

Priscila Mirele Lins Gomes

A LEITURA E A ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO COMO ATIVIDADES APRAZÍVEIS, CRIATIVAS E RECRIADORAS:

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscila Mirele Lins Gomes

A LEITURA E A ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO COMO ATIVIDADES APRAZÍVEIS, CRIATIVAS E RECRIADORAS:

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Recife, 2022



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**REITORA** Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti**VICE-REITORA** Profa. Dra. Vera Rejane do Nascimento Gregório**CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE****Membros Internos**

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosangela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)

Profa. Dra. Letícia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

DIRETOR CIENTÍFICO E COORDENADOR Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura**CAPA E PROJETO GRÁFICO** Danilo Catão**REVISÃO** Os Autores

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.

**Todos os direitos reservados.**

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais.

A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e à EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores
e não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPE

Catalogação na Fonte (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

G633I

Gomes, Priscila Mirele Lins

A leitura e a escrita do texto literário como atividades
aprazíveis, criativas e recriadora: proposta de sequência didática
para o 9º ano do ensino fundamental/ Priscila Mirele Lins Gomes.
-- Recife : EDUPE, 2022.

250 p.

ISBN: 978-65-86413-90-8

1. letramento literário. 2. Ensino da língua portuguesa. 3.
Aprendizagem. I. Título.

CDD: Ed. 23 -- 469.07

PREFÁCIO

PRISCILA MIRELE LINS GOMES, natural do Cabo de Santo Agostinho, é Mestra pelo PROFLETRAS da UPE- Campus Mata Norte, Especialista em Formação de Educadores pela UFRPE e Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas, pela FAESC.

Como professora concursada da Rede Estadual de Pernambuco e da Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho, dedica-se ao ensino Língua Portuguesa e Literatura nos níveis Fundamental e Médio.

Atualmente, está integrando a equipe gestora da Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues, pertencente a Rede Estadual do Estado de Pernambuco.

Priscila Gomes é uma profissional dedicada e produtiva. Não se pode deixar de mencionar a participação da Professora com o capítulo, *Quantas Coisas Cabem em um olhar? Uma sequência didática com o gênero poema*, publicado no Livro (RE)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, organizado por Paula Almeida de Castro e publicado pela Realiza Editora. Além disso, participou de vários eventos ligados às letras com apresentação de trabalhos, sem contar a produção de fascículos e de vídeos sobre temas de Língua Portuguesa e Literatura a convite da Secretaria de Educação e Esportes para o Educa-PE - uma iniciativa digital para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta de uma educação mediada por tecnologia para os estudantes.

A publicação deste e-book resulta do trabalho de Dissertação de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras, premiado por ser a melhor Dissertação produzida no PROFLETRAS da UPE Campus Mata Norte defendida no período de 01 junho 2021 a 30 de junho 2022.

Trata-se de um trabalho inovador por propor o estudo da Escrita Criativa, por meio de um aplicativo. Volta-se para quem se dedica ao ensino de Língua Portuguesa ou tem preocupação com a problemática da leitura e da escrita. É uma proposta que auxilia, em especial, aos professores de Língua Portuguesa e de Literatura dos níveis Fundamental e Médio.

Embora a autora proponha a aplicação para o 9º ano do Ensino Fundamental, os professores que tiverem acesso a este material terão possibilidade de, seguindo os passos propostos, adaptar a proposta considerando as peculiaridades de sua sala de aula. Por outro lado, o leitor não professor se surpreenderá com a organização divertida, com a linguagem acessível e a leitura prazerosa, associando aprendizagem e prazer.

O e-book da Professora Priscila Gomes com certeza gerará curiosidade por abordar temáticas de singular importância para o ensino de Língua Portuguesa: a leitura e a escrita. Mas não só a escrita, mas a escrita criativa, valorizando e instigando a imaginação e permitindo ao professor despertar no aluno leitor o desejo de aderir à Escrita Criativa, vindo este a criar seus próprios contos, poemas, minicontos, dentre outros textos de teor literário.

Finalmente, trata-se de um trabalho significativo para todos aqueles que o acessar.

Como ler o texto é mais atrativo do que ler o que se escreve sobre ele, não há outra alternativa senão convidá-los à leitura prazerosa

do e-book **A LEITURA E A ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO COMO ATIVIDADES APRAZÍVEIS, CRIATIVAS E RECRIADORAS**: proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental.

Cristina Botelho

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Modelo da metodologia da intervenção didática	79
Figura 2	Exemplo de painel para preencher	122
Figura 3	Cartas de personagens	152
Figura 4	Sequência de cenas	166
Figura 5	Recorte da pesquisa PGB / Isolamento social	183
Figura 6	Recorte da pesquisa PGB / Plataformas	184
Figura 7	Taxonomia de tipos de jogadores	188
Figura 8	Modelo Revisado de Barthle	189
Figura 9	Logo do ECriativo	202
Figura 10	Ícone do ECriativo	202
Figura 11	Perspectiva para Interface	204
Figura 12	Tela principal / botão guia	206
Figura 13	Guia/ Como usar	207
Figura 14	Interface da Contopédia	208
Figura 15	Interface dos desafios / Técnicas	209
Tabela 1	Critérios de avaliação	80
Tabela 2	Tipologias de narração e de ponto de vista	149
Tabela 3	Principais diferenças entre jogos (games) e Gamificação	193
Tabela 4	Características essenciais de jogo no ECriativo	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
<hr/>	
CAPÍTULO I	
ASPECTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA INVESTIGAÇÃO	19
1.1 Letramentos	25
1.1.1 Letramento Literário	28
1.1.2 A leitura do texto literário	34
1.1.3 Estética da Recepção	43
1.1.4 Método Receptivo	52
1.1.5 Escrita Criativa	62
1.1.6 Formação do Leitor/Autor	71
1.2 Metodologia	76
1.2.1 O Corpus	78
1.2.2 A Proposta Didática	78
1.2.3 Sugestão de critérios de avaliação para analisar o progresso dos estudantes	80

CAPÍTULO II

O CONTO EM CENA

82

2.1 Análise do Conto Maria - uma proposta para prática da compreensão do que é conto

91

CAPÍTULO III

PROPOSTA DIDÁTICA

103

3.1 A leitura – O leitor como protagonista

106

3.1.1 1º Momento: determinação do horizonte de expectativas	107
3.1.2 2º Momento: Atendimento ao Horizonte de Expectativas	110
3.1.3 3º Momento: a ruptura do horizonte de expectativas	116
3.1.4 4º Momento: o questionamento do horizonte de expectativas	122
3.1.5 5º Momento: ampliação do horizonte de expectativas	124

3.2 É escrevendo que se aprende a escrever

126

3.2.1 Oficinas de Escrita Criativa	129
3.2.2 O despertar do ato criativo	131
3.2.3 Familiarizando-se com os elementos do conto	136
3.2.4 Enredo	137
3.2.5 Personagens	141
3.2.6 Focalização	147
3.2.7 Diálogos	155
3.2.8 Ambienteção	159
3.2.9 Tempo	162
3.2.10 Conflito e Desfecho	167

3.3 Proposta de circulação de gênero

169

CAPÍTULO IV

ECRIATIVO: APlicATIVO PARA DISPOSITIVOS	170
4.1 Aprendizagem móvel ou mobile learning ou ainda m-learning	171
4.2 O Jogo como fenômeno cultural	174
4.3 Jogo e linguagem	176
4.4 O lúdico na aprendizagem	180
4.5 Gamificação	182
4.6 O App Mobile ECriativo	195
4.6.1 A proposta Gamificadada	196
4.6.2 Design do aplicativo	198
4.6.3 A interface do aplicativo	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICE A - EXERCÍCIOS DIRECIONADOS À PRODUÇÃO DO CONTO DE MISTÉRIO	232
APÊNDICE B - MANUAL DO APP MOBILE ECRIATIVO	241
ANEXOS A - TEXTO “A MOÇA DE VESTIDO AMARELO” DE CONCEIÇÃO EVARISTO	248

INTRODUÇÃO

A prática da leitura experimenta modificações consoantes às transformações da sociedade, no entanto, sua importância perdura inalterável. A leitura é uma das atividades que nos define como seres humanos, é um exercício social que se desdobra em uma gama inesgotável de conhecimentos, sendo também capaz de alavancar a nossa emoção por meio da imaginação. Todavia, não é de hoje que a educação brasileira vive uma crise no que diz respeito ao ensino da leitura que, por sua vez, reflete-se também numa crise da escrita, tendo em vista serem essas indissociáveis.

Diante dessa conjuntura, a leitura literária desfruta de um cenário ainda menos confortável, alvo de questionamentos fortalecidos por uma sociedade cada vez mais imagética e tecnológica, tem seu lugar na escola reduzido a procedimentos de escolarização, muitas vezes, equivocados e que mais semeiam o desprazer que desvelam a exploração de sentidos. Sejam pelos processos de escolarização enfadonhos que prezam pelo ensino historicista, ou pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos que apontam outros caminhos, o que percebemos, na maioria das vezes, são visões extremadas e que em grande quantidade pregam a extinção da literatura da grade curricular.

Longe de ser uma atividade narcisista ou egocêntrica, ao penetrar na esfera da alteridade sem eximir a própria identidade, a leitura do texto literário desencadeia socializações de experiências viáveis ao exercício de práticas democráticas que contribuem para uma socie-

dade mais igualitária. E, embora um ensino de literatura que se esteie na leitura observando a prática dialógica chegue a soar como utópico, uma vez que o problema não começa e nem termina na literatura, mas engloba o triste sucateamento da educação no Brasil, é preciso de fato pensar na prática de ensino como emancipatória para alunos e professores, já que ambos estão envolvidos no processo.

Ademais, o reflexo das lacunas existentes no letramento literário em todos os níveis de ensino - no fundamental quase não existe e no médio é baseado na periodização meramente classificatória - causa impacto também na escrita literária, que é ainda menos trabalhada nas salas de aulas, situação essa orquestrada por uma gama de dificuldades apresentadas pelos professores, o que inclui até mesmo a visão equivocada de que escrever literatura seja um dom e por isso não se justifica trabalhar na sala de aula.

Seja em nome do conservadorismo da formação ou da falta de tempo diante de rotinas desgastantes dos professores, o ensino da literatura, em especial no Ensino Fundamental séries finais, tem praticamente sumido ou se resumido a leituras de textos seguidos de exercícios de cunho gramatical ou de perguntas que pouco valoram o ato da leitura. Nesse contexto, a escola torna-se mais uma inimiga da criação do hábito de ler que auxiliar na construção deste.

Sob a crença de ser a literatura essencial à formação humana, uma vez que ela promove fenômenos que “alforriam” o ser do mundo real e também é capaz de (re)significar contextos socioculturais, alavancando experiências únicas que diferem de outros tipos de texto, acreditamos que se faz necessário um olhar vigilante para os processos de letramentos, incluindo inequivocamente o literário, fundamentais para formação de um cidadão atuante, capaz de pensar sobre si e sobre o seu contexto social. Cabe à escola possibilitar os vários le-

tramentos que se inter-relacionam com os tratos sociais e que aguçam o caráter emancipatório da leitura e da escrita.

A opção pelo tema desta pesquisa- A leitura e a escrita do texto literário como atividades aprazíveis, criativas e recriadoras - justifica-se por essas e tantas outras dificuldades pungentes percebidas em relação à circulação da literatura na sala de aula para leitura e como elemento motivador de escrita literária no atual contexto escolar do Ensino Fundamental anos finais. Situações que caracterizam a necessidade de pesquisas como esta, com a intenção de ampliar o olhar para uma prática em que o ato de ler e escrever o texto literário seja preenchido de sentidos, considerando que é por meio das interações, das conexões com o cabedal de conhecimentos derivado da história de vida de cada um que o processo de aprendizagem se faz significativo.

Sendo notória a utilização restrita das publicações existentes para o desenvolvimento da escrita criativa na sala de aula, na presente investigação, pretendemos abarcar não apenas o que concerne a aproximação do aluno com a obra referindo-se à prática leitora, mas a possibilidade da experiência humanizadora da autoria, rompendo o processo de distanciamento e partindo para uma aproximação intelectualmente e socialmente frutífera.

Este trabalho de pesquisa - que teve a seguinte questão como ponto de partida: Até que ponto a experiência reflexiva de ler e produzir textos literários de maneira aprazível, criadora e recriadora no contexto escolar pode contribuir para o letramento literário com vistas a formação emancipatória? – precisou passar por mudanças nos objetivos durante o seu andamento após a Organização Mundial da Saúde (OMS) definir o surto da COVID-19 como pandemia, o que levou a todos nós vivermos uma modificação significativa em nossas vidas. Essa ocorrência que abalou o mundo exigiu de nós a reelaboração do

objetivo geral desta investigação, transformando a aplicação das atividades *in loco* em proposta para a promoção do letramento literário a ser aplicada no 9º ano do ensino fundamental de forma aprazível, criadora e recriadora.

No primeiro capítulo apresentamos reflexões fundamentadas acerca do lugar expressivo ocupado socialmente pela leitura e pela escrita (ZILBERMAN, 2009). E é diante desse cenário de protagonismo que o poder emancipatório da leitura trazido por SILVA (2002) é reforçado por Cafiero (2010) quando deixa clara a distinção entre a leitura carregada de sentidos e a simples decodificação, assim como a importância da primeira para vida do leitor enquanto sujeito ativo, capaz de dialogar com as realidades e de construir e desconstruir sentidos por meio da prática da leitura.

Quanto à necessidade da presença da literatura no âmbito escolar consideramos as ideias de Antonie Compagnon (2009) e Cândido (2002). Assim como levamos em conta um repertório que inclui reflexões de autores como Tfouni (1998), Soares (2004, 2011), Kleiman (2008) e Moratti (2004) sobre o termo letramento como base para a sua compreensão.

Partindo dos conceitos especificamente de letramento literário trazidos por Cosson (2018) e Paulino (1998) seguimos a linha de pensamento de que podemos ponderar que, assim como outras formas de letramentos, o letramento literário não começa nem se esgota na escola, mas necessariamente passa por ela. E, para tecer algumas ponderações sobre a importância da literatura para formação humana, recorremos a autores como Aristóteles (1973), Eagleton (2019), Jauss (2002), Cândido (2002, 2011, 2014), Barthes (1978, 2007), Calvino (1990) e Aguiar e Bordini (1988).

É fundamental também assentir que métodos de ensino que exercitam a unilateralidade na relação de leitura são fortemente excludentes e pouco buscam estabelecer uma relação de proximidade entre os horizontes em que o texto e o leitor estão inseridos. Com o objetivo de contribuir para a mudança desse cenário caótico no que concerne às aulas de literatura, em especial no ensino fundamental, esta pesquisa traz uma colaboração didática voltada para o ensino da leitura literária sob a perspectiva do método recepcional de Aguiar e Bordini (1988), naturalmente calcado na teoria da Estética da Recepção apresentada em 1967 por Hans Robert Jauss e que tem foco na relação do autor com a obra dentro de um dado contexto.

Por fim, nesse capítulo inicial em que procuramos fundamental de maneira consistente o nosso trabalho, buscamos enveredar por algumas reflexões acerca da Escrita Criativa (EC) apresentadas por estudiosos como Delmiro (2001), Ostrower (2010), Mancelos (2009,2015) e Assis Brasil (2003) para estimular o ato de escrever literatura como atividade aprazível, criativa e recriadora da realidade, uma vez que diante de situações fantásticas ao mesmo tempo em que nos afastamos dessa realidade, somos capazes de encontrar semelhanças que fundem esses dois mundos.

Ressalva-se que, embora Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recém instaurada, assim como documentos anteriores apontem a necessidade de “Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem”, ainda é significativa a quantidade de estudantes que saem do nível básico sem habilidade em atividades de leitura e, consequentemente, de escrita. No presente trabalho, buscamos contribuir com a necessária e urgente reflexão sobre como a leitura e a escrita têm sido vistas no espaço escolar, que conceitos são tomados, e que estratégias precisam ser revistas para que novas pesquisas não promovam

índices tão excludentes que configuram a ampliação de uma sociedade desigual.

O segundo capítulo foi destinado ao conto, gênero textual literário abordado neste trabalho. É o momento em que ainda afincados na fundamentação teórica como sustentáculo, buscamos em autores como Gotlib (2006), Moisés (2006), Cortázar (2008), Poe (2011), Piglia (2004), Schollhammer (2009) e Costa (2008) o respaldo teórico necessário ao trabalho com o conto na sala de aula, gênero escolhido pela capacidade de gerar o interesse da faixa-etária eleita, alunos do 9º ano do ensino fundamental com idade geralmente entre 13 e 16 anos, assim como para facilitar a leitura em ciclos tão curtos. Esse respaldo teórico além de ser indispensável ao professor que planejará e mediirá o desenvolvimento das atividades, também se configura basilar até mesmo para o estudante do ensino fundamental, uma vez que a teoria literária deve amparar todo o processo do trabalho com a literatura na sala de aula.

Ainda que assíduos no levantamento teórico que dá sustento a parte prática deste trabalho, é nesse segundo capítulo que começamos a fundir teoria e prática por meio da análise do conto “Maria”, um dos contos que compõem o livro “Olhos D’água” da autora Conceição Evaristo publicado em 2014. Para isso, trazemos uma proposta para prática da compreensão do que é conto por meio do estudo do texto.

Por fim, chegamos ao terceiro e último capítulo desse trabalho e, assim, à proposta didática. A última etapa foi constituída tendo como norte os seguintes objetivos: propor a realização, como orientação pedagógica, de oficinas de leitura de contos literários para estudantes, observando e mediando as construções de sentidos, como também a identificação dos recursos formais inerentes ao gênero tex-

tual literário conto; assim como nortear o processo de oficinas de Escrita Criativa para sanar possíveis dificuldades apresentadas em uma produção inicial de um conto com vistas à produção final.

Evidenciamos que, nesse trabalho, à leitura e à escrita são atribuídos valores equivalentes, espelhando os tratos sociais com ambas as modalidades. Logo, tanto uma como outra são focos desse estudo e protagonizam dinâmicas de aulas que prezam pela autonomia do aluno na relação de ensino e aprendizagem.

Como produto final da intervenção, para publicação e divulgação do trabalho realizado, desenvolvemos um aplicativo¹ para dispositivos móveis que aborda o incentivo à leitura e à escrita criativa, uma vez que diante do cenário de pandemia da COVID-19, os aplicativos móveis tornaram-se instrumentos de acesso a informações e de estímulo à aprendizagem. A companhia de análise do mercado mobile App Annie² divulgou uma pesquisa que mostra que o tempo mensal em aplicativos móveis cresceu 40% no segundo trimestre de 2020 na comparação com o mesmo período do de 2019, superando a marca de 200 bilhões de horas. O usuário médio gasta 4 horas e 20 minutos por dia em smartphones.

Ainda segundo a pesquisa da App Annie, na Google Play, algumas categorias registraram um crescimento muito consistente em números de downloads. A categoria “educação” teve um aumento de 50% na comparação do segundo trimestre de 2020 com o mesmo período em 2019. Ademais, ferramentas de videoconferência e colaboração, como o Zoom Cloud Meetings e o Google Meet, e ferramentas

1 O Manual do aplicativo encontra-se nos Apêndices desse trabalho.

2 Para obter o relatório State of Mobile 2021 completo acesse: <https://www.appannie.com/en/go/state-of-mobile-2021/> (Acessado em 13 de janeiro de 2021)

educacionais, como o Google Classroom e o Duolingo  Learn Languages tiveram forte adesão.

Diante do exposto, acreditamos ser um terreno fértil para o uso do ECriativo – como denominamos o app – que se apresenta, especialmente diante desse cenário pandêmico, a fim de incentivar a leitura e instrumentalizar alunos que desejem enveredar de forma autônoma pelos caminhos da escrita literária e também professores que queiram usá-lo como ferramenta pedagógica para alcançar os seus objetivos de ensino.

