E agora, leitor desesperançoso, chegou a hora de retornar à epígrafe de Dazuzza, que nos diz:

Assim, os professores que mais me ajudaram foram os professores do 9º ano, o de Matemática, não tem nada a ver com Português, né? Ele me ajudou muito, ele botou muita fé, acreditou muito no meu potencial. Leu, comentou e sugeriu modificações em meus textos. A minha professora de Português também, pois ela corrigia alguns poemas, mas o de Matemática me incentivou mais. Ele me deu muito apoio. Eu vou levar esse professor para o resto da minha vida (DAZUZA – ENTREVISTA)

Voltamos a essa aluna-autora para retomar à Teoria do Afeto. O professor inesquecível para a aluna foi o de Matemática do 9º ano. A própria aluna pasma quando fala isso em voz alta: “não tem nada a ver com Português, né?”. O fato de ler o texto, comentar ou sugerir modificações, como fazia o professor, torna o ato de incentivar materializado, há o reconhecimento de um professor, uma figura de autoridade para a estudante, que aprecia, gosta e incentiva a aluna, percebendo que ela tem uma habilidade que pode ser desenvolvida. Por isso, o investimento da aluna acontecia em casa, dias antes da aula de Matemática, para que, na escola, o professor avaliasse o texto escrito por ela. A aluna foi vista, ouvida e lida pelo professor, e, como não podia ser diferente, aumentou seu investimento, produzindo mais e melhor.

Como os alunos estavam adentrando o ensino médio e pela questão de a disciplina

de Literatura estar marcada pelos estilos de épocas, os discentes ainda não vivenciaram uma escrita literária da forma que desejavam. Assim, apresentaram os investimentos feitos no ensino fundamental, alguns positivos e outros negativos, mas a escrita literária existe e marcou alguns deles. Contudo, excluindo a experiência de Nhorinhá, que foi mais frequente antes da Pandemia e continuou existindo durante esse trágico evento, não podemos mensurar o nível do investimento dos outros estudantes no Tipo Ideal 3, porque muitos alunos não escrevem literatura na escola. As transcrições colocadas até aqui indicam quais foram daqueles que compreenderam a escola como uma agência de Letramento Literário e desejaram usufruir disso. Em relação às experiências não exitosas, no caso da professora de Educação Física, por exemplo, eu gostaria de dizer que a ação desta foi algo incomum, mas, infelizmente, a fala da aluna foi taxativa apresentando a ação como corriqueira. Resta-nos, assim, conhecermos essas realidades para tentarmos, por meio de intervenções pedagógicas, sanar essas mazelas e modificar esses quadros.

No entanto, um fio de esperança nasce das palavras de Selorico:

Eu recebia muitos elogios sobre a minha leitura, sobre as minhas pontuações, por mais que a minha caligrafia não seja lá das melhores. É, minhas letras, por mais que elas não sejam das melhores, eu realmente sei usar a pontuação. Além disso, meu texto é bom e agradável. Isso é muito bom. E geralmente, ela passava e elogiava meu texto. Esse negócio me interessava, me incentivava, a conhecer mais, sabe? A saber como aflorar mais meu português, minha leitura etc. (SELORICO – ENTREVISTA)

Para o aluno, a ação de elogiar criou uma necessidade de ir além. Selorico gostava de escrever para ser elogiado, daí gastava mais tempo na produção textual que apresentaria à professora. Dessa maneira, a docente ganhava o aluno para a melhoria da atividade. Note que o estudante menciona que não tem uma boa grafia, mesmo assim, esse aspecto não é relevante para a professora. Se Selorico estivesse em uma escola que primeiro tentasse modificar sua letra, perderíamos o aluno-autor que ele é hoje. Felizmente, a professora, a partir de uma leitura efetiva do texto, encontrou outros elementos para enaltecer o texto do estudante. Sendo assim, o maior nível de investimentos desses alunos vem da postura do educador em relação aos seus textos. O alto investimento de Selorico veio pela percepção de que ele é bom na produção textual, sabe pontuar e constrói um texto agradável, no caso compreensível. Fico imaginando se ele não soubesse pontuar direito, se teríamos aquela conversa, se a professora iria elogiá-lo e se hoje ele escreveria Literatura. São indagações que não posso responder, porém serve para reflexões docentes sobre a prática da escrita literária.

A experiência de Selorico se assemelha a de Dazuza por meio da aproximação, da

confiança, da responsabilidade e do afeto que os professores direcionaram à escrita de ambos; esses estarão eternamente na memória afetiva dos alunos. Ademais, a busca pela escrita será mais forte, porque esses estudantes se sentaram à mesa com seus mestres e notaram que aquele alimento era bom e nutria.

Apesar das experiências exitosas de ambos, o que mais me preocupou durante as entrevistas foi o fato de a maioria não ter uma experiência boa ou ruim para contar nos dois níveis escolares da Educação Básica. Parece que poucas práticas foram realizadas, isso revela que um número reduzido de professores da Língua Portuguesa marcou a vida escritural desses alunos. Mesmo que os professores anteriores tenham passado proposta de produção de textos, essa ação não foi lembrada por eles no intercurso dos sentidos escola/sociedade. E que outros professores de outras disciplinas, como o de Música, o de Matemática, citados acima, marcaram positivamente esses alunos-autores. Dessa forma, alguns docentes parecem mais sensíveis à escrita literária dos estudantes, às suas emoções e faltas, à sua fome. Isso demonstra que é possível sim trabalhar a escrita do texto literário de forma mais empática no contexto escolar. E como sugestão para que isso aconteça, na próxima seção, trataremos das dicas dadas pelos próprios alunos entrevistados sobre o escrever literatura na escola. Avante!