Sem a intenção de formar instantaneamente exímios leitores e muito menos escritores profissionais, por meio das reflexões e pela proposta apresentada nesse trabalho, buscamos contribuir para formação de alunos capazes de compreender e compor textos que atendam as peculiaridades do gênero textual literário conto, esperando que essa prática seja preenchida de significado e simultaneamente possibilite a descoberta do leitor-autor com estilo e identidade própria.

ASPECTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA INVESTIGAÇÃO

É fazendo uso da linguagem que o indivíduo se comunica com seus pares, partilha vivências e se anui como ser humano. Sendo a linguagem verbal a mais prestigiada pela sua predominância social, ler e escrever são premissas para que qualquer pessoa desenvolva um papel ativo socialmente. Desde a antiguidade, fica claro o lugar significativo ocupado pela leitura e pela escrita, sendo essas, dispositivos essenciais ao funcionamento da sociedade. Como aponta Zilberman (2009, p.23), com o passar do tempo,

[...] escrita e leitura alcançam um estatuto diferenciado, que as coloca acima das demais maneiras de interlocução entre os indivíduos e o meio social, representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas, diferenciadas entre alfabetizadas e não alfabetizadas, letradas ou iletradas, a partícula negativa recaindo sobre a privação das habilidades de ler e escrever.

A partícula negativa que compõe o termo “iletrado” e seus sinônimos vem ao longo de décadas compondo um “eu” sentenciado a, na maioria das vezes, cair no desprestígio social. Sendo assim, a escola responsável pela habilitação à leitura e à escrita, importantes ele-

mentos de transformação social que não podem ser negligenciados, impossibilitada de se omitir do seu papel de estímulo à emancipação intelectual.

Durante muito tempo o ensino da leitura esteve preso em uma concepção estruturalista que desvelava o ato de ler como uma simples decodificação de fonemas e o de escrever como mera transcrição dos símbolos gráficos dos fonemas. É só a partir dos estudos dialógicos que a leitura passa a ser compreendida de maneira dialógica, privilegiando a interação humana. Silva (2002, p.26), ressalta esse poder emancipatório da leitura dizendo que

[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravidão às ideias referidas pelos textos.

O fato é que ler é fundamental para que novos mundos sejam apresentados aos indivíduos, possibilitando a estes, ferramentas para mera fruição ou até mesmo grandes transformações sociais. Neste ponto, não se reduz o ato de ler direcionando-o apenas à leitura da literatura ou a conhecimentos alheios a sua realidade, mas também a todo tipo de leitura consumida no cotidiano, uma vez que ler revela uma simbiose entre autor, texto, receptor e todos os contextos contidos nestes três elementos.

Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – comprehende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases,

porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (CAFIERO, 2010, p. 86)

Cafiero (2010) deixa clara a distinção entre a leitura carregada de sentidos e a simples decodificação, assim como a importância da primeira para vida do leitor enquanto sujeito ativo, capaz de dialogar com as realidades e de construir e desconstruir sentidos por meio da prática da leitura. Partindo dessa ideia de leitura que permite a ampliação do repertório intelectual, cultural, emocional, humano, é preciso compreender que o ensino da leitura não pode trilhar um caminho distinto direcionando o ato para mera decodificação de texto, pois, assim, a leitura deixa de produzir um sentido maior e cumprir o seu papel social/humano.

É perceptível que a partir do momento em que o acesso à escola foi ampliado para todo cidadão brasileiro, essa instituição começou a apresentar dificuldade no atendimento a nova demanda. Enveredando por caminhos distintos aos oferecidos anteriormente a um público privilegiado, viu-se a sua qualidade e os objetivos questionados. Conforme ressaltam Aguiar e Bordini (1988, p.10), “A escola pública, todavia, embora nascendo com esse propósito de equalização, cedo revelou-se mais um aparelho de dominação das classes populares, traindo o seu objetivo inicial.”. Práticas de ensino pouco reflexivas, baseadas na transmissão de conteúdos se estendem à leitura que figura nesse cenário como prática decodificadora, amputada do exercício de construção do ser social, capaz de pensar e interagir com o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recém publicada, traz como uma das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2018, p.65)

A natureza do homem é social e cultural e, portanto, não há homem isolado do contexto social e cultural. Sendo assim, o ato de ler é um reflexo dessa amalgama de condições que antecedem e se fundem ao texto ou ainda, conforme Freire (2013, p.11), “A leitura do mundo procede à leitura da palavra. [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das partes entre o texto e o contexto.” A BNCC ainda aponta a necessidade de

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.65)

Ler uma ação interativa que corresponde a uma necessidade política e social para que o sujeito aja de maneira crítica, portando-se como um cidadão operante. No entanto, tomando emprestadas as palavras de Kleiman (1989, p. 13), “O processo de ler é complexo”.

Na contramão do que é apontado na BNCC e em documentos anteriores, é alarmante a quantidade de alunos que saem do nível básico sem destreza em atividades de leitura e, consequentemente, de escrita. Essa não recente crise fica clara quando avaliamos, por exemplo, os últimos resultados divulgados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que desde o seu lançamento, em 2001, continua sendo a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o compor-

tamento leitor do brasileiro. Considerando por “leitor” aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses – inteiro ou em partes, os dados de 2016 revelam que o brasileiro lê em média 2,43 livros por ano. Conforme a pesquisa, entre as principais motivações que impulsionam os leitores brasileiros, o gosto pela leitura aparece em apenas 25% das respostas. O baixo índice de leitura reforça a nossa mazela histórica nesse quesito.

Não é de se estranhar que a crise na leitura repercuta diretamente na escrita, tendo em vista essas serem entrelaçadas. Assim como a primeira, a escrita possui papel social e socializador e a aquisição de ambas depende da mediação abalizada, carregada da clareza do valor social intrínseco ao processo de aprendizado de práticas que para além de escolares são efetivamente humanas e, portanto, sociais. Logo, tratando-se de práticas inerentes ao contexto de vida dos indivíduos, não é de se surpreender números tão negativos quando, muitas vezes, na escola são utilizadas práticas amputadas da realidade social. Daí Geraldi apontar duas concepções de escrita:

[...] uma que determina que se escreve “para a escola”, pois o aluno produz uma redação, para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e outra denominada “na escola”, responsável pela produção de texto, na qual o aluno atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita . (1993, p. 95)

Escrever para escola é de fato uma estratégia repetida de geração em geração, mas seria essa estratégia realmente frutífera? Atribuir sentido significativo à produção textual é apresentar a dinâmica funcional que o texto tem na vida de cada um. Diferente da fala que é natural, a leitura e a escrita precisam de intervenção para acontecer,

o que não significa atribuir mecanicismo exagerado a esta ou aquela. É consenso que só se aprende a ler, lendo e só se aprende a escrever, escrevendo, logo, é preciso promover experiências aprazíveis nas quais os alunos encontrem sentido.

É obrigação da escola, dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6).

É patente que leitor e escritor andam juntos, uma vez que todo autor escreve para ao menos um leitor. Assim como é sabido que o percurso de criação textual demanda que o escritor detenha pontos de vista e faça escolhas que envolverão a sua vivência social, o seu conhecimento sistematizado e também as leituras anteriores, ou seja, longe de ter uma relação dicotômica, leitura e escrita são estritamente complementares. Logo, o “dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura” citado por Soares, resulta em proporcionar o contato com uma miríade de caminhos a percorrer com a escrita que, longe de ser a simples materialização da fala, é também um movimento emancipatório e melhor entendida quando enxergada como um processo que envolve leituras e releituras.

De um lado alunos desmotivados que afirmam não gostar de ler e/ou escrever, de outro, muitas vezes, estratégias repetidas há décadas sem muito ou nenhum sucesso, e ambos inseridos no ambiente escolar, lugar que deve ser alheio à neutralidade ou a qualquer tipo de exclusão. Concebendo a escola como lugar oportuno à sistematização de conhecimento, à contribuição para formação de identidade e à construção de cidadania, é urgente a reflexão sobre como a leitura

e a escrita têm sido vistas nestes espaços, que conceitos são tomados, e que estratégias precisam ser revistas para que pesquisas posteriores não impulsionem índices tão excludentes que configurem a ampliação de uma sociedade desigual.

1.1 Letramentos

É só na segunda metade dos anos 80 que a palavra letramento surge no Brasil no discurso dos especialistas das áreas da educação linguística. O termo foi usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Partindo do pressuposto que o surgimento de uma nova palavra se dá, na maioria das vezes, para explicar algum fenômeno até então inominado, o termo letramento surge diante de grandes discussões acerca das elevadas taxas de repetência e do crescente analfabetismo no Brasil na década de 80. Ou seja, na contramão do termo analfabetismo surge o letramento para representar aquele que está alfabetizado, que possui fluência na leitura e na escrita.

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Sobre o significado do termo literacy, Soares diz que “[...] literacy é a condição de ser letrado”, atribuindo a essa palavra, um sentido diferente daquele que ela vem tendo em português. Isto é, ao contrário de significar pessoa erudita, representa o estado assumido por

aquele que desenvolve a leitura e a escrita. Mas não se trata da leitura meramente decodificadora, mecânica, trata-se da escrita e da leitura que impactam consequências desde as linguísticas às sociais. Kleiman (2008) aduz que o conceito de letramento surgiu no campo acadêmico na intenção de desagregar os estudos referentes ao impacto social da escrita das investigações sobre a alfabetização, uma vez que a última conota a análise de práticas individuais no que concerne ao uso e a práxis da escrita. Ou seja, o termo letramento agrupa bem mais significados que saber ler e escrever, que um movimento individual, pois está relacionado a todo contexto ao qual essas duas ações estão imbricadas, reafirmando-as enquanto práticas sociais.

Mesmo já estando presente na literatura há algum tempo, é possível que a atribuição de significado ao termo letramento varie. Kleiman (2008) vislumbra um conceito de letramento que extrapola o âmbito escolar, assim também como o processo de alfabetização, percebendo-o como um fenômeno mais amplo relacionado a práticas sociais.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

A autora traz para reflexão o fato de que para além das práticas ligadas à escrita no ambiente escolar, outras não menos legítimas circulam nos demais âmbitos sociais. Tfouni (2006, p.31), por sua vez, diz que “O letramento [...] tem por objetivo investigar não somente

quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado". Faz-se salutar a compreensão mais ampla de letramento no que concerne ao seu aspecto social que se desloca do individual para coletivo, desvelando os aspectos sócios-culturais inerentes à aquisição da escrita.

Para Moratti (2004), o letramento está conectado às funções que a língua tem na sociedade grafocêntrica, sendo a escrita de fundamental importância. Por sua vez, Soares aponta o letramento como

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (2009, p. 39)

Soares coloca que o letramento está diretamente relacionado ao uso e que só é letrado aquele que consegue fazer uso da leitura e da escrita com os seus pares na sociedade.

Embora existam autores que diferente dos aqui citados não divergem os processos de alfabetização e o de letramento, pressupondo que no termo letramento estaria apreendido o conceito de alfabetização, como a autora Ferreira que, conforme Soares,

rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização, [...] (2004, p. 15).

Nesta pesquisa, assumimos a perspectiva dos autores que adotam a dissociação entre letrar e alfabetizar, compreendendo esta opção como prática que converge para o exercício reflexivo do ato de ler e escrever.

1.1.1 Letramento Literário

“Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2009, p. 20). Essas são questões que ecoam nos estudos literários, pelo menos desde os fins do século XIX e durante o século XX.

Antonie Compagnon (2009), no livro “Literatura para quê?” - com tradução de Laura Taddei Brandini, traz uma excelente reflexão sobre a permanência da literatura como um impreverível discurso artístico para o homem do século XXI. Para responder à questão trazida como título da obra, o autor divide a sua exposição em duas questões: “Por que e como falar de literatura francesa moderna e contemporânea no século XXI?” (COMPAGNON, 2009, p. 13).

Para responder ao “como”, considerado pelo autor de resposta mais simples que o “Por quê”, Compagnon faz um balanço sobre dois ramos de estudos tradicionais, a tradição teórica – o valor universal e eterno, e a tradição histórica- a literatura distanciada em seu tempo e lugar de origem.

Sem desconhecer a tensão secular entre criação e história, entre texto e contexto ou entre autor e leitor, por minha vez, proporei aqui sua conjunção, indispensável ao bem-estar do estudo literário. Talvez porque eu tenha vindo a este inocentemente e por vias insólitas, sempre resisti a esses dilemas impostos e recusei as exclusões mútuas que pareciam fatais à maior parte de meus contemporâneos. O estudo literário deve e pode consertar a fratura da forma e do sentido, a inimizade factícia da poética e das humanidades. (COMPAGNON, 2009, p. 18).

No seu texto, o autor destaca que, diferente de outros estudiosos, Roland Barthes e Marc Fumaroli, no século XX, ao invés de escolherem um único ramo de estudo, conseguiram conciliar essas duas importantes tradições do estudo literário, sendo assim, esses nomes servem como referência para Compagnon que segue referindo-se à herança francesa dos estudos literários para falar sobre literatura.

Para elucidar melhor a relevância (o “por quê”) da literatura, o autor desmembrou a explicação em quatro tópicos, os quais se referem aos poderes dessa manifestação artística. O primeiro fala sobre o poder moral da literatura que nos remota à

[...] definição clássica que permite a Aristóteles, contra Platão reabilitar a poesia em nome da boa vida. É graças à *mimesis* – traduzida hoje por *representação* ou por *ficção*, de preferência *imitação* – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como *ficção*. (COMPAGNON, 2009, p. 30).

O poder da literatura, que aparece na discussão de Compagnon (2009), em segundo lugar, retoma um conceito do século das luzes no qual a literatura é compreendida como um remédio que evoca a autonomia no leitor, libertando-o da submissão às posturas autoritárias. Sendo assim, podemos vislumbrar o nítido caráter político dessa arte, quando Compagnon afirma que

O próprio Sartre, fiel ao espírito do Século das Luzes, impunava à literatura – mesmo que ‘não haja livro que tenha impedido uma criança de morrer’ – o poder de nos fazer escapar ‘das forças de alienação ou da opressão [...]’. (2009, p. 34)

Ao aludir à correção de imperfeições da linguagem, Compagnon apresenta o terceiro poder. “Desde Mallarmé e Bergson a poesia

se concebe como um remédio não mais para os males da sociedade, mas, essencialmente, para inadequação da língua.” (COMPAGNON, 2009, p. 37).

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio- alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se diferem dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p.47)

As ideias de Compagnon vão ao encontro das de Candido que, por sua vez, no texto “A literatura e a formação do homem”, ressalta a capacidade que a literatura tem de confirmar a humanidade do homem, “Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2002, p. 80). Percebemos, assim, que os dois teóricos supracitados têm pensamentos que se aproximam ao concordarem claramente que a literatura nos humaniza. A convergência encontrada entre os autores nesse quesito não se repete ao se reportarem ao poder emancipador da literatura.

Para Candido, “Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (2002, p. 85). Conforme Compagon (2009, p. 51),

Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores.

Sobre o ensino da literatura o autor ainda assevera que “A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter

motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século” (COMPAGNON, 2009, p. 43).

Se muitos estudiosos e professores alastram o discurso de que não há mais espaço para literatura na escola, sustentando, muitas vezes, a crença unicamente recreativa dessa arte, como persuadir os alunos sobre a relevância da presença da literatura também no ambiente escolar? Como fazê-los compreender o papel emancipador e humanizador que tem a escolarização da literatura? Essas são questões que acirram os debates sobre a presença da literatura na sala de aula em um momento em que a grande parcela de educadores já se posiciona como descrentes do significativo papel dessa arte na formação formal e não formal do indivíduo.

A crise do ensino da literatura se agrava com passar dos anos estabelecendo uma relação nada amistosa no espaço escolar. Dalla-Bon na (2012), após realizar pesquisa etnográfica, chegou à conclusão do que Lajolo (1985) já havia chamado atenção, que o texto literário ainda é usado como pretexto, ora para o ensino de conteúdos moralizantes, ora para o ensino da gramática. Situação essa ainda facilmente identificada nas salas de aula. Cosson (2018, p.10) chama a atenção para alguns problemas na relação literatura e escola, quando argumenta:

[...] vivemos na escola uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade quando a matéria é literatura. Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. [...] Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição, à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio.

Essa maneira deturpada de tratar a literatura inibe a possibilidade do rompimento com o imediatismo da linguagem cotidiana e o alcance das sensações que o texto artístico-ficcional pode oferecer, rejeitando, assim, a função humanizadora e emancipadora proposta por Candido (2011). E, embora a literatura tenha sido introduzida na escola desde o início da história dessa instituição, talvez a grande questão seja realmente: Qual a função do texto literário na escola hoje?

Sobre a leitura de Literatura, Aguiar e Bordini (1988 p.13) atestam que “Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.” Assim como a literatura tem um lugar singular em relação à linguagem, o letramento literário também ocupa um lugar distinto em relação aos outros tipos de letramento. Mais que o desenvolvimento de habilidades de ler gêneros literários, faz parte desse processo a compreensão e a ressignificação dos textos, uma vez que:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos. A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora, (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.14)

Paulino (1998, p. 16) conceitua o letramento literário como “outros tipos de letramento” e ressalta que “continua sendo uma apro-

priação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela". A autora deixa claro que as práticas de leitura não são apenas responsabilidade da escola, ou seja, a escola não é o único espaço de formação de leitores. Acrescentamos ainda que não começa nem se encerra no espaço escolar o cerne do problema de formação de leitores no Brasil.

Rildo Cosson (2018) postula que o procedimento de letramento literário é distinto da leitura literária por fruição, embora estejam intrinsecamente relacionadas numa relação de interdependência. Sendo assim, deve ser encargo da escola o desenvolvimento da proficiência da leitura do texto literário.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descharacterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2018, p. 23).

Partindo dos conceitos de letramento literário trazidos por Cosson (2018) e Paulino (1998), podemos então ponderar que, assim como outras formas de letramentos, o letramento literário não começa nem se esgota na escola, mas necessariamente passa por ela e, portanto, a sua escolarização deve acontecer com muita responsabilidade de maneira que "rompendo com o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige". (Cosson, 2018, p. 23). Ademais, o processo de letramento literário precisa contemplar aspectos que agreguem os profusos textos literários que são propagados nas variadas esferas sociais.

Sendo assim, não é nosso interesse divagar em defesa da não necessidade de escolarização da literatura, ao contrário, acreditamos que da mesma maneira que se ensina a ler os textos não literários, é preciso também trabalhar o letramento para leitura dos textos literários. É a escola que revela mecanismos que facilitarão a apreciação da beleza de obras literárias das mais simples às mais complexas, fazendo com que o leitor crie um ambiente de intimidade penetrando com mais intensidade em suas linhas e entrelinhas. A literatura é elemento fundamental para a formação humana. Ou, como traz Cosson (2018, p.17), “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.”

1.1.2 A leitura do texto literário

Os antropólogos trazem à luz a informação de que não há grupo humano sem alguma forma de manifestação de arte. A literatura é a arte da palavra e faz da palavra o seu principal agente, transcendendo-a para um ambiente de subjetividades que possibilita o alcance do imensurável, do inatingível. Pode parecer simples definir essa arte, assim como as outras, a arte literária prescinde de significação.

Conforme os gregos, os primeiros a refletirem sobre um conceito de arte, essa é mimese, ou seja, o experimento de imitação da realidade. Para Platão, importante filósofo grego, a imitação é uma cópia de algo que descaracteriza a realidade dada, pois enquanto o filósofo se ocupa da verdade, o artista se prende a sinais dela, imitando a vida sem a dada profundidade, logo, distanciando-se da verdade.

Enquanto Platão se ocupou da ordenação da realidade, Aristóteles, discípulo de Platão, dele se diferenciou ao se ocupar da repre-

sentação da realidade. Aristóteles defendeu, diferentemente de Platão, que a mimese é uma atividade por intermédio da qual o artista apreende as formas existentes no universo. De um lado Platão trabalhou o conceito de imitação com base moral, de outro Aristóteles o pensou com base artística. Para o segundo, o artista após captar o real manipula-o com recursos pertinentes à sua arte. Na literatura, sendo a palavra o objeto manipulável, a manipulação é feita com os mecanismos da linguagem, verso, ritmo, etc. Em seguida viriam os modos de discurso narrativo e dramático. Desse modo, é possível apreender toda essência do real e não somente a sua aparência. (ARISTÓTELES, 1973). Para Aristóteles, a arte, o que inclui a literatura, é uma das distintas maneiras de conhecer o mundo e a mais sublime relação entre o homem e as coisas.

Historicamente a literatura é ligada ao ensino, à formação formal do homem, no entanto, durante muito tempo o foco esteve voltado para os autores e as obras, não havia um vínculo com o meio social. Ligada diretamente à capacidade de ler do indivíduo, o que o conduzia para o conhecimento, para a ciência, até o século XVIII, o termo literatura abarcava de maneira bastante ampla tudo relacionado às ciências e às artes.

Para Eagleton a literatura reflete as forças políticas e sociais de cada época e, por isso mesmo, os conceitos são transitórios.

Se não é possível ver a literatura como uma categoria “objetiva”, descriptiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízo de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira

que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (EAGLETON, 2019, p.24)

O autor argumenta a respeito da indefinição do conceito da literatura asseverando a concepção de literatura, a considerar o sentido legatório da palavra, como uma ideologia. O que impossibilita a ideia de que a obra apresentada a novos atores sociais deixe de sofrer modificações, uma vez que está diretamente relacionada a códigos sociais vigentes.

Barthes (2007) destaca que longe de ser um reles aglomerado de obras, a literatura corresponde a práxis de escrever almejando o processo de interação entre os leitores e as obras. Sendo tão importante para formação humana de tal modo que

[...] se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a Literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro: a Literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 1978, p.18-19)

Sendo capaz de arrolar variados saberes, a literatura atua sobre o ser humano tendo como uma das funções a representação do real. Barthes (1978) coloca a literatura como utópica, uma vez que possibilita a criação de novas realidades, sendo o real impossível de ser ple-

namente representado. Para Barthes, na linguagem literária, as palavras assumem novas representações e significados permitidos pela liberdade de escolha do autor para significação das suas ideias e/ou sentimentos, é papel da linguagem cotidiana obedecer a estruturas linguísticas, a regras fixas, não da linguagem literária. Essa visão sobre a literatura condiz com a de Antonio Cândido, que vislumbra que essa manifestação artística, assim como a vida, ensina e age sobre o ser humano.

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, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1967, p.64)

Ao trazer que a literatura não é uma simples imitação da realidade, encontramos em Cândido uma analogia ao dito por Aristóteles (1973), o qual declara que o artista depois de captar o real manipula-o com artifícios relativos à sua arte, o que permite a incorporação de toda essência do real e não apenas a sua aparência. Assim como Aristóteles, Cândido defende que a obra literária consegue captar essa essência por meio da ambiguidade da sua linguagem.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2014, p.23)

A definição de literatura de Candido é salutar, compreendendo-a de maneira profusa, abrangendo todos os níveis e épocas que acompanham o desenvolvimento dessa manifestação artística na sociedade, o que ratifica a necessidade humana da literatura, sendo ela uma manifestação universal ao longo do tempo. “Não há povo, não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2014, p.23) Ao defender que ninguém é capaz de viver um dia sem mergulhar nesse universo fabulado, o autor reafirma a necessidade da literatura ser vista como um direito universal e inalienável, correspondendo a uma necessidade humana.

A estruturação da atividade literária se dá por meio da dinâmica autor-obra-leitor e se constrói e se constitui como expressão do pressuposto sociológico de uma sociedade. Neste estudo, embasamos o trabalho pedagógico pelo viés sociológico de Candido, o qual estabelece uma ligação frutífera entre o estético e o social com vistas à emancipação do aluno.

E qual seria a função de uma obra literária? “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador. (talvez humanizador porque contraditório).” (CANDIDO, 2014, p.25) Segundo Candido, é possível distinguir ao menos três aspectos norteadores:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (2014, p.25)

A ação síncrona desses três elementos faz com que a obra atue sobre o leitor e, por isso, o autor chama atenção especial para o pri-

meiro tópico visto que este versa sobre o momento de construção da mensagem, considerado crucial para classificação da obra como literária ou não.

Para Candido (2002), a literatura exerce três funções: a psicológica, relacionada a ligação com a necessidade que o homem tem de fabular; a formadora, uma vez que a literatura atua na formação do homem; e, por último, mas não menos importante, a função social, que possibilita ao leitor o reconhecimento da realidade na qual está inserido ao passo em que é transportado para a “realidade” ficcional. Desse modo, é possível que o leitor associe a realidade visitada na obra às suas experiências sociais.

A fruição proporcionada pela literatura desperta um prazer estético que nos faz capazes de vislumbrar o impalpável e assim enxergar melhor o que está ao nosso redor ou, como diz Candido, “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (2011, p.29)

O conceito do que é a arte literária segue a provocar celeumas entre os estudiosos, uma vez que segue sofrendo alterações ao longo do tempo, pois os pensadores responsáveis por essas concepções estão, como qualquer ator social, situados em contextos históricos. No entanto, não é apenas o conceito de literatura que vem sofrendo alterações, o debate sobre o ensino de literatura também vem sendo ampliado no decorrer dos anos.

No Brasil, as primeiras publicações literárias, embora estejam comumente tão só ligadas à busca da identidade nacional, também pretendiam a ruptura entre o ensino da literatura e o da poética e da retórica, já que as duas últimas tinham por finalidade o desenvolvimento da arte do bem falar e escrever e a literatura pretendia que os

estudantes passassem pelo processo de identificação e assimilação de autores e textos que representavam o caráter do país, algo bastante importante para o Brasil naquele momento. (OLIVEIRA , 2008)

Foi por volta da virada dos anos 70 para os 80 que as discussões referentes à leitura na escola foram acentuadas no Brasil e junto a isso também se expandiram as discussões acerca do papel da literatura no ensino. Essa inquietação adveio da insatisfação com a qualidade do ensino após uma década da reforma da educação brasileira. A literatura aparece nesse cenário encarnando uma espécie de utopia, como a responsável por mudar o cenário caótico que envolvia a aprendizagem e o uso da língua.

Quatro décadas depois muitas transformações aconteceram dentro e fora dos muros das escolas. E a literatura que ingressou desde o princípio da escola parece ainda vagar a procura do seu real papel. Talvez por ter cabido à escola a transmissão de um legado já construído, o sistema escolar demorou um pouco (ou não tão pouco) para compreender a responsabilidade que hoje lhe cabe: a formação do leitor.

À instituição escola foi conferida a função de formar o leitor, o que inclui o leitor de textos literários, logo, não realizar o que lhe cabe é ser condescendente também com a segregação social. De acordo com Aguiar e Bordini

[...] é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sobre pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar, efetivamente, na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas. (1988, p.12)

As autoras acrescentam ainda que “Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente.” (p. 13). A literatura, assim como outras manifestações artísticas, é capaz de propiciar ao indivíduo o seu desenvolvimento integral enquanto cria, recria, conhece novos mundos e desenvolve o senso crítico da realidade.

Sobre o poder que a literatura exerce no ser humano, Calvino (1990, p.13), alega: “[...] minha confiança no futuro da literatura, consiste em saber que há coisa que só a Literatura com seus meios específicos pode nos dar”. Compagnon (2009) partilha do mesmo entendimento que Calvino (1990) de que a literatura compreende um profundo conhecimento sobre o mundo, o que pode proporcionar ao seu leitor conhecer mais sobre comportamentos e motivações humanas. Compreendemos, deste modo, que o texto literário liberta o ser humano das formas quase que padronizadas de pensar a vida.

Candido enfatiza a importância social da literatura afirmando que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (2011, p.40) Sendo assim, é importante ultrapassar as barreiras criadas por uma pedagogia voltada à historiografia, ou ao texto unicamente como pretexto, e levar em conta a relação diacrônica e sincrônica entre obras, autores, contexto político e social.

É justamente por possuir uma natureza histórica que a literatura possibilita a atualização da obra por meio da relação dialógica entre leitor e texto. Esta pesquisa está concentrada na Estética da Recepção. O foco da abordagem de Jauss (2002), o teórico que apresentou a estética da recepção e um dos maiores expoentes, é a experiência leitora do público, observando dois momentos da análise do fenômeno.

no literário: o do efeito, momento condicionado pela estrutura, e o da recepção propriamente dita, condicionado pelo público, ou seja, pelos horizontes de expectativas. Logo, é importante observar desde o processo de seleção da obra para que a leitura literária constitua um momento importante de exercício de humanidade e cidadania capaz de promover o alargamento dos horizontes de expectativas.

A leitura do texto literário ultrapassa a decodificação da matéria escrita. Todo arcabouço responsável pelas habilidades de decodificação passa a se unir ao olhar, ao íntimo do indivíduo que agrupa outros tipos de saberes. O leitor, sem esquecer o cabedal de conhecimento de mundo que carrega, exerce junto ao texto literário a capacidade de expandir fronteiras e transladar esse conhecimento de volta ao meio social.

[...] o processo hermenêutico da leitura deve ser compreendido como uma unidade de três momentos: compreensão, interpretação e aplicação. O sujeito apreende os sentidos, coteja-os à luz de seu conhecimento e introjeta-os, incorporando-os de acordo com suas possibilidades e necessidades. O nível reflexivo da experiência estética propicia ao sujeito vivência e consciência da vivência e o ganho advém da possibilidade de integrar à sua vida os frutos dessa prática. (AGUIAR, 2014, p143)

A estética da recepção é a teoria que abrange o leitor enquanto sujeito ativo e criador e por isso observa a vitalidade da obra enquanto existe a relação dela com o leitor. De acordo com essa teoria, toda obra pode suscitar no público o sentimento de satisfação ou ainda provocar no leitor a ampliação do horizonte de expectativa. É essa “distância estética” (entre a expectativa do leitor e a sua realização) que vai estabelecer o valor artístico do texto. Seria então a renovação

da percepção estética, no seu sentido mais amplo, a função do texto literário.

1.1.3 Estética Da Recepção

Longe de soar como novidade desde a década de 70, uma vez que desde 1967 Jauss já havia introduzido as raízes dessa nova corrente durante uma palestra na Universidade de Constança, Alemanha, quando dialogou sobre a necessidade de deslocamento de foco de investigação no que diz respeito à pesquisa literária e propôs extirpar do foco a dicotomia autor-obra para então observar a relação entre texto e leitor, foi só em agosto de 1979, na seção “Comunicação Literária e Recepção” presidida por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, no Congresso da Associação de Literatura Comparada Internacional da denominada Escola de Constança, na Áustria, que foi trazida à luz a expressão “estética da recepção”,

A meta principal da estética da recepção em seus começos, a saber, a reabilitação da história, por consequência, da historicidade, da literatura, segundo um ângulo diferente do materialismo dialético, é uma proposta que, se por um lado encontra explicação no panorama político dos anos 60, por outro enraíza-se no ambiente intelectual do mesmo período.
(ZILBERMAN, 2009, p.11)

Zilberman (2009, p.9) pontua que Jauss “investe, nem sempre de modo direto, contra o panorama intelectual contemporâneo seu” tecendo denúncias sobre a “fossilização da história da literatura, cuja metodologia estava presa a padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX.” Acerca das influências sobre a nova teoria, o próprio Jauss aponta a Poética de Aristóteles, pelo princípio da ca-

tarse, como uma precursora do enfoque recepcional. A teoria da Estética da Recepção (doravante ER) é amparada ainda no estruturalismo da Escola de Praga – sobretudo Felix Vodicka e Jan Mukarovsky, nos postulados de Roman Ingarden e na hermenêutica do filósofo alemão Hans-George Gadamer, ex-professor de Jauss, que dá uma nova diretriz à hermenêutica.

Segundo Gadamer (2008, p. 31), a hermenêutica filosófica é “a tentativa de entender o que são na verdade as ciências do espírito, para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga ao conjunto de nossa experiência de mundo”. A linguagem ocupa um espaço central na hermenêutica de Gadamer sob a crença de que é por meio da linguagem que o mundo se abre a nós. Assim, como não é possível uma maior compreensão do nosso eu se não compreendermos a nossa colocação dentro de uma cultura histórica e linguisticamente mediada. Gadamer defende ainda o fato de a verdade não ser obtida apenas por intermédio de determinado método em particular, mas também por meio da linguagem, da compreensão histórica e da arte.

Podemos resumir a unidade triádica do processo hermenêutico, conforme exposto por Gadamer (2008), da seguinte maneira: a compreensão (*subtilitas intelligendi*), a interpretação (*subtilitas explicandi*) e a aplicação (*subtilitas applicandi*). Para ele,

É significativo que os três [compreensão, interpretação e aplicação] recebam o nome de *subtilitas*, ou seja, que se compreendam menos como um método sobre o qual se dispõe do que como uma aptidão que requer uma particular finura de espírito. (2008, p. 406)

Enquanto buscava inspiração nos autores citados, por outro lado, Jauss procura desviar dos caminhos percorridos pelo marxismo, por declarar a função reprodutora da arte e perceber a obra como

processo independente, e do formalismo, por tratar a literatura dissociada da vida prática, como objeto autossuficiente.

Seus métodos compreendem o fato literário encerrado no círculo fechado de uma estética da produção e da representação. Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores – o fator público, em suma, desempenha naquelas duas teorias literárias um papel extremamente limitado. (JAUSS, 1994, p. 22)

Há, ainda, uma crítica veemente da ER aos marxistas por supervalorizarem o contexto histórico-social reduzindo a posição do leitor a uma questão de classe, o que configura a desvalorização das questões estéticas. Crítica que se estende a algumas correntes da sociologia da literatura por entender a obra como “testemunho político e ideológico” (ZILBERMAN, 2009, cap. 2).

Na teoria de Jauss, o leitor passa a ser visto por um prisma diferenciado, sendo então cerne na construção de sentidos da obra literária. O que fez com que ocupasse um espaço antes preenchido pelo autor ou pela própria obra. Para Escola de Constança, uma sucessão de procedimentos estéticos e técnicos, fatores internos e externos à obra, são capazes de provocar certo efeito no receptor levando-o a profusas inquietações capazes de (re)significar compreensões da obra, do eu e do mundo.

Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra

e de sua fama junto à posterioridade, critério estes de mais difícil apreensão. (JAUSS, 1994, p. 73)

Essa maneira de pensar o leitor e a obra quebra o conceito da materialidade textual como uma coisa estruturalmente cerrada, uma vez que permite a fusão do cabedal trazido pelo leitor. Apesar de por um lado o estruturalismo reconhecer que “a obra de arte é uma forma de comunicação destinada à percepção de um sujeito, de outro, este é reduzido a um papel passivo.” (Zilberman, 2009, p.20). Para Jauss, ambos, Marxistas e Formalistas, “ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa”. (JAUSS, 1994, p.23). A palestra de Jauss

A história da literatura como provocação à teoria literária era fundamentalmente, em sua intenção, uma apologia da compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética – e isso em uma época na qual o estruturalismo havia desacreditado o conhecimento histórico e começava a expulsar o sujeito dos sistemas de explicação do mundo. (JAUSS, 1994, p. 73)

Embora o formalismo russo perpassasse pela abordagem da história, Jauss aponta como equívoco o que diz respeito à afirmação absoluta do texto, o que daria conta apenas da estrutura da obra, apartando as possibilidades interpretativas, o que leva a conclusão do texto como imutável e o leitor sem voz. Ademais, para a ER, a teoria da literatura deve ser alicerçada no reconhecimento da historicidade da arte.

Segundo Jauss (1979), a experiência estética vem a ser emancipadora ao passo em que incorpora três atividades essenciais e que se relacionam entre si: a poesis, que abarca o prazer sentido pelo leitor

ao experenciar-se como coautor da obra literária; a *aisthesis*, o prazer estético proveniente de uma nova percepção da realidade obtido pelo conhecimento assimilado por intermédio da criação literária; a *katharsis*, o prazer oriundo da recepção e que suscita a liberação e transformação das concepções do leitor, estimulando-o novos pensamentos e ações em relação ao mundo.

No intuito de unir história e estética, Jauss postulou sete teses para fundamentar a ER, sendo as quatro iniciais a respeito da estética literária, e as outras três relacionadas à história literária, essas últimas correspondem ao programa de ação podendo resultar em uma eficaz aplicação na sala de aula, como observaremos a seguir:

A primeira tese preconiza que a história da literatura seja elaborada a partir da relação dialógica com o leitor. Visto que essa é descrita como “um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p.25). Logo, a historicidade da literatura se dá por meio desse diálogo dinâmico e não por meio da cronologia das obras, ou seja, a obra é perpassada por díspares experiências de recepção leitora a cada época.

[...] há um saber prévio, ele próprio ele mesmo um produto dessa experiência com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz se experenciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida (JAUSS, 1994, p. 28).

Esse “saber prévio” diz respeito ao sistema de crenças, do conjunto de experiências diversas que o leitor traz consigo. A segunda tese reforça ainda que esse “saber prévio” pode ser desconstruído e ampliado durante o diálogo com a obra.

A relação dialógica entre leitor e obra pode ser de satisfação ou ruptura de horizontes, estabelecendo uma distância entre a expectativa do leitor e sua realização. Isso é o que Jauss chama de distância estética na sua terceira tese, e o que designará o caráter artístico da obra.

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar o seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preeexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma – mudança de horizontes –, tal distância estética deixa se objetivar historicamente no espectro das relações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (JAUSS, 1994, p. 31)

Vale ressaltar que o distanciamento estético demasiado pode concorrer para que uma obra não seja bem recepcionada no seu tempo, o que não significa a sua aceitação em tempo futuro.

A quarta tese de Jauss postula que o tempo histórico do leitor tem influência na construção de sentidos de um texto, já que esses sentidos são construídos ao longo da história. Ou seja, a história da literatura é construída não só pela recepção presente da obra, mas pela “[...] reconstrução do horizonte de expectativas sob o qual uma

obra foi criada e recebida no passado [...]” (JAUSS, 1994, p.35). Há uma fusão de horizontes.

Jauss considera o aspecto diacrônico da obra, o que implica em levar em conta a história dos efeitos. Zilberman (2009, p. 37) alerta para o fato de que:

uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes, sua importância cresce ou diminui no tempo, determinando a revisão de épocas passadas em relação à percepção suscitada por ela no presente.

Ou seja, ela deve ser observada pela sucessão histórica, já que é possível encontrar outros sentidos a cada leitura. Logo, as relações dialógicas presentes na temporalidade são enfatizadas nessa quinta tese.

A questão da sincronia na história da literatura é tratada na sexta tese, uma vez que Jauss observa a importância de um corte sincrônico que emita “a multiplicidade dos acontecimentos de um momento histórico” (JAUSS, 1994, p. 47) e assim revele as relações entre as diferentes obras de uma mesma época.