#### **8.4 *Canetas com aparos novos à frente*<sup>63</sup> - As verbalizações sobre a escrita literária na agência escolar**

Seria muito interessante ter informações sobre a escrita literária na própria escola (DIADORIM – ENTREVISTA)

Eu acho que a escola poderia ajudar mais. (DAZUZA – ENTREVISTA)

Pelas vozes dos alunos entrevistados, percebemos que a escrita literária ainda não é alimento representativo na escola, no máximo é um lanche para enganar o estômago, o famoso biscoito com suco, pouco apreciado pelo adolescente. O aluno, quase em estado de subnutrição, espera que essa parte da disciplina de Língua Portuguesa possa adentrar aos muros escolares. Enquanto isso, nutre-se com as migalhas que encontra pelo meio do caminho, fora dos muros da escola. Para sanar esse problema, eles têm soluções simples e eficazes, sabem exatamente o que a escola e os professores poderiam fazer e partilharam essas verbalizações comigo. E, agora, estou aqui para apresentar-lhes tais sugestões. Começemos, leitor generoso!

---

<sup>63</sup> Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944, p. 75.

Segundo Otacília,

Na escola podia algum tipo de eletiva para quem quer se aprofundar mais na escrita de textos literários. Na biblioteca mesmo podia ter uma área para o aprendizado de escrever, de escrever corretamente, como iniciar um livro, digamos assim, se a pessoa quiser. Eu acho que a escola podia fazer a parte dela. (OTACÍLIA – ENTREVISTA)

Eletivas são disciplinas optativas escolhidas pelos estudantes no decorrer do ensino médio. Para se trabalhar o texto literário em um ciclo completo, da leitura à produção, a meu ver, essa ação deveria ser responsabilidade das disciplinas obrigatórias. Contudo, a aluna-autora busca uma solução para o seu problema: o desejo de escrever Literatura em uma escola que não oportuniza isso. Embora, a Eletiva de Criação Literária seja uma forma do Paradigma do Letramento Literário adentrar a escola, ainda estamos muito aquém de uma ação efetiva que gere ações significativas na dimensão estética do texto literário

Ana também partilha do desejo de Otacília: “Não escrevo literatura na escola. Mas, se tivesse a oportunidade de produzir esses textos com orientação de um professor, eu escreveria na escola. Seria interessante se fosse tipo um laboratório” (ANA – ENTREVISTA).

A fala de Ana reforça o desejo de aprender a escrever melhor os gêneros literários, para isso, a escola precisa oportunizar momentos com o professor, a aluna deseja receber orientações em uma espécie de laboratório da produção literária, como os cursos atuais de escrita e criação literária que se proliferam fora das academias. Acredito que isso é totalmente viável e prazeroso; a aluna não fala em eletiva, mas sim em um laboratório, pressupondo um trabalho de acompanhamento mais constante com a escrita literária. A Eletiva é uma matéria que dura no máximo um semestre, assim a ação de escrita literária não seria permanente; já o laboratório de produção textual surge como projeto escolar e, geralmente, faz parte da grade obrigatória. São recomendações distintas para a solução de um mesmo problema, o não acesso à escrita literária na escola. Penso que as duas opiniões são viáveis, a escrita literária apresentada a todos nos laboratórios de escrita e o aprimoramento da ação de produzir literatura para os que se identificam com a atividade.

Dazuza também é adepta dessa ideia:

Eu acho que a escola poderia ajudar mais, poderia motivar mais, poderia dar aquele tempinho para o aluno escrever literatura. Eu mesma acho assim, se fosse para eu fazer isso diariamente na escola, eu teria ajuda para me desenvolver mais. Assim, eu gosto muito de rimas, de poemas, eu teria que pensar no tema, teria que pensar nas palavras certas para encaixá-las. Por isso, eu precisaria da ajuda de alguém que sabe mais que eu, como os professores, na escola. (DAZUZA – ENTREVISTA)

Essa aluna-autora, extremamente atuante na escrita literária, precisa de um tempo

dedicado à escrita literária na escola, como Ana, ela pede orientação, “alguém que saiba mais que eu”; ela acredita que a escola possa ajudá-la mais. A euforia da jovem é tão grande que ela deseja fazer isso diariamente. Selorico completa o pensamento de Dazuzza:

Os professores poderiam aflorar, tipo assim, ao ver que os alunos escrevem, algo, ao perceberem que os alunos gostam de escrever literatura e que não gostam de se expor ao público, preferem guardar os escritos para se próprios, porque isso é um gosto de cada um. Mas se o professor percebe e ensina técnicas de escrita aos alunos, se possibilita o esse exercício aos alunos, o professor vai conseguir aflorar essa habilidade do aluno. (SELORICO – ENTREVISTA)

Selorico vai além, quer um atendimento individualizado, assim como Ana. O aluno também tem solução para os que não gostam de apresentar seus textos: o professor necessita estar atento aos alunos que escrevem e desejam desenvolver essa habilidade. O diálogo com um apreciador profissional resulta em uma composição mais consciente e na absorção de técnicas até então desconhecidas pelos discentes. Há, nas vozes de todos até aqui, o desejo de um espaço para a escrita e a apreciação de suas produções. Quelemém também confirma as colocações de todos: “Na escola, a escrita literária não é usual e me ajudaria muito que fosse frequente, pois tenho um pouco de dificuldade ao escrever um texto literário” (QUELEMÉM – ENTREVISTA).

A consciência do aluno de que a escrita literária não é uma ação usual no ensino médio põe por terra a ideia de que o Paradigma do Letramento Literário já adentrou nas escolas brasileiras. Assim, ainda precisamos disseminá-lo como uma prática exitosa. Ao sentir a necessidade/desejo de escrever é importante que o aluno seja assistido e que as dúvidas, os medos, os anseios sejam trabalhados em parceria, até o discente se sentir seguro e poder caminhar mais autonomamente.

Nhorinhá vai um pouco além, ele sugere que o trabalho de acompanhamento literário seja feito por mais de um professor, observe: “Acho que a escola poderia incentivar esse tipo de escrita, dando dicas. Nas aulas presenciais, os professores podiam pedir para a gente escrever textos e depois corrigiam e davam dicas. Não só o professor de Português, outros também” (NHORINHÁ - ENTREVISTA).