Ou seja, para melhor apreender a historicidade da obra é preciso considerar o diálogo dos aspectos diacrônico e sincrônico,

Contudo, ela somente cumprirá a verdadeira tarefa de toda historiografia se encontrar e trouxer à luz pontos de interseção que articulem historicamente o caráter processual da “evolução literária”, em suas cesuras entre uma época e outra – pontos esses, aliás, cuja escolha não é decidida nem pela estatística nem pela vontade subjetiva do historiador da literatura, mas pela história do efeito: por “aquilo que resultou do acontecimento”. (JAUSS, 1994, p. 48 e 49)

Para Jauss, é importante a quebra da ideia de que a literatura se resume a uma representação da realidade social de sua época. É salutar observar os aspectos diacrônico e sincrônico, incorporando a experiência cotidiana do leitor e provocando o rompimento do seu horizonte de expectativas. Temos aqui, então, na última tese, a relação entre a literatura e a vida. Conforme Zilberman (2009, p. 38), “a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social”, ou seja, a literatura tem uma relação perdurable com o leitor e isso contribui para que ele compreenda melhor o mundo que o cerca. O que pressupõe a função social para literatura pelo seu caráter emancipador. No entanto, segundo Jauss (1994, p.50), “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”.

Conforme trazido por Zilberman, as três últimas teses fazem com que a literatura seja observada sob tríplice aspecto:

o diacrônico, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo (tese 5); o sincrônico, que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas (tese 6); por último, o relacionamento entre a literatura e a vida prática (tese 7). (2009, p.37)

Os estudos de Wolfgang Iser também trouxeram grande contribuição para solidificação da ER. Se de um lado Jauss abarcava a resposta pública ao texto, de outro Iser investia em investigações acerca da interação entre texto e leitor ao levar em consideração o ato da leitura como um processo individual. De acordo com Iser (1996, p. 75), “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”.

Sendo assim, o texto é compreendido como um lugar em que o leitor projeta suas representações e que pode encontrar respostas para seus questionamentos.

Dado o exposto, podemos considerar a ER como fruto do encontro entre estética e interpretação ou poética e hermenêutica, já que Jauss propõe o estudo da literatura sob a ótica da sua relação com a época de produção e com a produção histórica daquele que a interpreta, tendo, dessa maneira, como elementos fulcrais: o leitor e a experiência estética. Ratificando, assim, que a qualidade e a categoria de uma obra resultam “dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão.” (JAUSS, 1994, p. 7-8)

Para o trabalho com o texto literário na sala de aula, é importante levar em consideração que a teoria literária existe em função da literatura e, por isso, não podemos desconsiderar a relação existente e significativa entre leitura e teoria literária. Por intermédio desse trabalho dialético, temos, inclusive, a possibilidade de desmistificar o fazer literário ou até mesmo de “dessacralizar” obras literárias, provocando, desta maneira, a empatia imprescindível entre o adolescente e a obra literária.

Para Jauss (1994, p.7),

[...] uma descrição da literatura que segue o cânone em geral preestabelecido e simplesmente enfileira vida e obra dos escritores em sequência cronológica não constitui – como já observou Gervinus – *história alguma, mal chega a ser esqueleto de uma história.*

Por conseguinte, trabalhar a relação dialógica (teoria e prática) pertinente ao trabalho com a literatura na sala de aula está longe do ensino historiográfico que enumera períodos e estilos e que além de

nada reflexivo, bloqueia o caráter atemporal da obra, poda a recriação interpretativa do estudante e mais atrapalha que propicia a criação de empatia entre estudante e literatura. Devemos considerar ainda que esse tipo de tratamento dado à literatura privilegiando grandes autores e cânones, deixa à margem o estudo dos autores considerados menores ou emergentes.

Não resta dúvida de que a prática equivocada na sala de aula em relação ao trabalho com literatura tem contribuição direta e significativa para a atual conjuntura do seu ensino. Pois, embora existam debates sobre o papel da literatura no ensino básico, a práxis desenvolvida em um número expressivo de salas de aula ainda destoa dos avanços das teorias que tratam da questão. Portanto, a necessidade de veicular práticas de leitura que corroborem para constituição sobretudo humanística, ainda parece padecer na trincheira dicotômica da relação teoria e prática. Sendo assim, seguiremos com reflexões e práticas pautadas no uso da teoria literária para o ensino de literatura na escola amparados pela teoria da Estética da Recepção e tendo como orientação o Método Receptivo de Aguiar e Bordini (1988).

1.1.4 Método Receptivo

Embora comprometido com a renovação do arquétipo da história da literatura, não havia em Jauss uma solicitude maior em relação ao trato com a literatura na escola, na sala de aula. Foi diante desse contexto, que as professoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini se ocuparam dos conceitos de “horizontes de expectativas” e de “distância estética” trazidos por Jauss para então conceber uma metodologia baseada na relação entre obra e leitor, observando esse último como partícipe, coautor, no momento da recepção. Sendo até

então comum à escola brasileira não se preocupar com a visão do leitor, o método, que recebeu o nome de Método Receptivo, vem investir contra a visão do que as autoras chamam de um “conceito de literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p.81). Para isso é fundamental a participação ativa do aluno. É importante salientar que o Método receptivo não é uma mera versão brasileira dos estudos de Jauss, uma vez que a proposta do método é a prática das Teorias da Recepção e do Efeito pelos estudantes através de leituras críticas e do estímulo à recepção de novos textos, abrindo caminho para a modificação dos seus horizontes de expectativas.

Assim como trazido pela ER, o Método Receptivo reforça a visão de que mesmo antes de entrar em contato com a obra o leitor é dotado de experiências, horizontes, ninguém é vazio. E “a valorização da obra se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse.” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 83). Diante da obra literária, o horizonte do leitor sofrerá alterações ou permanecerá inalterado.

[...] o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. (AGUIAR E BORDINI 1988, p.87).

Zilberman (1982, p.103) aduz algumas ordens de constituição características do que Jauss nomeou de horizontes de expectativas, sendo eles: social, intelectual, ideológica, linguística e literária. Aguiar e Bordini acrescentam ainda os fatores de ordem afetiva, por interferirem diretamente na relação obra e leitor (1988, p.83).

Para que haja êxito na aplicação do Método Recepциональ é imprescindível alcançar alguns objetivos em relação aos alunos, a saber: 1) Efetuar leituras comprehensivas e críticas; 2) ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; 4) transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.85-86) Sendo o Método Recepциональ eminentemente social, a participação ativa do aluno e as relações estabelecidas com os demais são de suma importância e , por isso, o trabalho com o método se apoia no debate constante.

Aguiar e Bordini destacam que a atitude receptiva tem início com a aproximação entre leitor e texto, nesse momento, toda a historicidade de ambos entra em jogo. Seria então o grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação à obra que vai conduzir as possibilidades de diálogo, esse momento pode alargar as possibilidades de transformação do horizonte.

Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores.

Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os.

(AGUIAR E BORDINI 1988, p.87)

Podemos citar aqui o alto nível de aceitação das literaturas de massa, não para desmerecer-las fazendo qualquer tipo de hierarquização, mas para demonstrar que esse tipo de literatura fabricada com intuito de satisfazer a percepção que o leitor tem de mundo, corrabora para que ele permaneça na sua posição psicológica de conforto, o que é evidentemente mais cômodo que a leitura de obras literárias que o provocam a demandar maior esforço porque abalam suas certezas e costumes. A grande diferença entre as obras é que o primeiro tipo (as literaturas de massa) não exercita a ampliação dos horizontes, permanecendo esse imóvel, enquanto o segundo tipo promove reflexões, inquietações, que podem resultar no alargamento de horizontes preparando-o para novos desafios de leitura e uma nova leitura de mundo. Aguiar e Bordini (1988, p.85) afirmam que:

[...] a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética da recepção deve enfatizar a chamada “obra difícil” uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica.

No entanto, é importante que o alargamento de horizontes seja um processo gradual, pois uma vez que se lhe é oferecida uma obra que não traz nenhuma identificação, existe a possibilidade da rejeição e, consequentemente, o horizonte permanecer estático.

Para que o aluno, principal alvo do método recepcional de ensino de literatura, alcance a transformação do seu horizonte de expectativas, é preciso colocar em prática alguns conceitos básicos:

[...] *receptividade*, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; *concretização*, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; *ruptura*, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultura, diante das propostas novas que a

obra suscita; questionamento, revisão de uso, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do individuo. (AGUIAR e BORDINI,1988, p.88, grifo do autor)

A operacionalização desses conceitos permite que o processo de recepção da obra se dê por completo, ou seja, atinja o estágio em que o leitor compara a obra conformadora ou emancipadora com os costumes e elementos do seu mundo e do seu tempo. A partir dessas concepções, Aguiar e Bordini (1988) elaboraram cinco passos para o ensino da literatura, sendo eles:

Na etapa inicial é preciso acontecer a determinação do horizonte de expectativas, que consiste em o professor examinar quais as percepções dos alunos em relação não só a leitura, mas aos mais variados contextos sociais. É uma etapa imprescindível para que a partir daí haja uma elaboração de estratégias do que será oferecido para ruptura e alargamento do horizonte do aluno. E, conforme a Estética da Recepção, é um passo fundamental para o reconhecimento do sistema de crenças do leitor, já que é por meio dele que ocorre o diálogo entre obra e leitor.

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas e leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 88).

Uma vez coletadas as informações necessárias no primeiro passo, agora é a hora de oferecer aos estudantes texto que corresponda ao

esperado por eles, aquilo com que já estão familiarizados - o atendimento do horizonte de expectativas, ou seja, é preciso manter atenção para que não haja grande distância estética entre a obra oferecida e o horizonte dos alunos para que não provoque a rejeição, pois é indispensável cativá-los. Retomando a concepção de Jauss na teoria da estética da recepção, a distância estética representa a diferença estabelecida entre o horizonte de expectativa trazido pelo leitor e o outro horizonte reportado pela nova obra, ou seja, a expectativa do aluno tem ligação direta com a sua experiência estética. Conforme Aguiar e Bordini, para as atividades sobre esse passo:

[...] pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades (1988, p. 89).

O terceiro passo é buscar a ruptura do horizonte de expectativas, é o momento que há um abalo na zona de conforto do leitor, seja pelo tema, pela linguagem ou outros fatores, o aluno é provocado a demandar um esforço maior no processo de leitura e compreensão da obra.

O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compostivas mais complexas. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 89).

Isso porque essa ruptura esperada só se dará pelo estranhamento inicial na relação aluno e nova obra.

Essa etapa está relacionada diretamente com a segunda e a terceira teses de Jauss, já que orienta a necessidade de abalar a zona de conforto do aluno tirando-o do lugar comum. Sobre as propostas para esse momento, Aguiar e Bordini orientam que

A proposta deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma. Por exemplo, se a classe jamais entrevistou pessoas-fonte sobre uma obra literária, essa seria uma técnica provocativa. Todavia se o procedimento já foi utilizado pelos alunos, não será agora empregado. (1998, p.90)

Após determinar, atender e de provocar a ruptura do horizonte de expectativas é o momento de questionar os horizontes. É a fase em que haverá a discussão sobre os textos da segunda e terceira etapas. É natural que nesse ponto se perceba uma resistência maior em relação aos textos considerados mais complexos por escaparem do universo de expectativas do aluno, no entanto, será possível perceber que, vencida essa etapa da novidade, o leitor, diante das descobertas alcançadas, passa a manifestar um maior grau de satisfação substituindo o espaço que antes evidenciava rejeição.

As técnicas para a consecução desses intentos voltam-se para toda a forma de discussão participativa, seja em pequeno ou grande grupo, modos de registro de constatações, do fichário ao diário pessoal ou coletivo, implicando a constante retomada dos textos, literários ou não, utilizados nas etapas anteriores e durante o questionamento em geral. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.90)

A última etapa é um resultado das elucubrações das relações entre leitura e vida estabelecidas na etapa anterior. É o momento propício em que o aluno está preparado, terreno fértil, para novos rompi-

mentos e alargamentos do horizonte de expectativas. Há uma tomada de consciência por parte do aluno sobre o percurso percorrido até então e o que esse percurso agregou ao seu horizonte.

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (AGUIAR E BORDINI, 1993, p.90-91).

As autoras ainda frisam sobre essa tomada de consciência poder ser desde uma atividade individual a uma atividade grupal. E que, nesse momento, o aluno exercitando o seu papel de agente no processo de leitura e aprendizagem assume o comprometimento com a verbalização, não cabendo a intervenção direta ao professor, uma vez que a ele cabe exercer o papel de provocador, mediador.

É importante perceber que essas etapas são interdependentes e a intenção em relação a leitura é que o leitor se torne mais exigente no que concerne à literatura e que seja capaz de estabelecer relações dessa com os contextos em que está inserido. Assim sendo,

Constrói-se, na obra literária, um momento possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com a sua experiência. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.14-15).

Ou seja, é importante que em todo percurso o professor provoque e exercite a escuta, sendo o texto literário plurissignificativo,

atualizado a cada leitura de acordo com os contextos em que o leitor está imerso também fora da leitura.

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade (AGUIAR E BORDINI 1988, p. 85).

Esse percurso que segue desde a determinação até a ampliação do horizonte de expectativas, contempla o protagonismo do aluno perante o processo com vistas a possibilitar uma melhor compreensão do seu presente e a percepção enquanto sujeito-histórico. Por isso mesmo “o final dessa etapa é o inicio de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.” (AGUIAR E BORDINI 1988, p.91)

No método recepcional, eminentemente social, o trabalho com a literatura é contínuo, pois um texto leva sempre a outro, está aí o seu sentido espiralado. É também um trabalho de entrega mútua em que professores e alunos compartilham experiências, dialogam com e sobre as obras e juntos (re)constroem sentidos. Logo, as aulas de literatura representam um importante acontecimento no universo es-

colar, possibilitando diálogos emancipatórios, objetivando levar os estudantes a enxergar à beleza estética da arte, além de seu caráter libertador.

No entanto, como dialogamos ao longo desta pesquisa, o ensino de literatura nas escolas brasileiras ainda representa um imenso desafio, ao qual podemos atribuir à situação caótica de práxis que mais corroboram para sua falência. A gênese dessa questão talvez esteja no tratamento dado a formação desse leitor literário que, no máximo, experimenta um processo de formação genérico que não preza pelo caráter autônomo da obra literária. E, dessa forma, a aplicação de sequências didáticas, quase nada colaborará nas aulas de literatura se essas não promoverem o diálogo pertinente entre a obra e o leitor e se não considerarem os alunos/leitores como construtores de sentidos. Ao contrário de uma contribuição, provavelmente teremos um trabalho de formação equivocado, fragmentado e ineficiente.

Sem a pretensão de descobrir um caminho inequívoco e ciêntes do ínterim entre a concepção do método recepcional e os tempos atuais, com base em pesquisas científicas, acreditamos que o método escolhido é capaz de possibilitar avanços nos estudos acerca do letramento literário possibilitando uma formação que potencialize a ampliação do horizonte de expectativas e fortaleça o caráter emancipador da literatura na sala de aula. Como a nossa proposta didática tem por base a Escrita Criativa de contos, discorreremos a seguir sobre a Escrita Criativa e o seu poder de contribuição para formação do estudante leitor/autor.

1.1.5 Escrita Criativa

A escrita é historicamente um símbolo de status social, mas, talvez fruto da crise não tão recente da educação brasileira, o ato de escrever que deveria ocupar uma posição emancipatória vem carregado de fantasmas que mais aprisionam que libertam, decorrentes do uso durante décadas de metodologias repressoras dicotômicas que valoram o erro e engessam a criatividade.

Acerca da literatura e do escritor contemporâneo, Schollhammer, 2009, considera que

[...] a literatura contemporânea não é aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente, que se afastam de sua lógica. O escritor contemporâneo parece estar motivado por uma grande urgência em se relacionar com a realidade histórica, estando consciente, entretanto, da impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual, em seu presente. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 10)

No entanto, é preciso ponderar que essa urgência não se relaciona com uma pressa da escrita em si. “O essencial é observar que essa escrita se guia por uma ambição de eficiência e pelo desejo de chegar a alcançar uma determinada realidade, em vez de se propor como uma mera pressa ou alvoroço temporal.” (SCHOLLHAMMER, 2009, p.11). A diferença do escritor contemporâneo na verdade consiste não em traçar substituição de conceitos, mas no desenvolvimento da capacidade de enxergar o tempo “de fora”, da prática constante do exercício de desconexão do tempo.

O contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo

e enxerga-lo. Por não se identificar, por sentir-se em desconexão com o presente, cria um ângulo do qual é possível expressá-lo. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 9)

Sendo assim possível assemelhar entre a literatura contemporânea e o gênero textual literário conto o objetivo de síntese e captura do tempo.

A escrita criativa (doravante EC) desponta nesse cenário como uma opção para o estimular da criatividade, uma vez que ela não se preocupa apenas com o que se diz, mas com o como se diz. “Afinal, o estilo influencia o modo como percebemos e degustamos o recheio da história e, neste sentido, a forma também é conteúdo.” (MANCELOS, 2015, p.77) No entanto, para que isso ocorra Mancelos chama a atenção que toda construção seja servida “por um estilo tão vivo quanto possível, que dê vontade de reler.” (2015, p.77) O autor, baseado não só na sua opinião, mas também na leitura de vários livros especializados tanto de língua inglesa quanto em língua francesa, postula que

A EC consiste no estudo crítico na transmissão e no exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (contos, novelas, romances, poemas, guiões, entre outros) ou não literários (artigos de jornal, reportagens, ensaios, etc.) (MANCELOS, 2017, P.13)

A Escrita Criativa é uma prática já realizada há muitos anos. A expressão surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1930/40 com a introdução do Program in Creative Writing pela Ifowa University em 1936 e ganhou mais popularidade após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, Mancelos diz que “Quase todos os movimentos literários organizaram, entre os seus membros, clubes de criação, leitura e debate de textos.” (2017, p.12)

Para legitimar que as técnicas para escrita são suscetíveis de transferência, Mancelos traz à luz a continuidade dessa prática ao longo dos séculos, destacando que é uma prática comum aos homens e mulheres ligados à escrita se reunirem para reflexões acerca do ato de escrever, ainda evidencia o fato de que:

[...] contistas e romancistas como Ernest Hemingway ou William Faulkner frequentaram cursos, com imenso proveito para os seus leitores. Outros, como Raymond Carver ou Toni Morrison, vencedora do Prémio Nobel de Literatura em 1993, desenvolveram o talento graças ao apoio de docentes e colegas e EC. (2017, p.14)

O autor ressalta ainda a existência dessa disciplina há mais de uma centena de ano na Havard University. No Brasil, a mais antiga experiência de EC, data de 1962 e foi conduzida na Universidade de Brasília pelo escritor Cyro dos Anjos.

Entretanto, a oferta de aulas de escrita criativa ainda causa desconforto em alguns estudiosos, como reforça Timbal-Duclaux apud Mancelos (2017, p.14) assinalando que há numerosos descrentes sobre a perspectiva de se lecionar EC. Esses defendem o ponto de vista de que a escrita literária advém de uma inspiração artística e por isso não pode ser fruto do exercício de técnicas; aludem também que seria honesto reconhecer que não há receitas instantâneas, pois, a técnica tem pouca valia se o estudante não tiver aptidão para a escrita. Isso, Assis Brasil classifica como arrogância uma vez que é fundamentada na segregação entre talentosos e não talentosos resultando numa exclusão. Para ele é “partição inaceitável num mundo que se esforça, para sem discriminações, assimilar e integrar as diferenças e as minorias”. (2003, p.74)

Podemos citar, a exemplo de pensamentos notórios que divergem da ideia do poema como fruto unicamente da subjetividade (inspiração), o poeta Carlos Drummond de Andrade que, no poema *O lutador*, nos fala da luta desigual que travamos com as palavras. Luta essa em que uma das grandes batalhas é encontrar, em meio a tantas, quase que infinidas, a palavra certa para dizer exatamente aquilo que se quer dizer. Outro exemplo seria o escritor pernambucano João Cabral de Melo Neto que a partir do livro “*O engenheiro*”, publicado em 1945, sujeita o processo criador a uma análise reflexiva e crítica e passa a conduzir sua poética a um sentido construtivo na contramão da expressão de estados subjetivos. Essa postura de Cabral foi influenciada pelas ideias de Paul Valéry³ que se dirigia aos poetas como sendo “arquitetos”, “construtores” e “engenheiros de poemas”.

Para Valéry, o ato de pensar, que se prolonga no ato de escrever, consiste numa operação de caráter voluntário. É a disciplina intelectual, que suprimindo o supérfluo, evitando o fácil, impedindo a desordem, recusando o vago, tolhendo a intromissão do inconsciente ou da efusão sentimental, impõe limites à dispersão dos fenômenos subjetivos e certa consistência à sua incessante fluidez. Em disputa com a natureza transitória dos fenômenos interiores, furtando-se à inspiração como forma romântica do entusiasmo que embriaga, o sonho que fascina e ao inconsciente que o reduziria a um “papel lamentavelmente passivo”, o poeta deve ganhar essa luta para poder construir enfim o poema como máquina da linguagem (NUNES, 1974, p. 42-43).

3 Em 1999, o escritor Valéry afirmara na conferência “Poesia e pensamento abstrato” que “um poema é uma espécie de máquina de produzir o estado poético através das palavras” (VALÉRY, 1999, p. 209).

Para Mancelos, o conhecimento da técnica simplesmente não valida a capacidade da construção de uma grande obra, sendo que “Esta constitui algo de mágico, indefinível, e depende do talento, das circunstâncias e até do acaso.” (2017, p.14) Seria então o casamento entre técnica e talento os recursos necessários para produção de uma obra de qualidade.

Em entrevista realizada pelo blog Saraiva Conteúdo com alguns especialistas sobre EC, o jornalista Dimas Gomez, que também já foi aluno e professor de EC, assinala a variedade de público das oficinas.

De um modo geral, o que leva as pessoas a fazerem uma oficina é tornar-se um leitor melhor. Mas se analisarmos um espaço público como o circuito SESC, por exemplo, vamos perceber uma grande presença de idosos que se inscrevem nas oficinas. Eles procuram os encontros para contar suas memórias (autoficção) na maioria das vezes e, num segundo momento, passam a reinventar a realidade. Já nos espaços privados, o intuito é mesmo tornar-se um escritor. (GOMEZ apud MORAES, 2017, s/p)

Essa elasticidade da aplicação da EC que hoje engloba não só os textos literários, mas também os não-literários impeliu Sena-Lino a rotulá-la como “um saco de gatos”, uma vez que

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

No que diz respeito a metodologia o jornalista Dimas Gomez diz que a opção é feita por quem ministrará a oficina de EC e que costumam seguir algumas escolas, sendo três as principais:

A Aula Francesa: mais expositiva, nos moldes de uma aula tradicional. Oficineiros que se identificam com essa escola: Ricardo Lírias, Heitor Ferraz, Bruno Zeni

A Close Reading: que busca entender o texto pelo texto. Oficineiros que se identificam com essa escola: Luiz Bras, Rodrigo Petrônio

A Oficina Avançada: mais preocupada com o projeto. Oficineiros que se identificam com essa escola: Assis Brasil, Marçal Aquino. (GOMEZ apud MORAES, 2017, s/p)

Para Gomez apud Moraes, é importante ressaltar que embora essas escolas possuam pontos divergentes, também possuem pontos convergentes. Sendo assim, é possível também uma mescla. Portanto, cabe aos oficineiros – nome atribuído aos que ministram as oficinas- e aos participantes/oficinandos a decisão de com qual metodologia mais se identificam.

Na mesma entrevista o escritor e oficineiro Marcelino Freire diz não se ensina alguém a ser escritor e que muitos desistem quando entendem que escrever “requer leitura, treino, disciplina, entrega, um encontro com a sua voz.” Longe de pensar o contrário disso, Mancelos expõe que o possível é ensinar “estratégias para desenvolverem a vocação, melhorarem o estilo, a estrutura e o conteúdo, ajudando-os a concretizarem as ambições literárias.” Reforça ainda que “a arte não é só talento, mas igualmente técnica.” (2017, p14)

Para Morley apud Mancelos,

Existem essencialmente, dois tipos de cursos: o generativo e o crítico. No primeiro, o professor explica uma técnica, discute alguns exemplos com os estudantes, e sugere um exercício. No âmbito deste, são criados textos breves, como o parágrafo inicial de uma história, por exemplo. No final da

aula estes são comentados pelos colegas e professor de forma construtiva.

No segundo tipo de oficina, de caráter crítico, os textos, mais extensos do que os produzidos numa oficina generativa, são feitos em casa, fotocopiados para que todos os colegas e o professor acendam um exemplar, e lidos em voz alta - estratégia para melhor se apreciar o ritmo e a melodia. Na fase final da lição, um ou mais membros do grupo comentam o trabalho, e apresentam sugestões. Neste segundo tipo de oficina, o professor mantém uma presença discreta, pois os alunos são verdadeiros criadores críticos. (MORLEY Apud Mancelos, 2017, p.15)

Sobre os tipos de oficinas citados por Morley, se desenvolvidos

[...] num ambiente de incentivo, mas também de crítica isenta, aprende-se: a) a desenvolver a imaginação e o talento do aprendiz de escritor; b) A aplicar melhor os recursos da língua [...]; c) a ler de forma mais competente [...] (MANCELOS, 2017, p.15)

Aqui, a escrita criativa é considerada no seu sentido original que direciona para o ensino de técnicas para a escrita do texto literário, no nosso caso, mais particularmente o gênero textual literário conto. Para tanto, partimos da definição da EC trazida por Mancelos, já citada no texto, assim como a de Barbosa (2012, p. 42) que traz ricas considerações a respeito da importância da leitura, na qual a “oficina literária encontra sua principal ferramenta, o que vai permitir àquele que a frequenta o acesso e o domínio da técnica”. Para o autor,

Uma oficina literária não faz um escritor de alguém que já não o era antes, mas pode seguramente ensiná-lo a ler melhor [...] Ler e descobrir em certos textos (aqueles que são decisivos para esse leitor em particular) a sua própria voz,

como quem lê a si próprio; ler o que poderia ter sido escrito por ele próprio, revelando o que já estava lá, adormecido e informe – é assim que uma oficina pode ajudar alguém a se descobrir escritor. (BARBOSA, 2012, p. 42).

Embora a perspectiva da EC direcionada à educação básica no Brasil ainda esteja engatinhando, na Espanha, pesquisadores como Benigno Coto Delmiro⁴ já publicam e defendem a aplicabilidade da EC para esse nível de estudantes. Para ele, A literatura é capaz de proporcionar diversos benefícios e, sendo assim, não pode se concentrar em uma minoria. E por isso alerta aos docentes sobre a responsabilidade de convencer “*la mayoría de alumnos y alumnas que las actividades alrededor de los textos literarios son utilíssimas, entre otras cosas, por lo que sigue*”.(2001, p.11) A educação literária, para Delmiro

[...] ponen en relación con el mundo de la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla; se constituyen pronto en antídoto del fracaso vital que a todos inevitablemente llega; dan infinitas respuestas al absurdo que siempre anida en cada existencia vital; preparan para entender y adaptarse más adecuadamente a la desgracia ineludible; relativizan la configuración física y psicológica de cada uno (tan enredada en el juego de yoes _□ el que somos realmente, el que creemos ser, el que los demás piensan que somos y el que deseamos ser), y la de quienes nos rodean, distinguiendo las máscaras de La realidad; colocan en diversas perspectivas, lo que ayuda aumentar la capacidad de valoración crítica; ayudan a encontrar múltiples sentidos en lo que se hace; previenen del manejo propagandístico de los medios de comunicación; enseñan el arte de contar cosas como instrumento de comprensión e interpretación del mundo (Gar-

4 Para o professor e pesquisador Espanhol Benigno Delmiro Coto, não importa o quanto se aprende, mas sim o modo como isso se realiza. Logo, o ensino da literatura comprehende as práticas da leitura, interpretação e escrita.

cía Domínguez, 1993); permiten sentirse como persona y — construirnos — como personaje que actúa en un contexto social; desarrollan la capacidad de análisis concreto de situaciones concretas; conectan con la — cultura — entendida ésta como memoria no hereditaria de la colectividad y enseñan a relacionar los diversos códigos que confluyen en los textos artísticos; favorecen el entendimiento de la sociedad como conjunto de grupos cuyos intereses está en un conflicto presente en los discursos de cada participante en la estructura social, etc. [...]. (DELMIRO, 2001, p. 11-12).

O mais importante é o modo como se ensina e se aprende literatura. Esse, para ser eficiente, precisa compreender práticas de leitura, interpretação e escrita. Mancelos ainda acrescenta que para alcançar a vivacidade na escrita do texto literário “ o escritor pode usar as potencialidades da língua: adjetivos e verbos sugestivos, comparações metáforas e imagens; aliterações e onomatopeias. (2015, p.77)

Em Portugal, o programa de ensino básico não traz claramente a inserção da EC, mas existem lacunas que possibilitam esse enquadramento. Podemos destacar ainda no país a quantidade de produções acadêmicas e não acadêmicas sobre o assunto o que configura um cenário mais avançado que o do Brasil, no que diz respeito à EC na educação básica.

Conforme Assis Brasil (2003) data de 1962 a experiência pioneira de oficina de Escrita Criativa no Brasil. Essa foi idealizada pelo escritor Cyro dos Anjos, na Universidade de Brasília. No entanto, conforme Barbosa (2012) foi por volta das décadas de 1970/80 que houve uma multiplicação das oficinas que surgiam no interior das universidades. Em 1985, Luiz Antonio de Assis Brasil cria a oficina literária na Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul e torna-se a maior referência à EC no Brasil.

Para mergulhar na arte da escrita é preciso compreender que o seu desenvolvimento perpassa pela prática da leitura, da criatividade, mas também dos elementos linguísticos e do sujeito histórico constituído de um mundo objetivo e subjetivo. Se é um tipo de consenso, que escrever requer leitura e treino, as técnicas de EC podem contribuir para o aprimoramento da prática escritora ainda que em seus estágios iniciais. Além disso, a EC é uma forte estratégia, no ensino básico, para formação do leitor/autor.

1.1.6 Formação do Leitor/Autor

“Em virtude da autonomia própria da obra literária, mesmo que se reconheça sua gênese da vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático.” (Aguiar e Bordini, 1988, p.15). O desafio de formar leitores em um mundo em que a tecnologia domina quase todo cenário, não é uma missão tão simples, requer empenho e receptividade. Para que o jovem compreenda o livro como um capital cultural, não basta que livros sejam oferecidos, uma vez que se não houver algum tipo de identificação fica mais difícil ainda o processo de encantamento pela leitura.

Escolher os livros que serão ofertados aos alunos por critérios puramente moralistas ou didáticos é, sem dúvida, o pior começo. “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele.” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.18). Isso não significa se apoiar na concepção de que os alunos não são capazes de alcançar essa ou aquela obra mais complexa, mas é importante entender que o alargamento de horizontes é um processo gradual e que, ainda segundo as autoras, “Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna

irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. “(p.87).

É importante também uma reflexão sobre os responsáveis por mediar a leitura dos textos literários. Sobre isso, Antunes (2015) expõe que

Como a herança humanista mantém a literatura nos currículos, professores de português que não leem são obrigados a repetir o bordão da importância da leitura e são levados a impor a leitura de obras que eles próprios desconhecem, ou conhecem apenas indiretamente, sem que as tenham experimentado enquanto produto estético.

É corriqueiro perceber no material usado pelos professores para promoção da leitura a predominância do gosto pessoal, do texto considerado de leitura mais fácil para essa ou aquela idade, do texto interessante do livro didático, mas seguido de um mau exercício, seja por uma lacuna na formação ou por ser mais cômodo, esse tipo de escolha, assim como dar a todo texto um caráter utilitário, é uma atitude castradora, é usar o texto meramente como pretexto para outros fins possivelmente frustrando a aquisição do gosto pela leitura. A utilização de textos de gêneros diferentes pode ajudar na difícil missão de atender a uma demanda variada.

O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesse de leitura variada. As pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível sócio - econômico. (AGUIAR E BORDINI, 1988. p. 19).

Antes de pensar em formar leitores é essencial que se pense em para quê aqueles leitores serão formados. Dotar de sentido o percurso desde a seleção dos textos é preencher de significados o ato da leitura. Atividades estéreis de leitura em nada contribuem para formação crítica, para emancipação intelectual e social dos jovens. Faz-se necessário também ressaltar que o simples ato de ler não faz do aluno um leitor competente, a formação leitora é progressiva e se transforma a cada nova leitura ao mesmo tempo em que rompe e amplia a visão de mundo. E para isso é preciso o comprometimento com um projeto sério visto que

Um projeto amplo de formação de leitores é, portanto, marcado politicamente, uma vez que tem em vista o maior equilíbrio na distribuição do saber no seio da sociedade. Instrumentalizados para ler, os diferentes segmentos têm oportunidade de atuar mais eficazmente na comunidade em que vivem. (AGUIAR, 2014, p141)

Para que o professor desempenhe o seu papel de mediador na formação do leitor de maneira significativa, é preciso ter consciência de em que método seu trabalho se apoiará. Neste, como mencionado anteriormente, trabalharemos com o Método Receptivo, apresentado por Aguiar e Bordini (1988), que tem como objetivo a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, calcado na teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss. Teoria essa que vislumbra o leitor como elemento ativo considerando que a literatura tem uma natureza histórica que possibilita a atualização da obra por meio da relação dialógica entre leitor e texto. Sendo assim, cada novo livro só pode ser selecionado para oferta após a percepção da reação resultante do contato com a obra, que sempre será único.

Assim como é papel da escola prezar pela formação leitora, cabe a essa instituição assegurar também o direito do estudante ao desenvolvimento da escrita literária. Por mais que muitos docentes crivem o ensino da literatura pautado apenas nas leituras, é possível e é fundamental a prática da escrita autoral, capaz de suscitar o autoconhecimento dos estudantes por meio da subjetividade corroborando para o seu despertar enquanto sujeito histórico.

Sobre a escassez do trabalho com a escrita literária nas salas de aula brasileiras, Silva pontua que

A falta da prática de escrita literária na escola atesta que não é habitual pensar no aluno como alguém que pode escrever textos literários. Essa parece ser uma questão que envolve a cultura escolar em que se fala, constantemente, na necessidade de ler, só aí se inclui a literatura; quando se trata de escrita, mecanicamente, pensa-se na tradicional redação, no texto dissertativo, argumentativo, dissertativo/argumentativo, nos resumos e em outros gêneros de linguagem objetiva. (2016, p.96)

Mais parece uma cultura escolar o fato de negligenciar a desenvoltura da escrita, à leitura. Entretanto, embora sejam habilidades complementares, ambas carregam peculiaridades no seu aprendizado; e da mesma maneira que somos ensinados a ler e a escrever os textos não literários, carecemos do ensinamento de como ler e escrever os textos literários. É um equívoco acreditar que o hábito da leitura desenvolva prontamente a habilidade literária do aluno.

Nesse quesito, entra em questão mais uma vez a formação do professor/mediador, que se, por vezes, se vê impelido a trabalhar mais historicidade que a leitura do texto literário, ou se detém ao cânone de forma sacralizada, pouco ou nada recebeu na sua formação com relação ao trabalho com a escrita literária e, por isso, nas raras

vezes em que a prática existe é configurada pelo crivo do erro x acerto, sem a adoção de uma estratégia maleável que encara a prática autoral do aluno como um processo.

Sob a ótica de que para fazer é preciso antes observar, acreditamos no trabalho com o texto literário que considera a observação dos elementos constitutivos do gênero, o que é contrariado por Calkins (1989), tendo em vista entender que da mesma maneira que os elementos se mesclam na cabeça do autor, eles não devem ser tratados separadamente. No entanto, pensando na metáfora do Andaime de Cosson (2018), associamos o estudo dos elementos constitutivos do gênero com as estratégias de estímulos lançadas aos estudantes para que haja um progresso na autonomia da escrita.

Falar sobre literatura é falar sobre a concatenação existente entre criar e viver, sendo a realização da criatividade também uma necessidade humana. Segundo Ostrower (2010, p.10) “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.” A leitura e a escrita literária são realizações exploraram o potencial criativo inerente ao homem, provocando questionamentos e descobertas sobre o mundo e sobre si. E, por isso mesmo, cabe ao professor/mediador desafiar os alunos, cativá-los e orientá-los para o enfrentamento.

Para Antunes (2015), embora imersos numa cultura que supervaloriza a imagem, a literatura continua com o seu poder de libertação e humanização. Mas,

[...] para convencer um jovem de que vale a pena gastar tempo com a leitura de uma obra, é preciso proporciona-lhe experiências que valorizam a literatura enquanto construção,

enquanto produto estético, única via para verdadeira formação do leitor. (2015, p.15)

Ler e escrever o texto literário são desafios que perpassam não só pela construção de significados textuais, mas também de significados pessoais. Desse modo, a automaticidade das atividades dá lugar a um processo subjetivo e autônomo.

Dando continuidade ao embasamento teórico da nossa proposta didática, buscaremos, no capítulo a seguir, discutir sobre o gênero textual narrativo literário “conto”.

1.2 Metodologia

A priori, esta pesquisa se caracterizaria como uma pesquisa-ação, termo que, conforme Gil (2017), foi trazido por Lewin em 1946, nos Estados Unidos, no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial com a intenção de integração social ao elaborar trabalhos que tinham como finalidade a integração das minorias étnicas à sociedade norte-americana. Logo, a pesquisa-ação ficou definida como uma pesquisa que não só contribui para produção de livros, mas também guia a ação social. Sendo assim, na primeira versão da nossa proposta interventiva, esse trabalho trataria da análise do resultado de uma intervenção a ser realizada em uma Escola da Rede Estadual de Pernambuco em que o *corpus* seria composto pelos contos produzidos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental, do período da manhã, com idade entre 13 e 16 anos, após o processo de aplicação de oficinas de leitura e escrita literária. No entanto, devido às restrições impostas pelo cenário pandêmico, foi necessário que fizéssemos as adaptações necessárias ao período de enfrentamento da pandemia da COVID-19. Para isso, seguimos as orientações da Resolução N° 003/2020 de 02 de

junho de 2020, emitida pelo Conselho Gestor do Programa de Mestrado Profissional em Letras, que define as normas sobre a elaboração do trabalho de conclusão do curso para a sexta turma do PROFLETRAS, deixando claro no seu artigo 1º que os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial

Em consequência da ampliação no número de pesquisas, tanto básicas quanto aplicadas, novos sistemas de classificação têm surgido. Um deles é proposto pela Adelaide University (2008) citado por Gil (2017, p.26), que define em:

Pesquisa básica pura: pesquisas destinadas unicamente à ampliação do conhecimento, sem qualquer preocupação com seus possíveis benefícios.

Pesquisa básica estratégica: pesquisas voltadas à aquisição de novos conhecimentos a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos.

Pesquisa aplicada. Pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica.

Desenvolvimento experimental. Trabalho sistemático, que utiliza conhecimentos derivados da pesquisa ou experiência prática com vistas à produção de novos materiais, equipamentos, políticas e comportamentos, ou à instalação ou melhoria de novos sistemas de serviços.