Essa estudante encontrou a escrita de poemas por intermédio de um professor de música. Dessa forma, a fala da aluna é autêntica e parte de uma experiência pessoal, ela acredita que a escrita literária pode ser ensinada por outros docentes. Nesse movimento, os alunos compõem um coro para pedir ajuda, precisam aprender mais, necessitam ser corrigidos, lidos, visto e ouvidos. Dazuzza iniciou a ladainha no início dessa seção, Nhorinhá e os outros repetem o grito de socorro na esperança de que serão ouvidos. Fafafa joga essa

prece a outros e requer um espaço para a escrita: “Na escola, poderia ter uma sala onde só os jovens que gostam de escrever estivessem nela e todos em silêncios, não pudessem falar, e só criavam da cabeça e escreviam” (FAFAFA – ENTREVISTA).

A necessidade do discente de um espaço silencioso é comum aos demais alunos-autores. Aliás, esse foi o pronto mais criticado pelos estudantes: a inadequação do espaço da escola, a falta de incentivo estrutural para o desenvolvimento da experiência com a escrita literária. Eles gostam de: “escrever em lugares quietos” (BIGRI – ENTREVISTA); silenciosos, onde possam usar “100% da minha concentração” (DIADORIM – ENTREVISTA).

Outro aspecto que atrapalha a produção do texto literário é o fato do aluno precisar apresentar o texto ao final da atividade. Sei, caro leitor, o professor precisa saber se o aluno executou a atividade. No entanto, acontece que muitos deles não gostam de ser lidos, ou melhor, não gostariam de ser identificados. Por isso, Bigri esclarece: “Se eu não tivesse que mostrar para o professor, mas ele dê-se dicas de escrita, acho que me ajudaria a melhorar essa habilidade que tenho. Acho que se fosse um concurso muita gente se inscreveria” (BIGRI – ENTREVISTA).

Um concurso literário não é necessariamente algo novo, eu cheguei a participar de um na escola, como falei no início desta tese, mas a aluna traz essa ação como uma novidade. Ela se inscreveria em um concurso, embora não tenha tido oportunidade. “Nunca ouvi falar de concurso literário na escola. Mas se fosse com o uso de um pseudônimo, eu participaria” (OTACÍLIA – ENTREVISTA); Otacília também desconhece tal ação. Ao adotarem um pseudônimo, as alunas não querem ter suas verdadeiras identidades associadas ao texto lido. Isso é um direito garantido por lei. O fato de apresentar seus sentimentos, opiniões e conflitos em um texto faz com que as alunas tenham receio de serem descobertas. Para quebrar essa barreira, a escola pode ajudar o professor a promover ações em que os textos não sejam identificados, e os alunos não se privem de terem leitores. Até porque ter consciência de que se redige literatura para ser lido ou ouvido e que os leitores e os ouvintes podem se interessar pelo que o aluno-autor escreve instaura uma dimensão maior e mais significativa da escrita literária.

Eletivas, laboratórios ou concursos. Os estudantes sabem o que necessitam para satisfazerem suas necessidades. Há uma intenção artística ao escreverem para si ou para o outro. E ao abraçarem seus leitores, seus pares, os professores e os colegas, por meio dessas práticas escriturais na escola, eles podem amadurecer para uma maior evolução da estética

literária, porque, ao quererem dizer algo para além de si, para o outro, para um leitor que participa de um círculo de leitura específico, da linguagem figurada, da ficção e da poeticidade, evoluirão cognitivamente e afetivamente para atuarem em uma sociedade cheia de símbolos e de linguagens diferenciadas. A partir das sugestões/observações dos alunos e desta pesquisadora no decorrer de todo este texto, podemos conceber que a produção literária deve ser utilizada como ferramenta potente para as atividades relacionadas ao letramento literário na escola. A seguir, trataremos ainda de alguns equívocos educacionais sobre a escrita literária. Sigamos!

### **8.5 *Versos, versos, versos, versos, versos, tantos versos*<sup>64</sup> – outras considerações sobre o Tipo Ideal 3**

Escrever literatura na escola ainda parece algo inconsistente. A maior agência que trabalha o texto literário com adolescentes parece alheia às práticas literárias socioculturais da contemporaneidade. Os alunos desejam escrever, têm habilidades apesar da escola não fazer a sua parte. Redigem textos literários em casa, mas gostariam de saber mais sobre a escrita, e o ambiente mais propício é a escola. Todavia algumas coisas não acontecem como o esperado.

Dazuza, por exemplo, aluna que passeia pelo tipo 1 e pertence ao primeiro grupo entrevistado, no decorrer do tempo e no avançar da pesquisa, foi duplamente entrevistada, quando cursava a primeira série e, na sequência, na terceira série do ensino médio. E para nossa tristeza, leitor literato, ela nos diz: “Eu parei um pouco de escrever literatura, mas eu pretendo voltar a trabalhar com a escrita” (DAZUZA – ENTREVISTA). Vocês devem imaginar o quanto eu fiquei triste com as palavras desta, mas obtive outro material para a minha pesquisa, perceber como a escola trata a literatura em detrimento dos exames externos.

Dazuza nos diz:

- Eu acho que a escola ajuda sim, porque desde sempre eu sou, a gente é sempre incentivado a escrever, a fazer certos textos, como conto, poema. Mas ultimamente, eu não escrevo mais esses textos, só escrevi redações para o ENEM, com propostas específicas. Hoje tudo é voltado para o ENEM, pois a redação é 50% da nota. Ainda tenho meu caderno de poemas, mas nunca mais escrevi (DAZUZA – ENTREVISTA)

A estudante está cursando a terceira série do ensino médio. Período em que está se preparando para fazer o ENEM-2023. Ao falar com a aluna, percebi que, durante a preparação

---

<sup>64</sup> Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944, p. 273.

para esse vestibular, ela não produziu mais nenhum texto literário, pois seu grande foco é a Redação do ENEM. O texto dissertativo-argumentativo preenche todos os espaços de escrita. Dessa forma, essa avaliação externa modaliza a escrita de Dazuzza para que ela possa conseguir o objetivo de conseguir uma vaga na universidade.