Sendo assim, atendendo pelo título **A LEITURA E A ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO COMO ATIVIDADES APRAZÍVEIS, CRIATIVAS E RECRIADORAS: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, esse estudo passou a constituir-se como uma pesquisa básica estratégica, na qual além de expormos o cabedal teórico, apresentamos alternativas para que o trabalho

com literatura na sala de aula seja de fato preenchido de sentidos e assim agregue à constituição do horizonte de expectativa dos alunos e, para tanto, em relação aos objetivos optamos por uma abordagem exploratória, que segundo Gil (1991, p. 45) tem como propósito “proporcionar mais familiaridade com o problema”, com o intuito de torná-lo explícito ou a construir hipóteses; descriptiva, que adota “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 1991, p. 46); e explicativa, que “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 1991, p. 46).

Para tanto, diante a impossibilidade de aplicação presencial devido às restrições sanitárias, criamos uma proposta com uma série de oficinas de leitura do texto literário, seguindo a forma espiralada do Método Receptacional de Aguiar e Bordini (1988), e de exercícios de Escrita Criativa, englobando os elementos do Conto, para auxiliar o trabalho dos professores com a leitura e a escrita do texto literário.

1.2.1 O corpus

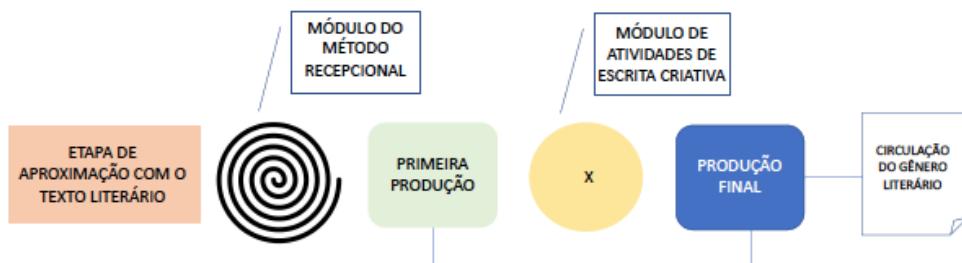
O público alvo desta investigação permaneceu sendo estudantes do 9º ano do ensino fundamental com idade geralmente entre 13 e 16 anos.

1.2.2 A Proposta didática

A proposta didática desta pesquisa terá como norte o modelo de sequência didática de Costa-Hübes (2008), adaptação do modelo de Dolz e Schneuwly (2004). Segundo este modelo, a sequência didática apresenta cinco elementos, a saber: a apresentação de uma situação,

ou seja, justificativa de produção; o reconhecimento do gênero selecionado - sobre isso Costa-Hübes traz a concepção de que se o aluno tiver um contato maior com os textos, investigando, lendo e refletindo sobre sua funcionalidade e suas balizas composticionais, apresentará melhores condições diante da produção escrita do gênero; a produção de texto do gênero, no caso o conto, com vista a ratificar a necessidade inicial apresentada como ponto de motivação; a reescrita do texto produzido, módulos de atividades com o objetivo de alcançar o máximo de proximidade das características do gênero; a produção final do gênero; e, por fim, a circulação do gênero, momento de alcançar os interlocutores acordados. Conforme figura abaixo:

Figura 1 - Modelo da metodologia da intervenção didática



Fonte: Elaborada pela autora

Lembramos que, conforme a figura acima, o módulo X representa os módulos de atividades com o intuito de assimilar o máximo de contiguidade das particularidades do gênero, não sendo necessária a aplicação de todas as oficinas e Escrita Criativa trazidas na proposta, mas aquelas necessárias para sanar possíveis dificuldades encontradas na primeira produção dos estudantes.

Desse modo, ao longo deste trabalho buscamos refletir sobre a prática literária como uma experiência de transcendência por meio das palavras e por isso ser necessário, ponderar que seu impacto depende também de vários contextos, inclusive o de letramento literário.

1.2.3 Sugestão de critérios de avaliação para analisar o progresso dos estudantes

A concepção de uma avaliação castradora, que foca nos erros reproduzindo um sistema de punição em que provas e notas se tornam um mecanismo de punição é um terreno fértil para a perpetuação do autoritarismo e da exclusão de alguns estudantes uma vez não há respeito a heterogeneidade de uma sala de aula. Dessa forma, apresentamos em seguida, alguns critérios avaliativos que podem orientar as correções dos textos produzidos pelos estudantes ao fim das etapas propostas nesse trabalho. Assim como todas as orientações trazidas por nós são sugestões e, portanto, são completamente flexíveis para adaptação às diversas realidades.

Tabela 1 – Critérios de avaliação

CATEGORIAS	OBJETIVOS
1. Relação do conto produzido com a ampliação do horizonte de expectativas.	Analisar se o estudante conseguiu dialogar com outras experiências, de vida ou leitura, para construção do conto.
2. Identificação das peculiaridades do gênero textual.	Analisar se o estudante foi capaz de identificar marcas comuns ao gênero textual literário conto.
3. Rompimento e ampliação do horizonte de expectativas.	Interpretar os contos lidos a partir da escrita criativa e da ampliação dos horizontes de expectativa.

<p>4. Ajuste de possíveis dificuldades identificadas na escrita da primeira redação da narrativa.</p>	<p>Observar se após as oficinas de Escrita Criativa o estudante conseguiu organizar os eventos da narrativa, ligando-os pela relação de causa e efeito, na intenção de apresentar e agravar o conflito, resolvendo-o ou não. Levando em consideração a construção de personagens consistentes e que possam contribuir para elaboração de um enredo que convoque a atenção do leitor; o reconhecimento de alguns mecanismos que permitem o estabelecimento de relações temporais coerentes entre as diferentes frases de um texto; a percepção do espaço para além de plano de fundo para história acontecer.</p>
<p>5. Planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita.</p>	<p>Apreciar se o estudante evoluiu durante o processo do planejamento à reescrita tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas do conto e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e levando em conta a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p>

Fonte: Elaborada pela autora

O CONTO EM CENA

Conforme Gotlib (2006), a origem do conto está nas histórias contadas de forma oral, só depois se manifestando na sua forma escrita.

Foi a prensa manual de Gutemberg que, possibilitando a impressão do livro e o abandono do manuscrito, permitiu às coletâneas de narrativas curtas, quase sempre de tom libertino – embora as houvesse também piedosas e moralizantes – sua grande voga. Mais adiante, no século XVIII, foi a imprensa – agora referida mais especificamente como o jornal – que levou à ampla massificação do gênero (HOHLFELDT, 1988, p. 16)

Antes do século XVIII, a poesia era a grande preferência dos teóricos da Literatura (a lírica, a épica e o dramático) de tal maneira que, segundo Moisés (2006, p. 19), “os poucos estudos acerca do romance anteriores àquela centúria via de regra tinham por objetivo subestimá-lo, considerá-lo inferior a epopeia, e mesmo à tragédia e à historiografia, ou satirizá-lo”. É só com a chegada do Romantismo e a criação do que se chamou romance moderno que esse cenário começa a sofrer alterações levando ao romance o prestígio junto aos estudiosos da literatura. No entanto, o interesse sobre o conto ainda era inexpressivo.

Alguns autores afirmam serem os contos egípcios os mais antigos, datando de 4000 anos antes de Cristo. Mas é no século XIV que o conto antes transmitido oralmente agora passa a ser também regis-

trado através da escrita. Logo, o conto sai da oralidade para escrita chegando a própria criação escrita de contos.

Moisés (2006, p.20) atribui a Friedrich Schlegel “as primeiras teorizações acerca do conto ou *novella*, tendo por base *Il Decameron*, de Boccaccio, reunidas em trabalho publicado em 1801.” Resalta ainda que “até fins do século XIX, os estudos acerca da prosa de ficção eram parciais, breves ou ainda filiados a antigos e superados conceitos.”

Não é raro ainda hoje encontrar definições que categorizam as prosas literárias como conto, novela ou romance pelo número de páginas que esses apresentam, no entanto, trata-se de um critério bastante perigoso e ultrapassado. Até que ponto caracterizar o texto pela sua extensão é válido? Preconizar o conto como prosa menor, a novela intermediária e o romance o maior entre eles é desconsiderar os aspectos inerentes ao conteúdo e a estrutura da obra

Não obstante, ainda que velhos conceitos não tenham saído de cena, Poe desponta no século XIX no campo do conto com novas e importantes postulações. Cortázar (2008, p.122) diz que “Poe percebeu, antes de todos, o rigor que exige o conto como gênero, e que as diferenças deste com o romance não eram só uma questão de tamanho.” A perspicácia do autor de compreender as peculiaridades inerentes à construção do conto que o diferenciava por completo de outros gêneros do narrar fez com que as colocações de Poe tivessem imensa importância nos estudos sobre o gênero conto. O critério de economia, que diz respeito a toda funcionalidade do conto como tal, vai permear as produções de Poe e consequentemente a sua teoria sobre o gênero que deve abolir qualquer tipo de exagero desnecessário. Ao falar sobre “O escravinho de ouro”, Cortázar (2008,p.125) alerta que “ O ritmo das narrativas é tão adequado ao ritmo dos acontecimentos que sua

economia não é uma questão de obrigatoriedade brevidade (embora tenda para isso), mas, sim, de perfeita coerência entre duração e intensidade. Ali, nunca há perigo de um *anticlimax* por desajuste técnico.” Sendo assim, a brevidade, a economia, para além de uma regra na escrita do conto, faz parte da própria essência do que é o conto. Logo, “Poe procura fazer com que o que ele diz seja presença da coisa dita e não discurso sobre a coisa.” (Cortázar, 2008, p.124) Daí a sua elogiada habilidade pela criação de ambientes quase palpáveis fazendo uso da economia necessária ao gênero por meio da compreensão que a eficácia de um conto depende da supressão de tudo aquilo que não faz parte do acontecimento, que transborda para alegoria.

O que chamo de intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige. Nenhum dos senhores terá esquecido “O Tonel Amontillado”, de Edgar Poe. O extraordinário deste conto é a brusca renúncia a toda descrição de ambiente. Na terceira ou quarta frase estamos no coração do drama, assistindo ao cumprimento implacável de uma vingança. “Os Assassinos”, de Hemingway, é outro exemplo de intensidade obtida mediante a eliminação de tudo o que não convirja essencialmente para o drama. (CORTÁZAR, 2008, p.157)

Ao propor uma comparação entre os gêneros poema e conto, Poe ressalta o efeito que chama de “exaltação da alma” suscitado no leitor. Efeito que só poderia ser alcançado por textos que pudessem ser lidos de uma só vez. Para isso, é fundamental que o contista, ao escrever, combine os acontecimentos de forma a atingir o que para ele eram elementos imprescindíveis à narrativa curta: a densidade e a tensão. Independente do tema escolhido pelo autor, é a tensão que deve vir alinhada desde as primeiras construções do conto con-

vergindo para o drama que promove a explosão de sentimentos do leitor. É essa sensação ou a não sensação dessa espécie de arrebamento que provavelmente colocará sobre julgo a qualidade do texto, ressaltando a importância da técnica empregada, do tratamento literário dado à construção do conto.

No planejamento do conto, deve-se também considerar que elementos poderiam convergir para que houvesse incidentes no ato de leitura e, então, evitá-los. Uma vez que atropelos como a não economia poderiam corromper a ideia inicial da leitura realizada de uma só vez. Essa compreensão da escrita e leitura do conto coloca o leitor em um papel de destaque, como elemento alvo da construção do conto, visto que todo texto curto tem a intencionalidade de promover no leitor a “elevação da alma”.

O olhar crítico de Allan Poe sobre o conto no século XIX, considerado o primeiro teórico sobre esse gênero por pensar sobre a técnica da escrita e pontuar critérios de valor para a narrativa curta que até hoje causa inquietações na teoria da literatura, foi objeto de estudo de Julio Cortázar no século XX. Cortazar retomou o paradigma da “elevação da alma” e os estudos sobre estrutura, densidade e extensão desse tipo de narrativa curta. Um e outro postularam uma teoria do conto que agrupa a perspectiva teórica e a criativa, em que a construção do conto é balizada pelo trabalho consciente do autor e não apenas resultante de inspiração.

Ainda para esse importante estudioso do conto do século XX não é fácil definir o gênero ainda hoje repleto de interrogações e por isso ele diz ser “tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e [...] tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 2008, p149).

O fato é que ao observar um romance do século XVIII e outro dos dias atuais provavelmente perceberemos o dinamismo inerente aos gêneros que opera os reconfigurando, mas sem implicar em desconfiguração. Ou seja, as peculiaridades fundamentais permanecem existindo e produzindo os efeitos que caracterizam o gênero. Ou ainda, como diz Moisés (2006, p.24), “ os contos não são contos porquê têm poucas páginas, mas, ao contrário, têm poucas páginas porque são contos.” Uma análise de gênero meramente quantitativa, suscetível a equívocos, pode trazer sérias implicações no resultado das leituras, visto que se muda o gênero, muda-se também o olhar analítico sobre o texto.

O Conto é um dos gêneros literários mais utilizados na sala de aula, provavelmente isso se deva a sua curta extensão que permite um trabalho com o texto na íntegra tanto no que diz respeito à leitura quanto à escrita. O que não significa se tratar de um texto menos complexo ou que exija pouco do estudante. Porém, diante de uma juventude contemporânea que parece ter o imediatismo como uma das principais características, o gênero conto se apresenta como um colaborador eficaz para o “sequestro momentâneo do leitor” (CORTÁZAR, 2008, p.157), sendo assim, um forte aliado no jogo de sedução desses leitores em formação.

Segundo Gotlib, deve ser característica de toda narrativa:

1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar;
2. “de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: “e é em relação com um propósito humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada” 3. E tudo “na unidade de uma mesma ação”. (2006, p.11-12)

Por ser uma narrativa curta, o conto não consente um grande número de complicações no enredo e, pelo mesmo motivo, o número de personagens também é restrito. Se comparado a outros gêneros como o romance e a novela apresenta uma estrutura mais simples, uma vez que sua construção é regida por princípios como concisão, o que implica em menos elementos estruturais, e unidade, restringindo-se a uma questão central. No entanto, não podemos confundir uma estrutura simples segundo a restrição de espaço com uma estrutura pouco elaborada, com a redução de complexidade ou de exploração estética.

Coube aos primeiros teóricos do conto no século XIX e início do século XX a dupla função de criar o conto enquanto forma artística e estudar a estrutura, densidade e demais características inerentes a esse tipo de narrativa. Poe (2011) e Cortázar (2008) postularam uma teoria do conto que conciliou a perspectiva teoria e a perspectiva crítica de maneira que se pode perceber que o conto reflete um trabalho consciente do autor.

O norte-americano Allan Poe foi o pioneiro em expor as particularidades inerentes à composição do conto, gênero que só entre 1829 e 1832 consagrou-se como entidade autônoma. Ao compreender que o êxito do conto estava atrelado à supressão de informações desnecessárias, como diálogos marginais, entendeu que é a intensidade como acontecimento puro que diferencia esse gênero dos demais gêneros de tipologia narrativa.

Assim como Poe, Cortázar, escritor e crítico argentino, também acredita que a eliminação de tudo que é supérfluo colabora para as singularidades da estrutura do conto. Cortázar ficou conhecido pelas suas produções fictícias curtas em que o desfecho é sugerido ao leitor, a quem atribui importante papel na construção de sentido.

O único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial (Cortázar 2008, p.157).

Para Cortázar, a significância do conto acontece quando há o rompimento dos seus próprios limites, “com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e miserável história que conta” (2008, p.151-152). O que corrobora e importa para essa explosão é o tratamento literário dado ao tema assim como a técnica adotada para o seu desenvolvimento,

[...] a ideia de significação não pode ter sentido se não a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário deste tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo [...] (CORTÁZAR, 2008, p.153).

A intensidade e a tensão são garantidas no conto por meio da definição de um tema e de um acontecimento significativo os quais iluminarão a construção da narrativa curta. Essa definição do tema deve vir acompanhada dos valores humanos e literários do escritor e receber tratamento artístico. Mas o efeito de sentido só é de fato atingido quando a narrativa curta entra em contato com o leitor.

Ricardo Piglia, também contista, no ensaio intitulado “Teses sobre o conto” faz uma síntese quase que conciliadora das concepções dos que o precederam. A primeira tese postula sobre a ideia de que o conto sempre conta duas histórias: a história aparente e a história cifrada.

Cada uma das duas histórias é contada de maneira diferente. Trabalhar com duas histórias significa trabalhar com dois sistemas diversos de causalidade. Os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagonicas. Os elementos essenciais de um conto têm dupla função e são utilizados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. Os pontos de cruzamento são a base da construção. (PIGLIA, 2004, p.90)

O momento em que o final da “história cifrada” aparece na primeira dimensão do texto é descortinado o que ele chama de “efeito surpresa”. Para Piglia, a construção do conto clássico empreende estratégias em função da história cifrada. Sua segunda tese postula que a história cifrada “é a chave da forma do conto e de suas variantes”. (PIGLIA, 2004, p.91)

Esse jogo entre o dito e o não dito carregado de elipses, de silêncios remonta à ideia de estranheza aduzida por Cortázar. A teoria da unidade de efeito de Poe também é reforçada pelo autor quando apregoa que esse jogo narrativo faz com que o leitor se ligue ao texto de modo inarredável.

Conforme Piglia, “A teoria do iceberg de Hemingway é a primeira síntese deste processo de transformação; o mais importante nunca se conta. A história secreta se constrói com o não-dito, com o subentendido e com a alusão” (PIGLIA, 2004, p.91-92), logo, o conto reproduz a ânsia humana por uma verdade clandestina, escondida “sob a superfície opaca da vida”.

Para ele, a economia e o comedimento empreendidos na construção do conto são validados com o aproveitamento máximo do tácito. Qualquer excesso de informação no texto traça um movimento contrário ao requisito da intensidade como acontecimento puro que subjaz ao gênero em questão.

Numa fotografia ou num conto de grande qualidade [...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que seja significativo, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar 2008, p.151-152).

Cortázar (2008) usa a analogia entre o conto e a fotografia para ilustrar a ideia de que embora ambas façam um recorte da realidade, são capazes de assinalar algo muito mais profuso. É aberta ao leitor a possibilidade de uma leitura do dito e do não-dito, destacando o seu papel fundamental na narrativa.

Costa (2008) destaca os tipos de conto como: realistas, psicológicos, de humor, fantásticos, maravilhosos, de mistério e terror, sombrios, religiosos, cômicos, minimalistas e eruditos. Conforme a autora, o que distingue os contos quanto ao tipo é o efeito produzido no leitor pela atmosfera da narrativa ou ainda o tratamento empregado às personagens.

Conforme Poe (2011), deve haver um planejamento do contista sobre qual efeito intencional suscitar no leitor, o que colabora para a supressão de incidentes no ato da leitura. Logo, o leitor é colocado em um patamar de elemento fundamental no processo de criação literária, uma vez que na narrativa breve há o desejo de provocar no receptor a “elevação da alma”.

Diante do exposto, discorreremos no próximo tópico sobre o conto “Maria”, da escritora brasileira contemporânea Conceição Evaristo, fazendo apontamentos que julgamos serem pertinentes para a compreensão do gênero enquanto conteúdo e forma.

2.1 Análise do conto Maria - uma proposta para prática da compreensão do que é conto.

Maria da Conceição Evaristo de Brito, Conceição Evaristo, é uma escritora negra, nascida no ano de 1946 em uma favela da zona sul de Belo Horizonte. Completou seus estudos regulares tardeamente, pois precisou trabalhar desde cedo. Na década de 70, mudou-se para o Rio de Janeiro e graduou-se em Letras pela UFRJ. Em 1996, concluiu o mestrado em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e em 2011 tornou-se Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

A divulgação da sua produção literária teve início em 1990 com a publicação nos históricos “Cadernos Negros”, do Grupo Quilombo hoje, de São Paulo, onde escreveu poesias e contos. Em 2015, Evaristo recebeu o prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas” pelo livro “Olhos D’água”. O cerne da produção de Evaristo está na figura feminina negra que representa todo o seu povo de hoje e da sua ancestralidade vítimas há décadas da pobreza e da violência urbana em todas as suas faces. Para a autora,

A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor.