O tipo de texto pedido no ENEM é o argumentativo e, todo ano, os estudantes brasileiros se preparam para a produção do gênero dissertativo-argumentativo, em que deverão construir uma tese sustentada por opiniões válidas e comprovadas. Nenhum outro gênero, do tipo argumentativo, foi apresentado por essa avaliação, o que, infelizmente, direciona a prática escolar, e os alunos passam praticamente os três anos do ensino médio produzindo textos dissertativo-argumentativos; não há espaço para os gêneros da literatura, nem mesmo para o ensaio literário. Gênero que, com certeza, modificaria a ação escolar, tendo em vista que este exige a leitura crítica de um ou mais textos literários, além da formulação de uma tese sustentada por argumentos fortes. E, como já mencionado, essa avaliação externa direciona as ações escolares do ensino médio.

Dessa forma, comprovamos a concepção dos alunos quando acreditam que, no ensino fundamental, escreveram mais os gêneros literários, o que vai definindo no ensino médio, por cauda do Exame Nacional do Ensino Médio e da tipologia pedida, a dissertativa-argumentativa. Saiba, também, ilustríssimo leitor, que a segunda entrevista realizada com essa aluna não estava no *script* da pesquisa, no entanto, quando a oportunidade surgiu, achei interessante conversar um pouco mais com ela que topou de imediato o diálogo.

De todos os alunos do Tipo Ideal 3, Dazuzza foi quem mais comentou a atuação da escola. Ela ainda deseja voltar ao texto, guardou seu caderno de poemas, mas espero realmente que ela ainda possa voltar a eles, todavia, fiquei desesperançosa desse ato, pois a aluna se encontrava muito atribulada com as atividades escolares e a preparação para a prova do ENEM. Terminei minhas curtas reflexões nesta seção torcendo para que os outros entrevistados não sejam afastados dos gêneros literários.

## ***9 Sempre chega a hora em que descobrimos que sabíamos muito mais do que antes julgávamos<sup>65</sup> – CONSIDERAÇÕES FINAIS***

---

A dúvida é o princípio da sabedoria.  
Aristóteles

Chegamos, leitor fiel, ao fim desta jornada. Muito ainda tenho a dizer, mas preciso encerrar este ciclo. Por ora as respostas me bastam. Aquela menina que outrora tinha um sonho conseguiu tal feito e ampliou os resultados, é escritora de literatura e escritora acadêmica; pesquisadora para melhor dizer. Neste percurso, unir as duas partes foi paradoxalmente feliz e angustiante, mas creio que logrei o feito, o diálogo saiu fluido e satisfez as exigências das duas que habitam em mim. Restam-me ainda algumas pequenas considerações para que a escritora acadêmica fique de toda satisfeita, já a autora literária voa em busca de novos projetos. Vamos às últimas observações!

### **9.1 Eu só trabalho com achados<sup>66</sup>**

Para falarmos em achados, é necessário detalharmos o percurso, um caminho acidentado, mas cheio de surpresas. Nosso propósito, meu e de meu orientador, nesta tese, foi o de compreender os sentidos que os estudantes do ensino médio de uma escola pública do estado do Ceará, mais especificamente da cidade de Caucaia, atribuem às suas experiências com a escrita literária, tomando por base as concepções, os investimentos e as verbalizações acerca dessa prática de letramento. Para isso, utilizamos as dimensões de Barré-de Miniac (2002) no que se refere à relação com a escrita e ampliamos essa teoria para a relação com a escrita literária. Como opção metodológica, fizemos uso da pesquisa qualitativa, utilizando as técnicas do balanço do saber e da entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, escolhemos o Tipo Ideal de Max Weber (1982), com o intuito de percebermos os movimentos realizados pelos estudantes nos tipos encontrados. A voz que me guiou até aqui habita no íntimo do meu saber acadêmico; juntos colhemos outras vozes pelo caminho, as quais foram nosso mais precioso achado.

---

<sup>65</sup> SARAMAGO, José. Ensaio sobre a lucidez. Lisboa: Editorial Caminho. 2004

<sup>66</sup> LISPECTOR, C. Água Viva. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1973.

Por meio dessa análise, constatamos que a escrita literária, no contexto investigado, é escassa e mal direcionada na escola. Dessa forma, há uma perda significativa para o estudante do ensino médio no que diz respeito a ela. O conhecimento produzido pelo exercício dessa atividade não se estabelece como um dado adquirido; pelo contrário, é resultado de um processo contínuo cujos mediadores são as condições de produção, a estrutura que rege todo o processo, o espaço, as ideias dos alunos, o tempo, as relações estéticas e sociais, a metodologia de ensino e as apreciações por meio da leitura ou da escuta. Distantes desses movimentos, os alunos se sentem ressentidos e buscam a literatura fora dos muros da escola, desenvolvendo práticas alheias ao planejamento docente.

Além disso, esses jovens têm acesso frequente aos gêneros digitais ou aos gêneros produzidos em ambientes digitais, escrevendo por conta própria e publicando em blogs, instas ou em outras páginas direcionadas a isso. Buscam desabafar em uma folha de papel e/ou desejam um leitor para validar seus escritos, ou seja, eles leem e escrevem, como apontam desde sempre os NEL. Eles só não necessariamente leem e escrevem aquilo que a escola capitalista quer eles leiam e escrevam. Acreditamos, contudo, que esta pesquisa, somada a outras, ecoou nas salas de aulas para modificar esse triste cenário da escrita literária nas escolas brasileiras.

Quando a escola vê, o aluno está longe, acreditando que o exercício catártico, estético e prazeroso da literatura não é assunto escolar. Os alunos-autores partícipes desta pesquisam conseguiram atravessar para uma terceira margem. Assim, apesar da escola, esses estudantes exercem o direito de escrever literatura; são protagonistas diante da inércia escolar; escrevem para si e para o outro, compreendem melhor as suas dores e, a partir disso, tornam-se empáticos, desenham o mundo em palavras para entenderem melhor a realidade e criam laços, partilham seus textos com um grupo seletivo que também é leitor, produtor ou apreciador. “Verificam que têm sim par nisto tudo neste mundo”<sup>67</sup>. E a escola, infelizmente, nem sempre consegue participar desse diálogo.