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes de-

senhado para as mulheres brancas em geral. (EVARISTO, 2009, p. 22-23)

Fugindo do espaço comum dedicado, na maioria das vezes, a mulher negra na literatura brasileira, Conceição trabalha a musa negra, não similar ao índio herói romântico, mas aquela que inspirará e protagonizará a história, no entanto, não estará livre do sofrimento. As histórias, que se assemelham há tantas outras histórias reais, encontram amparo nos escritos de Cortázar (2008) quando define o conto como uma síntese viva, ou a vida sintetizada; sendo assim, há uma ligação inegável entre o conto e a vida extraliterária. Assim como inegável é o sofrimento da mulher negra na sociedade brasileira até os dias de hoje.

“Maria” é um dos contos que compõem o livro “Olhos D’água” da autora publicado em 2014. Sobre o livro, a professora, pesquisadora e escritora Marisa Lajolo (2016) diz que “olhos d’água é também como às vezes ficam os olhos dos leitores das quinze belíssimas histórias que a escritora mineira reúne neste livro.” Os sentimentos e as sensações do povo negro que dão vida às histórias da autora conduzem os leitores por entre os ecos das várias vozes afro-brasileiras abordando conflitos históricos e contemporâneos.

Uma característica que se destaca nos contos do livro “Olhos D’água” é o uso de elementos linguísticos-semânticos rudes, no entanto, a dureza desses elementos não sufoca a leveza poética da escrita da autora. Apesar de oferecer temas fortes com cenas de violência, a linguagem empreendida foge do brutal ao provocar o contato afetivo, a reflexão. Os verbos, na grande maioria das vezes, estão no pretérito, trazendo a ideia de algo que já aconteceu e não pode ser mudado, o que pode por, muitas vezes, despertar no leitor o sentimento de impotência.

Segundo Poe, “No conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob controle do escritor.” (POE apud GOTLIB, 2006, p. 27). Sobre essa captura, esse jogo de envolvimento orchestrado pelo escritor, se referindo ainda ao livro “Olhos D’água” de Evaristo, Lajolo (2016) reforça que

A perspectiva em que as histórias são narradas faz toda a diferença no coração e na cabeça dos leitores, irremediavelmente envolvidos pelo que leem. Em cada conto, o enredo começa como que de repente: constrói-se aos poucos, descolando-se de pequenas nadas, de gestos cotidianos, de sensações imprecisas. “Coisas nenhuma” que nas mãos da escritora e na voz da narradora fazem toda a diferença. E o leitor não larga a leitura, embora às vezes possa alongar o olhar do livro, para suas próprias lembranças.

O conto “Maria” traz uma personagem central homônima que é negra, pobre, mãe solteira de três filhos e que trabalha como empregada doméstica na casa de uma família rica. Essa apresentação é feita logo nas primeiras linhas do texto de modo a situar o leitor em relação a personagem central. Podemos perceber essa estratégia em outros textos de Evaristo como em “Aramides Florença”, conto integrante da antologia “Insubmissas Mulheres” (2011), em que a autora descreve o entorno familiar de Aramides e aos poucos vai salteando pistas sobre determinado conflito familiar vivenciado pela protagonista, também homônima do conto. Podemos assim perceber o cuidado da autora em situar e captar a atenção do leitor desde as primeiras linhas dos seus contos.

De acordo com a noção de qualidade estética trazida em Cortázar (2008), a escolha do tema e as estratégias literárias escolhidas pelo artista conduzem o texto para provação do envolvimento do

leitor desde as primeiras linhas. Para ele, é preciso atentar para três elementos essenciais na construção da narrativa curta: o tema, a intensidade e a tensão. Sobre definição do tema, ainda segundo Cortázar, o autor seleciona o ângulo o qual conta a história de acordo com o seu engajamento com a realidade histórica e, por isso, a definição do tema deve estar acompanhada dos valores literários, mas também humanos do escritor.

A focalização da narrativa do texto é de narrador onisciente, neutro, aquele que tudo sabe, mas não faz parte, não interfere na narrativa e o discurso narrativo está em 3^a pessoa. Os espaços nos quais irá fluir a narrativa são: o ponto de ônibus e o ônibus. Conforme Cortázar (2008), o empreendimento da condensação dos elementos espaço e tempo deve estar diretamente ligado, desde as primeiras linhas da narrativa, à definição do “acontecimento significativo” crucial para a abertura da obra.

Numa fotografia ou num conto de grande qualidade [...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar 2008, p.151-152).

A “abertura”, proposta por Cortázar, diz respeito a possibilidade de a leitura do conto provocar no interlocutor a leitura também do além-dito, ou seja, a transcendência do que está registrado na narrativa curta.

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão? (EVARISTO, 2016, P.39-40)

Em “Maria”, diante da narração inicial, podemos inferir que a protagonista era uma trabalhadora e que a sua vida não difere daquela de outras milhares de empregadas domésticas que se deslocam diariamente das periferias para o trabalho nas casas de famílias de posses, utilizando transportes públicos lotados e, ao final do dia, levam as sobras de alimentos para alimentar os filhos que dependem da mãe solteira. Desde as primeiras linhas, percebe-se a dedicação de Maria para com os filhos.

As sobras de comidas ou a gorjeta, se analisadas no plano simbólico, podem ser compreendidas como uma alusão ao período da escravidão em que os negros se alimentavam das sobras dos brancos.

Conforme o crítico Antonio Cândido

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, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1967, p. 64)

Sendo assim, a literatura propicia a elaboração de novos mundos inspirados na realidade na qual o autor está inserido e, por isso mesmo, usa a estilização da linguagem para “escapar” desse vínculo. Observada sob essa perspectiva de representação da realidade, a literatura se apresenta como capaz de evocar questionamentos acerca do mundo real. Ao se tratar de Conceição Evaristo, a verossimilhança apresentada em suas obras é intensificada em razão da experiência biográfica, uma vez que ela carrega o seu “eu” afrodescendente individual e coletivo para a sua produção literária, sendo esse o seu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017). Textos literários como “Maria” passam a representar uma parcela da sociedade historicamente marginalizada, afeita a manifestações de violências físicas e simbólicas e durante tanto tempo excluída também do campo literário.

Após situar o leitor sobre a personagem central, o enredo segue contanto a história dessa mulher que ao ir embora do trabalho, cansada, passa mais de meia hora em uma parada de ônibus até embarcar no transporte. No entanto, quando finalmente pega a condução para casa, um homem levanta de seu banco e paga a passagem dela. Trata-se do ex-companheiro, pai de um dos seus três filhos, o que se torna claro por meio das reminiscências das memórias de Maria e das poucas palavras trocadas entre os dois.

Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se ao seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria

dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? (EVARISTO, 2016, p. 24)

Ao leitor atento, o uso do adjetivo “assustado”, que caracteriza o olhar do homem, pode servir de pista do que aconteceria a seguir. Mais à frente, o mesmo ocorre com o uso do verbo “cochichar”. “E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem.” (EVARISTO, 2016, p.40) Por que aquele homem carregava sempre um olhar assustado? Qual o motivo de sussurrar e evitar olhar as pessoas ao redor ao falar com Maria?

Durante o reencontro, chama-nos atenção a conduta de Maria que mesmo tendo sido abandonada pelo ex-companheiro e criado o filho sozinha, aceita esse papel unicamente como seu e, ao ser questionada pelo homem se havia tido outros filhos, abaixa os olhos “como que pedindo perdão” pela resposta ser afirmativa (EVARISTO, 2016, p. 40). Essas são reações que podem representar o pensamento patriarcal, machista, arraigado na sociedade brasileira ao longo dos séculos.

“Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas repentinamente, loucas, surgiram os dois filhos menores” (EVARISTO, 2016, p. 40). O uso da exclamação em “Era tão difícil ficar sozinha!” reforça a solidão involuntária de Maria. Seus relacionamentos descritos como “deitadas repentinamente, loucas” geraram não só mais dois filhos para Maria, mas reforçaram o seu estado de solidão a cada abandono.

Após um período entre divagações de Maria sobre a antiga vida dos dois no barraco e algumas poucas palavras trocadas entre eles,

o homem manda um recado para o filho “um abraço, um beijo, um carinho no filho”. (EVARISTO, 2016, p. 41). Logo após, saca a arma e, acompanhado de um outro, assalta os passageiros do ônibus. Não foi apenas Maria a ser amputada abruptamente daquele momento de reminiscências, a subjetividade leitora também é perturbada quando a viagem de ônibus que servia de espaço para aquele reencontro dá lugar à tensão de um assalto. Entre o encontro com o ex-homem e o anúncio do assalto, alguns pensamentos sequestram Maria: “Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente” (EVARISTO, 2016, p. 40). A reflexão de Maria sobre a vida dos filhos reforça a ideia da dedicação dela por eles no sentido de buscar uma vida de menos sofrimento. Ao dizer que eles deveriam ser “diferentes”, Maria estabelece uma comparação com os outros homens que passaram pela sua vida fazendo-a experimentar algumas dores; se pudesse prever, mais tarde essa indagação caberia diretamente ao pai de um dos seus filhos que com tal prática criminosa poderia servir como exemplo de “ofício” para o jovem.

Depois de recolher os pertences dos passageiros, os dois homens descem do ônibus. Maria ainda estava atordoada de medo, “Não da morte. Sim da vida.” (EVARISTO, 2016, p.41), com os pensamentos voltados para como seria a vida dos filhos sem a mãe. Nesse trecho, Evaristo traz uma analogia referente à dificuldade de perspectiva de futuro dos jovens negros e periféricos no Brasil. Se Maria, aquela única responsável pelos três filhos morresse, qual o amparo que eles teriam? Seria o pai o exemplo para o filho?

Ao se questionar sobre o quão difícil seria se um dos assaltantes, não fosse o seu ex-homem, mais uma vez se evidencia a pobreza de Maria. Nesse ínterim, os assaltantes descem do ônibus e os demais passageiros dão conta de que Maria, que conversara com o assaltan-

te durante um trecho do percurso, não havia sido roubada. Apenas não foram assaltados Maria e “um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho” (EVARISTO, 2016, p. 42).

Poe (2011) destaca que a “tensão” é uma das características imprescindíveis do gênero literário conto e que essa consiste justamente na condensação de sentidos própria à narrativa curta. Cortázar corrobora dizendo que é “uma intensidade que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta” (2008, p.158). No conto em questão, ao passo em que a história de Maria vai sendo narrada, vai se criando um clima de “tensão”, pois aquela história, aparentemente um simples registro do cotidiano de uma empregada doméstica, vai crescendo e alcançando uma proporção trágica da qual o leitor só tem pleno conhecimento no final do texto, celebrando o jogo de interesse proposto pelo autor por meio dos mecanismos escolhidos para textualização do conto.

Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto.

[...] A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: *Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!* O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. (EVARISTO, 2016, p. 41-42).

“Negra safada”, “negra atrevida”, a insistência no uso do termo negra, em tom pejorativo, mostra o racismo incrustado na fala do homem que as gritou, além disso, direciona à cor da pele o fator deter-

minante de um caráter negativo. O uso do termo “puta” conjura uma gama de estereótipos que conferem visibilidade ao corpo de Maria, o corpo objeto da mulher negra. Em nenhum momento Maria é tratada na sua singularidade, mas representa um coletivo de mulheres estigmatizadas socialmente.

Mais à frente, “Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... (EVARISTO,2016,p.42) Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. Aqui, a opção vocabular também não foi aleatória, uma vez que no Brasil também aconteceu o linchamento de negros. No entanto, no coro ávido pelo linchamento é possível de alguma forma ouvir a voz do seu ex-homem, aquele que tendo abandonado Maria uma vez, agora, de alguma forma, também era responsável pela sua solidão naquele ônibus. “Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?” (EVARISTO, 2016, p.42). O motorista até parou o ônibus para defender Maria, ainda tentou intervir enaltecendo a personagem central com a afirmação de que era uma mulher trabalhadora que sustentava os filhos, mas a fúria coletiva já não era controlável.

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex -homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. (EVARISTO, 2016, p. 26).

A faca a laser que aparece no início do texto volta a aparecer estabelecendo um paralelo com a época da escravidão, assim como Ma-

ria feriu profundamente sua mão no trabalho ao utilizar um utensílio escolhido pela patroa, os escravos carregavam nas mãos as marcas das duras tarefas imputadas a eles. O corpo “todo dilacerado”, “todo pisoteado” também pode ser compreendido como uma metáfora para a situação social da mulher negra e pobre que diariamente enfrenta situações sociais hostis que a dilaceram pouco a pouco.

Maria nunca saberá se os seus filhos iriam gostar de Melão. A pergunta aparentemente ingênua que aparece nas primeiras linhas do texto automaticamente é evocada de forma perturbadora após as cenas trágicas. Durante a breve conversa no ônibus com o ex-compa-
nheiro, Maria recebeu dele, com alegria, a missão de levar até o filho o abraço, o beijo e o carinho do pai, mas toda a força de Maria não foi suficiente para sobreviver ao ódio e ao preconceito daquelas pessoas que nem a conheciam. O fragmento que encerra o texto: “Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho” (EVARISTO, 2016, p. 42), mesmo após cenas de tamanha brutalidade, o conto de Evaristo consegue impactar o leitor, perturbar a consciência.

O conto, assim como elencado por Piglia (2004), carrega a capacidade de discorrer sobre duas narrativas em uma só. Enquanto no conto tradicional “Um relato visível esconde um relato secreto, narrado de um modo elíptico e fragmentado” (PIGLIA, 2004, p.90), produzindo, no final, o efeito surpresa quando a história secreta é revelada; no contemporâneo, não há o efeito surpresa, o contista “trabalha a tensão entre as duas histórias sem nunca a resolver. A história secreta é contada de um modo cada vez mais elusivo” (PIGLIA, 2004, p.91). Ou seja, enquanto em uma história era anunciada a existência de outra, nesse, as duas são narradas como uma única. “Maria” traz de forma perturbadora diferentes formas de violência urbana, uma que diz res-

peito à violência diária nos transportes públicos brasileiros e a outra que faz alusão ao racismo e ao sexismo do qual Maria foi vítima.

A “intensidade”, para Cortázar (2008), é fruto do corte das “ideias ou situações intermediárias”, corroborando para assegurar a tensão do conto, com a demonstração de habilidade artística. Por outro lado, percebemos que a descrição das cenas de hostilidades presentes no conto, ou qualquer outra, não se fazem supérfluas ao passo em que a intensidade dele é galgada justamente por meio dos fatos que culminam num desfeche resultado da junção dessas ideias.

“*Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também.*” (EVARISTO, 2016, p. 42). As vozes que se ergueram ao favor de Maria foram ignoradas num gesto de indefensabilidade, uma vez que Maria, negra e pobre, já havia sido eleita o alvo do preconceito, do ódio. Ao dizer que a voz “acordou a coragem de todos” (EVARISTO, 2016, p. 42), a autora evoca a dissimulação social em relação ao racismo. Um homem disparou o gatilho, mas vários outros estavam munidos daquele ódio e preconceito.

O conto em questão, que encerra com a morte brutal da sua personagem central homônima, imprime ao longo das suas linhas sucessivas pequenas “mortes”. Ainda que a sua morte derradeira tenha sido trágica, as suas “mortes” diárias provocadas por vários outros tipos de violências não se apresentam menos sofridas. Seria Maria uma alegoria do genocídio histórico da população negra brasileira pelo preconceito racial, simbolizando toda uma sociedade negra invisível e sem voz.

PROPOSTA DIDÁTICA

A preocupação primeira desta pesquisa foi trazer à luz os fundamentos teóricos mais tocantes à proposição de trabalho com a leitura e a escrita do gênero literário conto, mais especificamente direcionado a alunos do 9º ano do ensino fundamental com idade geralmente entre 13 e 16 anos. Ainda que a literatura não esteja delimitada como um componente curricular específico, ela é contemplada especialmente na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica que estabelece como objetivo de aprendizagem “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.(BRASIL, 2018, p.9) . Além de perpassar toda a Base Comum Curricular (doravante BNCC) sendo explorada em vários segmentos de ensino.

No Ensino Fundamental, a BNCC traz o aprofundamento da formação do leitor-fruidor⁵, acima de tudo no componente curricular “Língua Portuguesa”, no qual se espera que, de forma progressiva e contínua, o aluno desenvolva interesse pelas obras e aceite textos desconhecidos, clássicos e desafiadores. Essa proposta vai ao encontro do

5 O termo “leitor-fruidor” é adotado pela BNCC para definir aquele que é capaz de dialogar com a obra, reconhecer a polissemia dos textos, formular perguntas e buscar respostas que ampliam os repertórios dele e da própria obra. Sendo assim, o leitor o próprio cerne da experiência estética. No ensino fundamental, é esperado que o aluno expanda o entusiasmo pelas obras e aceite textos desconhecidos, clássicos e desafiadores

proposto pelo Método Receptacional que preza pela progressividade e continuidade da ampliação de repertório do aluno.

De agora em diante, serão descritos os itinerários metodológicos sugeridos, assim como as fundamentações teóricas abrangidas na construção de cada momento envolvido na proposta que ora se inicia.

Para a primeira etapa dessa proposta que diz respeito à leitura do texto literário, serão usadas 2 aulas de 50 minutos cada, para, de forma atrativa, por meio de uma dinâmica com minicontos⁶, mostrar como todos somos capazes de criar histórias, que o contar faz parte das nossas vidas e que a literatura não é algo distante do nosso cotidiano. Assim, estaremos empreendendo a primeira parte do Método Receptacional de Aguiar e Bordini (1988), que tem como ponto de partida os pressupostos da Teoria da Recepção de Jauss (1979). Para as autoras, “Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel.” (p.87). Ou seja, para saber o que oferecer ao estudante, antes precisamos conhecer minimamente o seu horizonte. Logo, esse momento expressa-se como condição “*sine qua non*” para que a escola não seja responsável por destruir qualquer tipo de interesse dos estudantes pela leitura, ainda que pouco desenvolvido.

Sendo assim, aqui, traremos como exemplo textos que se apresentam como sugestão, mas a escolha poderá mudar de acordo com a

6 Conforme Paulino (2012 apud SPALDING, 2012, p. 74), Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto. Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação. O discurso direto, tão frequente no conto, é, muitas vezes, dispensado em nome de um ritmo de narração quase alucinante. Isso o transforma numa metáfora da velocidade com que circulam os seres, as mensagens, os objetos, os textos nas sociedades contemporâneas.

alteração do público e, consequentemente, do horizonte de expectativas dos alunos em questão.

Determinado o horizonte de expectativas, avançaremos para as próximas etapas do Método Receptacional, sendo elas: o atendimento do horizonte de expectativas; a ruptura do horizonte de expectativas; o questionamento do horizonte de expectativas; e, enfim, a ampliação do horizonte de expectativas.

É importante que durante as leituras e as reflexões o mediador faça intervenções para o reconhecimento dos elementos estruturais pertinentes ao gênero conto. Lembrando que não cabe, nessa proposta, o ensino mecanizado sobre a forma, mas a construção reflexiva, colaborativa, cenário em que o professor faz parte do processo, mas não é o cerne dele. Dada a importância de refletir o fenômeno literário a partir do prisma do leitor, acreditamos que é esse comportamento que preenche de significados a relação com o texto literário, que também estimulará a autonomia necessária à produção escrita, próxima etapa deste projeto. Sugerimos para cada etapa de duas a quatro aulas de 50 minutos, mas lembramos da possibilidade de alteração desse tempo de acordo com a realidade de cada turma.