Vale a pena ressaltar, caro leitor, que a escola é uma engrenagem do sistema educacional brasileiro e segue documentos obrigatórios, recebe orientações e projetos prontos do Ministério da Educação e da Secretária de Educação do Estado para encaixarem em seus planos anuais. Além disso, o professor precisa preparar o aluno para as provas externas e obter resultado satisfatório para sua escola. As formações docentes, os cursos online e a burocracia própria do sistema público teimam em atrapalhar o planejamento diário do docente. Em

---

<sup>67</sup> Trecho do Poema Em Linha Reta, de Álvaro de Campos.

consequência, pode-se faltar tempo para a escrita sensível, estética e catártica da escrita literária, pois este exercício não faz parte das avaliativas externas que alavancam os indicadores educacionais das escolas.

Mas, calma, leitor cético, isso ainda não é o fim por completo, para convencê-lo melhor, ei de detalhar as aceções dos alunos sobre a escrita literária e ampliar as minhas considerações. Depois da análise dos dados, havia componentes suficientes para a criação de três tipos ideias em relação à escrita literária, a saber: a escrita de si, relação catártica; a escrita para o outro, relação expressiva; e a escrita para a escola, relação agenciada. Com esses tipos aplicados aos objetivos específicos, pudemos averiguar nossas hipóteses, confirmá-las, refutá-las e/ou ampliá-las.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, que focalizou interpretar as concepções dos estudantes acerca da escrita literária com base em sua experiência de letramento literário na escola, constatamos que os alunos-autores apresentam concepções distintas, pois alguns não concebem a escrita literária como uma atividade escolar. Estes descobriram o prazer e/ou a necessidade de escrever fora dos muros escolares e não percebem os exercícios de escrita literária como ação docente. Outros identificam a ação de escrever literatura como atividade pedagógica, mas informam que a escola não dispõe de estrutura para despertar e aprimorar essas habilidades dos jovens. Assim, podemos dizer que, segundo os adolescentes, a escrita literária está presente em suas vidas, independentemente da via que segue para chegar até eles. Nesse sentido, seria interessante, ideal e desejável que a escola pudesse tomar essa ação para si e conduzisse os jovens a um aprendizado orientado sobre a produção do texto literário.

Ainda sobre esse aspecto, podemos considerar como um achado importante o fato de que o estudante do ensino médio é um autor em potencial de textos literários e que a escrita, principalmente na adolescência, pode ser um ato de libertação, de resistência e de revolução. Isso é relevante na medida em que a escola pode trabalhar a linguagem conotativa, a subjetividade e a escrita enquanto uma ação estética e barata para com os estudantes da Educação Pública. Além disso, os alunos, mesmo na posição de dominados, interpretam o que está ao seu redor e resistem à dominação, instaurando seus interesses e transformando a ordem de seu próprio mundo, da sua própria aprendizagem; de sua relação com o saber.

O nosso segundo objetivo específico, que versou sobre análise dos investimentos dos estudantes em relação às práticas de escritas literárias propostas e/ou vivenciadas no espaço escolar ou fora dele, podemos considerar que alguns estudantes escrevem literatura

diariamente, seja pela ação catártica do ato ou pela ação estética da literatura. Outros produzem os gêneros literários em melhor escala quando têm tempo sobrando; ou ainda quando estão muito tristes e não têm como quem desabafar. Contudo, os alunos-autores fazem isso sem uma orientação profissional, pela vontade própria, pelas indicações de colegas ou pelas informações que encontram fora da escola. Dessa maneira, o ato de escrever literatura fixa-se no mundo exterior, afasta-se da escola. Assim, o estudante não recebe uma condução profissional para desenvolver melhor essa habilidade. Por conseguinte, provavelmente se afastará dela, pois não há orientação para sanar dúvidas ou um leitor confiável para dialogar por meio desses textos.

Por fim, a respeito do nosso terceiro objetivo específico, que discutiu e examinou as verbalizações dos estudantes sobre o processo de produção de textos literários vivenciado na escola ou fora dela, podemos considerar que os alunos, sem uma orientação profissional de um professor de Língua Portuguesa, encontram seus próprios caminhos para a revisão e a reescritura de suas composições literárias. Isso não significa, entretanto, que eles não tenham dúvidas, mas que buscam saídas para preencher o vazio que a escola não pode alcançar. Dessa maneira, os discentes sentem falta de uma ação escolar junto ao grupo que deseja ampliar seu repertório de escrita da literatura e julgam a instituição escolar como um local inapropriado para a composição artística, seja pelo barulho, pela exposição ou didática escolar. Por conseguinte, a escola necessita olhar com mais atenção para essa realidade e tentar modificá-la, pois não podemos, nem queremos perder esses escritores.

Com base no exposto, consideramos, de um modo geral, que a relação com a escrita literária dos estudantes é uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento, para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, para o diálogo com o outro, para o desenvolvimento da empatia e, principalmente, para o diálogo consigo mesmo. Além disso, escrever literatura é uma forma de pensar a linguagem para além das acepções cotidianas, objetivas. Assim sendo, vale ressaltar que a escrita literária é o resultado das dinâmicas dos alunos-autores, de seus leitores e da sociedade de modo geral, pois, por meio da palavra, o estudante transmite seus pensamentos ao mundo, levando o produtor à mudança de posição perante a realidade. Portanto, com base no Paradigma do Letramento Literário (COSSON, 2020), a escrita literária é uma ação indispensável à escola e, segundo o resultado desta tese, sobrevive movida também pelo desejo dos estudantes.

## 9.2 Implicações da pesquisa

Este trabalho nos permitiu encontrar elementos úteis à área da Educação, porque percebemos que os estudantes do ensino médio, para nossa alegria, escrevem literatura, sim! Embora essa ação, geralmente, seja feita fora do estabelecimento de ensino. Em outros termos, isso quer dizer que a escola ainda é capaz de fornecer um ambiente cultural e estrutural propício para a produção de textos literários; no entanto, os alunos-autores procuram vivenciar essas experiências fora da escola. Esse choque pode acordar a escola para essa triste realidade ou chamar a atenção das Políticas Públicas voltadas para a área de Linguagens. Portanto, esta pesquisa traz à tona as concepções dos estudantes acerca do saber escrever literatura para que a escola os escute e possa modificar comportamentos e propor inovações.

Outra implicação relevante de nosso trabalho reside no fato de que os poemas dos alunos, utilizados na tese, e fornecidos espontaneamente por eles, são expressões que comprovam as habilidades literárias desses jovens para a produção do gênero poético; o que responde aos adeptos de que os adolescentes não podem ser escritores de literatura porque não têm vivências para isso. Eles têm, sim, e são autodidatas! Assim, esta tese fornece dados importantes para se propor uma didática da escrita literária na escola. Logo, cremos que ela mudará a forma de olharmos para a escrita literária do estudante da Educação Básica.

## 9.3 Proposta para a construção de uma agenda para a escrita literária no ensino médio

Em todas as veredas desta tese, percebemos que a escrita literária é uma forma de existir no mundo. Como vários alunos professaram, eles vão lá e escrevem. A escrita da literatura passa a ser um “lugar” para o reconhecimento, a afirmação de si e de seus potenciais. Dessa forma, o contato com a composição artístico-literária tem a capacidade de formar alunos mais críticos e sensíveis. Ao retornarmos a Antonio Candido (1995), reafirmamos aqui o direito ao exercício da escrita literária e, por meio deste, o direito ao pensamento estético, à cidadania e à humanidade.

Por tudo isso, propomos ações que favoreçam a prática da escrita literária em nossas escolas e sirvam como apoio para a construção de uma didática sobre o ensino da escrita literária em contexto brasileiro, dentre elas:

Quadro 16 – Ações para a prática da escrita literária nas escolas

	a necessidade de compreender a escrita literária como uma ação humanizadora para os estudantes;
	a urgência na construção de uma pedagogia da escrita da literatura a fim de formar alunos-autores capazes de se fazerem presentes em seus textos por meio de marcas linguísticas, de elementos culturais, do diálogo com suas leituras e de estratégias autorais;
	a pressa na ampliação de carga horária destinada à leitura e à escrita literária dos discentes;
	a importância do professor se perceber enquanto um autor de literatura em potencial, conquistando o aluno também pela escrita;
	a urgência em se formar profissionais da linguagem capazes de incentivar, orientar, avaliar e conduzir a escrita estética desses jovens;
	a celeridade em se proporcionar um ambiente escolar favorável à escrita de textos literários;
	a presteza em identificar os alunos-autores que se manifestam literariamente fora da escola e incorporar essas práticas aos ambientes escolares;
	a necessidade de se ensinar aos estudantes as interligações entre a realidade e a ficção; compreendendo que a literalidade pode se alimentar da realidade, mas não pode confundir-se com ela.
	a necessidade em incorporar as experiências de vida dos alunos, suas leituras, seus conhecimentos sobre as outras disciplinas na construção de poemas e narrativas.
	a urgência em incorporar práticas culturais dos alunos nas criações artístico-literárias em sala de aula;
	a importância do incentivo por meio de concursos literários para professores e alunos;
	a possibilidade de integração de políticas públicas para o desenvolvimento do exercício de escrita literária nos termos em que propomos nesta tese.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Estas são apenas algumas ações que podem compor uma agenda de trabalho para os profissionais que se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, da escrita literária. Trata-se de um direcionamento sintético para alavancar uma ação tão importante e ainda relegada na escola contemporânea. Nosso foco é a democratização da escrita literária, ainda extremamente elitizada, para todos os estudantes brasileiros independente do contexto social, da cor, do credo, da orientação sexual, do gênero e da situação econômica de cada um, tornando a escrita literária um tesouro disponível a todos.

#### 9.4 Sugestões de continuidade da pesquisa

Antes de pensarmos na continuidade desta pesquisa, informo que retornarei, como

forma de agradecimento, ao ambiente que me acolheu para executá-la, com o intuito de fornecer um curso de escrita literária.

Após isso, desejo avançar no tema, por isso, como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante investigar uma didática para a escrita literária na escola, pois os dados coletados já nos apontam direções. Assim, uma continuidade da pesquisa seria compreender as seguintes questões:

De que maneira os professores concebem ações e/ou materiais didáticos possíveis para esse fim? Nossa suposição seria de que os professores têm muitas ideias de como desenvolver um design prático para tais materiais, especialmente se estiverem baseados nos tipos ideias encontrados aqui, o que seria uma forma de ampliar o horizonte desta pesquisa e dar uma devolutiva para a Educação de nosso estado.

Uma segunda sugestão de percurso investigativo seria, a partir de uma pesquisa colaborativa na escola, pensar com os professores de Língua Portuguesa, em oficinas de criações literária baseadas nos três tipos ideais ajudariam os alunos em sua relação com o saber escrever literatura?

Ou ainda, em uma terceira sugestão de continuidade, como se configura a relação com a escrita literária de alunos em outros níveis e etapas da Educação Básica para além do ensino médio? De todas as formas, seríamos mais felizes em saber sobre isso!

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. **Lucíola**. São Paulo: Ática, 1988.
- ALVES, R. **A arte de produzir fome**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ANDRADE, C. D. de. **Reunião**. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- ANDRADE, M. **Macunaíma**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.
- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.
- ANDRADE, C. D. de. **A rosa do povo**. São Paulo: Editora Record, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- ANDRADE, C. D. de. **Crônica hoje não escrevo**. Rio de Janeiro: O Globo, 2011. Disponível em <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2011/12/27/carlos-drummond-de-andrade-hoje-nao-escrevo-423392.asp> Acesso em: 5 fev. 2023.
- ANDRADE, C. D. de. **Boitempo: esquecer para lembrar**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores**. 2006. 525f. Tese (Doutorado em Filologia) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARISTÓTELES. **A Poética**. Tradução, comentários e índices analíticos e onomástico de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ARISTÓTELES. **A poética clássica**: Aristóteles, Horácio, Longino. Tradução Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- ASSIS, M. de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Moderna, 1999.
- ASSIS, M. de. **Histórias sem datas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. L. O.; QUINTANEIRO, T. Max Weber. *In*: QUINTANEIRO, T. (org.). **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BARRÉ-DE MINIAC, C.; CROS, F.; RUIZ, J. **Les collégiens et l'écriture: des attentes familiales aux exigences scolaires**. Paris: ESF Editeur, 1993.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. **Apprentissage et usages de l'écriture: représentation d'enfants et parentes d'élèves**. Repères, n. 15, 1997.

BARRÉ-DE MINIAC, C.; POSLANIEC, C. **Écrire en atelier: Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture**. Documents et travaux de recherche en éducation. Lyon: INRP, 1998.

Barré-De Miniac, C. **Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques**. Savoirs mieux. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Le rapport à l'écriture: une notion à plusieurs dimensions. Tradução de Messias Holanda Dieb. **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, [S. l.], n. 113-114, p. 29-40, 2002.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 203-219, 2006.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. *Diptyque*, n. 12, p. 11-23, 2008.

BARRÉ-DE MINIAC. La didactique de l'écriture; nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, ENS Éditions, v. 113, n. 1, p. 93-133, 1995.

BARRETO, R.G. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004.

BARROS, M. de. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CEZAR, P. **Só dez por cento é mentira**. Desbiografia oficial do poeta Manoel de Barros, 2009. (Trecho da entrevista de Manoel de Barros para o documentário citado)

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005/2011.

BAZERMAN, C. **A theory of literate action: literate action**. Fort Collins, Colorado/Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013. v. 2.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. Tradução de Adail Sobral, Angela Dionísio e Judith Hoffnagel, Pietra Cunha. São Paulo: Parábola, 2015.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

BILAC, O. Tarde. *In*: BILAC, O. (org.). **Antologia: poesias**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL, L. A. de A. **A escrever ficção**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

BRITTO, L. P. L. Leitura e Participação. *In*: BRITTO, L. P. L. (org.). **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 61-78.

CALVINO, I. **Os nossos antepassados**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

CANDIDO, A. Estímulos da criação literária. *In*: CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967. p. 51-82.

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- CANDIDO, A. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. (org.). **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- CARDOSO FILHO, A. **Crítica literária**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.
- CARDOSO, M. I. A. **A relação com a escrita extra-escolar e escolar**. Um estudo no Ensino Básico. 2009. 695 f. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de Aveiro, Portugal, Aveiro, 2009. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1476/1/2009001019.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.
- CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Seminário Nacional do Observatório da Educação. Brasília, DF: MEC, 2013
- CEZAR, P. **Só dez por cento é mentira**. A desbiografia de Manoel de Barros. Documentário. 81 min. Colorido. Brasil. Artesanato Eletrônico, 2009.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CIIE/Livpsic, 2009.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAVES, L. de G. M. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

- COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-69.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COUTINHO, A. **Notas de Teoria Literária**. [S. l.]: Civilização Brasileira, 1976.
- DALCASTAGNÈ, R.; VECCHI, R. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.l.], n. 43, p. 11-12, maio 2014. ISSN 2316-4018. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10748>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- DALLA-BONA, E. M.; BUFREM, L. S. Aluno-autor: aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 179-203, 2013.
- DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- DIEB, M. A educação infantil na LDB: pressupostos antropológicos, éticos e sociológicos. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (org.). **Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DIEB, M. H. **Educação Infantil e formação docente: um estudo em representações sociais**. 2004. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- DRUMMOND, C. **Seleção em prosa e verso**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.
- DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2011. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- DUARTE JR., J. F. Entrevista com João Francisco Duarte Júnior. **Revista Contrapontos (online)**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2021.
- DUARTE, R. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade Para Si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.
- EIKHENBAUM, B. “A teoria do ‘método formal’” in TOLEDO, D. O. (org.). **Teoria da Literatura – Formalistas Russos**. Porto Alegre: Globo, 1970.
- ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. **Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective**. Performance Improvement Quarterly, 2013.
- EVARISTO, C. **Escrevivência**. Leituras Brasileiras. [Entrevista - depoimento]. 06 fev. 2020.

EVARISTO, C. **Depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 15 jun. 2020.

EVEN-ZOHAR, I. Polissystem Studies. **Poetics Today**. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication. [S. l.], v.11, n.1, 1990.

EVEN-ZOHAR, I. **Polisistemas de cultura**. Tel Aviv: Universidad de tel aviv, 2017.

FIELD, S. **Manual do Roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FOUCAULT, M. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade.” In: FOUCAULT, M. (org.). **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

GARCEZ, L. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GEE, J. P. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: BAKER, E. A. (Ed.) **The New literacies: multiple perspectives on research and practice**. New York, NY: Guilford Press, 2010.

GENETTE, G. **L'oeuvre de l'art-la relation esthétique**. Paris: Seuil, 1997.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. Cibele Braga. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GERHARDT, A. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: Teorias, reflexões e exercícios**. São Paulo: Pontes, 2016.

GOOGLE. **Google Meet**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GULLAR, F. **Toda Poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

HANSEN, J. A. **Reorientações no campo da leitura literária**. Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

HOFMANN, D. A.; BURKE, M. J.; ZOHAR, D. 100 years of occupational safety research: From basic protections and work analysis to a multilevel view of workplace safety and risk. **Journal of Applied Psychology**, [S. l.], v.102, n. 3, p. 375-388, 2017.

- HOLANDA, L. Um giro através da noção de gênero na literatura. *In*: DIONÍSIO, A.; CAVALCANTI, L. P. **Gêneros na linguística e literatura**: Charles Bazerman. 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015. p. 217-232.
- JAKOBSON, R. A linguística e suas relações com outras ciências. *In*: JAKOBSON, R. **Linguística; poética; cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 11-64.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.
- JANZEN, H. E. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 7, v. 1, p. 107-124, 2007.
- JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis. *In*: LIMA, Luis. (org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. p. 85-103.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luis Costa (org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979b. p. 43-62.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- LAHIRE, B. **La Condition littéraire**. La double vie des écrivains, Paris: La Découverte, Laboratoire des sciences sociale, 2006.
- LAJOLO, M. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA E. T. da. (org.) **Leitura – perspectivas interdisciplinares**. Série Fundamentos 42. São Paulo: Editora Ática, 2005, p. 142-164.
- LAJOLO, M. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, v.1, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LAYTYNHER, R. S. Contribuição das histórias em quadrinhos de super-herói para a formação de leitores críticos. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, [S. l.], ano 5, n 1, set/nov. 2011.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEMINKSI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA BARRETO, A H. de. **Os bruzundangas**. 3 ed. São Paulo, Ática, 2004.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** Edição crítica. Coordenação: Benedito Nunes. São Paulo: Edições UNESCO / Edusp, 1988, 390 p.

LISPECTOR, C. Clarice. **Água Viva**. 13. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1994.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

LOPES, A. **Dobra**: poesia reunida. 2. ed., Porto, Assírio & Alvim: Porto Editora, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1987.

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. Obras Completas de Machado de Assis. São Paulo: Globo, 1997.

MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-12, 2000.

MARCILIO, M. L. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSHI, B. Memórias literárias: reflexões sobre práticas de escrita. In: DIONÍSIO, A.; CAVALCANTI, L. P. (org.) **Gêneros na linguística e literatura**: Charles Bazerman. 10 anos

de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015, p. 123-158.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

MARQUES, A. M. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MATOS, G. de. **Obra poética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

MATOS, M.V. L. de. **Introdução aos estudos literários**. Lisboa: Verbo, 2001.

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MELO, D. *et al.* **Impacto dos fatores relacionados à pandemia de COVID-19 na qualidade de vida dos professores atuantes em SC**. Florianópolis: Contexto Digital, 2020. Disponível em: [https://tcc.fps.edu.br/bitstream/fpsrepo/1158/1/O%20Impacto%20da%20Pandemia%20por%20Covid19%20na%20Sa%C3%BAde%20Mental%20dos%20Professores\\_Revis%C3%A3o%20Sistem%C3%A1tica%20da%20Literatura.pdf](https://tcc.fps.edu.br/bitstream/fpsrepo/1158/1/O%20Impacto%20da%20Pandemia%20por%20Covid19%20na%20Sa%C3%BAde%20Mental%20dos%20Professores_Revis%C3%A3o%20Sistem%C3%A1tica%20da%20Literatura.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

MENDES, C. F. **A gargalhada de Ulisses: a catarse na comédia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MEY, J. L. **Vozes da sociedade: seminário de pragmática**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MORAES, L. F. R.; FILHO, A. M.; DIAS, D. V. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **Revista Brasileira de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7. n. 2, p. 57-71, 2003.

MORICONI, I. **Demarcando terrenos, alinhavando notas** (para uma história da poesia recente no Brasil). Rio de Janeiro: [s. n.], 1992.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

NÉO, A.M.F. **Uma epopeia às avessas**. Fortaleza: Sete Sóis, 2005.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, Fortaleza, n. 5, p. 117-125, 2001.

PESSOA, F. **Poemas de Fernando Pessoa**. Edição Isabel Pascoal. Lisboa: Editorial Comunicação, 1986.

PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993.

PESSOA, F. **Autobiografia sem Factos**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PRADO, A. [Poemas]. In: LYRA, Pedro (org.). **Sincretismo: a poesia a geração 60**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

PRADO, A. **Poesias reunidas**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PRADO, A. **O pelicano**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

PRADO, A. **Bagagem**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

PRADO, A. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

PROSE, F. **Para Ler como um Escritor**. [S. l.]: Harper Collins, 2006.

PUCHNER, M. **O mundo da escrita: como a literatura transformou a civilização**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUEIRÓS, E. **A cidade e a serra**. São Paulo: Ática, 2019.

QUINTANA, M. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

RAMOS, G. **Linhas tortas**. Rio de Janeiro: Record; São Paulo: Martins, 1976.

RASTIER, F. **Saussure au futur**. Paris: Les Belles-Lettres/Encre marine, 2015.

REALE, G. **Platão: história da filosofia grega e romana**. Trad. de Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. (org.) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Trad. de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

ROSA, J. G. **Grande Sertão Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1988.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

ROSA, J. G. **Ave, palavra**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova 22 Fronteira, 2001.

ROSENBLATT, L. La experiencia literaria. *In*: LA LITERATURA como exploración. Fondo de Cultura Económica de México, 1938/2002.

SÁ, V. **Racionalidades e práticas da gestão pedagógica: o caso do diretor de turma**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SÁ-CARNEIRO, M. de. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1995.

SAER, J. J. O conceito de ficção. **Revista Fronteira Z**, São Paulo, n. 8, jul. 2012.

SANTOS, O. **A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA)**. Campinas, s. n., 2017.

SANTOS, F.; FONTES, N. A ausência da literatura na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Rev. Tempos Espaços Educ.** [S. l.], v. 13, n. 32, e-14395, jan./dez.2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, SP: Fapesp, 2005.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Trad. J. A. Segurado e Campos. Lisboa 2004.

SILVA, V. M.de A. e. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

SMYTH, M. J.; PENNEBAKER, J. W.; ARIGO, D. What are the health effects or disclosure? *In*: BAUM, A. REVENSON, T. A.; J. C; SINGER, J. (eds.). **Clinical health psychology**. New York: Taylor & Francis, 2012, p. 131-149.

- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TAUVERON, C. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. Repères – recherches en didactique du français langue maternelle. **Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique**. Paris, n. 19, p. 9-38, 1999.
- TAUVERON, C. A escrita literária da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, 2014.
- TAUVERON, C.; SEVE, P. **Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école**. Paris: Hatier, 2005.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 96 p, 2009. Tradução de Caio Meira
- VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.
- VOLTAIRE. **Cartas Inglesas**. São Paulo: Abril Cultural, 1978
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Ensaio de Psicologia. Divalivros: Lisboa, 2012.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 11, n.1, p. 49-60, 2008.
- ZOHAR, I. E. Polissystem Studies. Poetics Today. **International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication**. [S. l.], v.11, n.1, 1990.