Alcançado o último passo do Método Receptacional, momento em que os alunos já tiveram contato com contos de diferentes complexidades e refletiram acerca não só do conteúdo, mas também da forma composicional do gênero, é chegada a hora de estimular um primeiro trabalho com a escrita: o desafio da escrita do primeiro conto.

Após realizar o que designamos de produção inicial - a escrita do primeiro conto, o professor deve analisar as composições a fim de organizar as oficinas de escrita criativa necessárias para provocar possíveis ajustes nos pontos em que os estudantes/autores apresentarem mais dificuldade. Nesse momento, serão usados recursos de ati-

vidades de oficinas de escrita criativa para impulsionar a habilidade e criatividade dos alunos para a produção do conto. Não é possível determinar com antecedência a quantidade de aulas para esses momentos, uma vez que a realidade das produções é quem guiará a escolha das oficinas. Sendo assim, sugeriremos algumas atividades para trabalhar o estímulo da imaginação, assim como para desenvolver os elementos concernentes a estrutura do conto. E, por fim, chegaremos à produção final e ao momento de valorar esteticamente os contos produzidos pelos alunos.

3.1 A leitura – O leitor como protagonista

Partindo do pressuposto de que o processo de recepção se dá antes mesmo do contato primeiro com o texto e de que é fulcral para a auto identificação compreender o esquadro de horizontes do leitor, essa ocasião de determinação do horizonte de expectativa torna-se fundamental para o bom prosseguimento das atividades.

Desse modo, podemos dizer que o momento de aplicação do Método Receptacional, antes de ser a oportunidade de o professor reconhecer os gostos do estudante como leitor, é o instante em que ele pode assentir o quão de fato aquele estudante é leitor de literatura, certo de que a literatura “não se esgota no texto, completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. (BORDINI E AGUIAR, 1988, p.86)

Vale destacar que desde esse primeiro passo o estudante é convocado a sair da inércia e agir ativamente perante a construção do conhecimento, o que destaca o professor como ponte que mediará a travessia do desse na construção do elo com a obra literária.

Sendo esse um momento peculiar de descobertas, aqui não podemos antecipar os textos que serão lidos de forma absoluta, mas sugerir e reforçar a importância da seleção cautelosa desses a partir do contato com a necessidade dos estudantes, pois, só assim, o processo será significativo.

Na sequência, proporemos uma exemplificação de aplicação do método em questão, seguindo as etapas inventariadas por Aguiar e Bordini e discutidas nesse trabalho.

3.1.1 1º Momento: determinação do horizonte de expectativas

Se um dos motivos que justificam uma maior presença do gênero conto na sala de aula em relação a outros é a sua extensão, o miniconto⁷ tem cada dia mais encontrado espaço na sala de aula pelo mesmo motivo. Aqui, ele não é um objeto de estudo, mas um facilitador para provocar a desinibição dos alunos em uma roda de conversa que tem o intuito de mexer com a imaginação e conhecer com mais detalhes as preferências de narrativas dos alunos.

Com a turma organizada em círculo para que todos possam ver uns aos outros e fazer as partilhas, o professor disponibiliza no centro dessa roda uma cesta ou qualquer outro recipiente semelhante com envelopes. Dentro de cada envelope deve conter um miniconto.

A quantidade de minicontos pode variar de acordo com a quantidade de estudantes e de aulas que o professor disponibilizará para

⁷ Conforme Mello (2014 apud DANTAS, 2015, p. 63), o número de caracteres do texto estabelece a sua classificação em miniconto, microconto ou nanoconto. “Muitos autores chamam de minicontos aqueles com até 200 caracteres, microcontos com até 150 caracteres e nanocontos com até 50 caracteres”. No entanto, visto que o termo miniconto ainda é o mais presente em publicações, sejam elas impressas ou virtuais, optou-se aqui por nomear apenas como miniconto.

esse primeiro momento. Como aqui sugerimos duas aulas de 50 minutos, deixamos também a sugestão da quantidade de cinco minicontos, uma vez que eles fazem parte do processo de motivação da conversa, mas que o foco é captar os pontos de interesses dos alunos no que diz respeito a narrativas.

Desde o momento em que o professor dispõe no centro da roda uma cesta com envelopes, é natural que aguace a curiosidade dos estudantes sobre o conteúdo deles. É um momento propício para que o professor brinque com a turma provocando respostas sobre o suposto conteúdo. É comum também que como consequência de décadas de uma educação castradora baseada na dicotomia do erro e do acerto e de posturas tradicionais que prezam pela punição como sistema de melhoria, os estudantes se mostrem reticentes diante de um convite para voluntariamente escolher um dos envelopes e, por isso, é preciso criar esse clima mais descontraído deixando clara a leveza da aula que caminha na direção de uma conversa, de uma troca de experiências literárias.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 26),

Este alinhamento do aluno em toda a dinâmica do processo literário concretiza-se na medida do prazer que o trabalho provoca. As atividades lúdicas vão ao encontro dos interesses da criança e do jovem, que têm no jogo o exercício simbólico das práticas sociais e dos sentimentos humanos. Suscitadas a partir dos textos, estas atividades são expedientes importantes na formação e na continuidade do gosto pela leitura.

Vencida a etapa inicial, os estudantes, que de modo voluntário aceitaram pegar os envelopes, devem permanecer com eles fechados até que o professor peça que retire e leia o conteúdo da folha nele contida. Após a leitura do primeiro texto, é hora de provocar não só

o estudante que pegou o envelope, mas toda a turma a colocar em voz alta a reflexão sobre o que foi lido. É comum que os estudantes desenvolvam narrativas que vão além do que está escrito, encontrem personagens, espaços, clímax, mesmo sem perceber. Mas vale lembrar que esse é um momento de descontração, do livre exercício da imaginação, cabe ao professor apenas mediar a troca de ideias, para que ocorra de maneira organizada. Depois de dada a largada de leitura do primeiro texto, é natural que eles fiquem curiosos de saber do conteúdo dos próximos, mas as leituras precisam ser intercaladas por conversas que indiquem ao professor o grau de contato com a literatura assim como as preferências de leituras da turma.

Sugestões de minicontos:

“Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados.” (Ernest Hemingway)

“Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida.” (Anton Tchekhov)

“Quando acordou o dinossauro ainda estava lá.” (Augusto Monterroso)

“O homem estava invisível, mas ninguém percebeu.” (José María Merino)

“Fui me confessar ao mar. O que ele disse? Nada.” (Lygia Fagundes Telles)

“Limparam tudo. E puseram a culpa no faxineiro.” (Marcelino Freire)

Tomando como exemplo o primeiro texto citado, “Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados.”, de Ernest Hemingway, os alunos costumam ficar inquietos e suscitando quase que verdadeiros contos orais para justificar a presença da mensagem. Em trabalho com esse texto, já ouvimos histórias que iam de uma loja de usados que tinha apenas aquele item novo para vender, mães que desistem de ter o filho

por determinada necessidade, até bebês que morrem prematuramente e deixam o sapato no hospital.

Trazemos aqui também uma segunda opção, a do trabalho diretamente com o gênero conto para turmas que demonstram uma maior familiaridade com o texto literário. Para isso, sugerimos a leitura coletiva do texto “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar⁸. Por meio do próprio conto o autor vai alinhavando conhecimentos tocantes à história desse gênero, construindo um metatexto⁹.

Vale lembrar que, conforme afirmam Aguiar e Bordini, no Método Receptacional “O processo de trabalho apóia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade.” (1988, p. 86) Dessa maneira, o estudante/leitor permanece atuante em todas as etapas, assumindo o papel não só de leitor ativo, mas de sujeito social diligente.

Durante os questionamentos, assim como durante a leitura das histórias, é comum que os alunos fiquem eufóricos, portanto, o professor deve ficar atento para que a empolgação não acabe comprometendo o aproveitamento do tempo e deixe de fora o foco do momento que é a determinação do horizonte de expectativas.

3.1.2 2º Momento: Atendimento ao Horizonte de Expectativas

“O método recepcional de ensino da literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tem-

⁸ Referência: SCLIAR, M. Era uma vez um conto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. O conto encontra-se disponível nos anexos desse trabalho.

⁹ O conceito de metatexto foi delineado pelo crítico literário e ensaísta francês Gérard Genette, representante da chamada “nouvelle critique”, nova crítica, como texto que comenta sobre outro texto - podendo ser um texto, interno, externo ou misto. (GENETTE, 1982)

po e no espaço". (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.86). É nessa etapa que os alunos são surpreendidos pelo resultado da roda de conversa, uma vez que, a partir do momento de escuta, o professor realiza a curadoria e oferece à turma a experiência com textos literários que satisfaçam os seus interesses. Destacamos aqui a relevância dos alunos se sentirem representados, o que acontece ao perceberem que os seus interesses, as suas aspirações, são ouvidos e levados em conta. (AGUIAR E BORDINI, 1988).

Como citado anteriormente, as etapas do Método Receptivo irão variar no que diz respeito a escolha do texto a ser trabalhado, uma vez que buscam atender a horizontes heterogêneos, não podendo ofertar um texto padrão para todas as turmas, mas sim aquele que atenda às necessidades mais comuns a cada realidade. Aqui, ressalta-se a expressão "necessidades mais comuns", pois sabemos que a realidade de uma parcela das salas de aula brasileiras, principalmente nas escolas públicas, é formada por um público bastante heterogêneo também no que diz respeito à idade e ao contexto social, o que pode interferir diretamente nas preferências pela leitura. Resta ao professor ponderar o mais próximo de um ponto comum entre as predileções.

Para ilustrar o segundo momento, usaremos como exemplo o texto "Conto de mistério" de Stanislaw Ponte Preta.

Ressaltamos que, no momento que antecede à leitura do texto, é importante desenvolver diálogos que desencadeiem o que o estudante já traz consigo que é familiar ao texto que será lido. Os contos de mistério, como este que apresentaremos a seguir, costumam ter uma grande aceitação pelos estudantes do nono ano, seria interessante então, antes de se chegar ao texto, conversar sobre quais histórias de mistério eles conhecem, sejam de um livro, um filme ou até mesmo aquelas contadas em família. O professor mediador deve fazer um

levantamento coletivo do que mais chama a atenção dos estudantes nesse tipo de história e, nesse momento, mesmo ainda sem perceber, eles estarão, possivelmente, elencando elementos pertencentes às narrativas. Questionar sobre o título do texto também é uma forma de despertar expectativa nos leitores.

Texto-exemplo: **Conto de Mistério**

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! – foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal- iluminado e ele – a uma distância de uns dez a doze passos – entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou – porém – quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: “É este”.

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi a resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois virou-se para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assobiou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

– Julieta! Ó Julieta... consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão. (PONTE PRETA, Stanislaw. “Conto de mistério”. In: Dois amigos e um chato. 25. ed. São Paulo, Moderna, 1986. p. 65-6.)

É importante sempre olhar o texto pelo prisma da sua unidade e, para isso, o mediador pode estimular nos estudantes a percepção da relevância da escolha do título das histórias. No caso do conto em questão, a escolha do título é justificada pelos recursos utilizados pelo autor ao longo do texto. Está em jogo tanto a percepção de mistério já trazida pelo leitor, como a sua perícia de criar associações entre os conhecimentos que carrega e aqueles impressos no texto. O estímulo à capacidade de reconhecimento e ressignificação será diretamente responsável pela identificação dos recursos empregados pelo autor.

É comum que, conforme esteja se desencadeando o processo de leitura, os leitores imaturos se deparem com palavras que ainda não fazem parte do seu arcabouço vocabular, logo, é interessante que o professor mediador esteja atento até mesmo para as dicas não verbais

de que alguma palavra ou expressão causou dificuldade no entendimento da leitura. Sugerimos a cada leitura montar em lugar visível a todos um vocabulário que vai ajudar a elucidar possíveis dúvidas nessa e em outras leituras.

Uma leitura com pausas também pode ser um recurso interessante para reforçar o tom de mistério e assegurar a permanente criação de expectativas dos leitores. Se o texto for distribuído em fotocópias devido à escassez de livro disponível para trabalho com todos os estudantes, sugerimos que seja entregue primeiramente o texto contendo até a parte que diz “Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço.”. Ao parar nesse ponto, é possível aumentar ainda mais a curiosidade dos leitores sobre o conteúdo do pacote, assim como trabalhar a imaginação deles. Uma dica é não apenas questionar o conteúdo do pacote, mas também as pistas da história que levaram eles até as deduções.

Uma sugestão para o momento da pausa é que os estudantes sejam separados em pequenos grupos e discutam sobre as pistas e possíveis descobertas, para socializar com o restante da turma antes da continuidade da leitura e da descoberta do que de fato aconteceu na história.

Após o trabalho com o texto, também é interessante apresentar o autor, mas é preciso fugir daquela apresentação mecânica expostas nos livros e em aulas que culminam em uma tonificação da vida e obra do autor. Podemos, por exemplo, trazer uma curiosidade sobre ele que desperte no aluno a vontade não só de saber mais sobre o autor, mas conhecer também mais textos dele. Tendo como exemplo Stanislaw Ponte Preta, é possível trazer à luz a informação de que

esse é um pseudônimo para Sérgio porto. Nesse momento, traremos informações importantes para ampliar o repertório sobre aspectos que envolvem a produção literária, pois a maior parte da produção de Ponte Preta foi escrita durante a ditadura Militar no Brasil e a escolha do nome se deu pela intenção de criticar de forma sarcástica aquele governo vigente. Outro ponto que pode ser discutido é, um texto mais conhecido do autor, cuja leitura pode ser até antecipada provocando um sentimento maior de familiaridade. De Ponte Preta poderíamos citar o texto “A Velhinha Contrabandista”, comumente conhecido pelos estudantes do ensino fundamental séries iniciais.

É evidente e de conhecimento público que as bibliotecas escolares têm enfrentado um momento difícil, em especial as públicas, não só pela dificuldade de aquisição de novos livros, mas também de manutenção do acervo existente pela ausência de funcionários qualificados para o serviço, assim como por dificuldades estruturais do próprio espaço destinado para esse fim. Aqui, não nos ocuparemos diretamente desse entrave do ensino brasileiro, mas não podemos deixar de ressaltar a importância desse ambiente para a mudança do panorama da leitura no Brasil.

Sendo assim, seja uma biblioteca com grande ou pequeno acervo, é salutar que ela seja ocupada pelos estudantes, que eles tenham acesso as estantes, que possam folhear os livros, uma vez que esse contato também faz parte do processo de encantamento do leitor pela literatura. Defendemos também que sempre que possível o trabalho seja realizado com o original da obra, no entanto, mais uma vez reconhecendo a dificuldade da demanda, trazemos como uma segunda opção que os estudantes sejam levados ao espaço e apresentados ao livro físico em algum momento do trabalho, ainda que a leitura seja realizada com fotocopias.

Aguiar e Bordini ressaltam que

O reconhecimento dos procedimentos textuais que atraem o leitor a uma obra “difícil” se dá por uma tomada de consciência da distância entre a própria visão de mundo e a da obra, que pode ser facilitada pela análise de sua composição estética ou ideológica. Esse momento requer certa formação do leitor, que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra. (1988, p.84)

Sendo o conto objeto de estudo dessa proposta, é salutar também o diálogo que busque o esclarecimento sobre os aspectos estruturais inerentes ao gênero ao longo do processo de mediação. É a partir do reconhecimento dos elementos estruturais do gênero, bem como da variedade de composição estética e/ou ideológica que o estudante estará apto a captar as diferenças de tratamentos e demais pistas dadas pelo autor.

Sugestão de perguntas para guiar a apreciação dos textos no que concerne a estrutura do conto:

- a) Onde se passa a história?
- b) Quem eram os personagens? Quem era o protagonista? Existia um antagonista?
- c) Qual o problema da história? Como ele surgiu?
- d) Quais as consequências desse problema para a personagem?
- e) O problema foi resolvido? Como foi?
- f) O que vocês acharam do desfecho?
- g) A história conseguiu prender a atenção de vocês? Por quê?

3.1.3 3º Momento: a ruptura do horizonte de expectativas

Aguiar (1996, p. 29) chama atenção ser necessário que o leitor saiba que “seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe

advém maior conhecimento do mundo e de si próprio.” O encontro com textos de diferentes complexidades, sugeridos no Método Receptacional, permite além do fortalecimento e amadurecimento da relação íntima entre leitor e obra, o aprimoramento da capacidade crítica de pensamento que contribui para uma melhor compreensão do uso da linguagem enquanto prática social. Sobre isso, assevera Jauss que “A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (1994, p.50)

No momento de ruptura do horizonte de expectativas, devem ser oferecidos para os estudantes textos que abalem tanto suas certezas como seus costumes, esse abalo pode ser na perspectiva literária ou até mesmo da vivência sociocultural. É quando a “epifania leitora”¹⁰ acontece. Nessa etapa, deve ser mantido apenas um dos itens apresentados no momento anterior para que o aluno perceba que está adentrando em um ambiente desconhecido, mas, no qual ainda se encontra algo de familiar. Desse modo, evitamos a rejeição precoce da experiência, pois a desconfiança se instala com uma margem de segurança. Na sugestão apresentada a seguir, escolhemos manter o conto de mistério como item de apoio para o leitor que dará um passo a mais na complexidade leitora.

Para essa etapa, trouxemos como sugestão o texto “A moça do vestido amarelo”,¹¹ também de Conceição Evaristo, que faz parte do

10 Antes do Cristianismo, o termo epifania era utilizado em sentido místico, religioso, mas a partir do século XX passou a ser utilizado também para fazer referência a revelações fora do sentido divino. O escritor irlandês James Joyce assimilou o conceito de epifania e secularizou-o, dando-lhe uma conotação, sobretudo literária amplamente difundida, tratando a epifania como um instante em que o cotidiano é vislumbrado para além da cortina de sua superficialidade. (JOYCE, J - “ EPIFANIAS”, tradução: B.S. Pinheiro, in Revista da Letra Freudiana, Rio de Janeiro, Relume –Dumará, ano XII, nº 13, 1993)

11 O texto na íntegra está disponível como anexo deste trabalho.

livro “Histórias de leves enganos e parecenças” composto por 13 textos – 12 contos e uma novela curta, da Editora Malê, 2016. Na história, o gosto desde pequena da menina Dóris pela cor amarela é reforçado por um sonho recorrente que teve início aos sete anos, o sonho com uma moça de vestido amarelo, moça que Dóris vê com frequência. A história se desenrola em torno do mistério sobre as visões de Dóris e a recorrência desse sonho.

[...] Dóris da Conceição Aparecida, prestes a fazer a primeira comunhão, sonhou com uma mulher de traje amarelo, cor que, desde a primeira infância, sempre esteve presente nas falas e nas ações da menina. (EVARISTO, 2016, p. 24-25)

[...] resolveram crer que nada seria mais católico do que a menina sonhar com a Mãe de Jesus. A moça de vestido amarelo poderia ser a Nossa Senhora dos Católicos, que viera em vigília cuidar do sono e dos sonhos da menina, pois no dia seguinte ela iria receber a comunhão pela primeira vez. O sonho indicava o fervor da menina diante da fé católica. A moça que enfeitava o sonho da menina só podia ser a Santa em suas diversas aparições de ajuda e milagres: Senhora Aparecida, Senhora da Conceição, Senhora do Rosário dos Pretos, Senhora Desatadora dos Nós, Nossa Senhora dos Remédios, a Virgem de Fátima [...] Mas, entretanto, um detalhe não se ajustava bem. Por que a mudança da cor do manto da santa? Azul e branco eram as cores preferidas da Santa católica... Pelo que se sabe a Senhora Católica nunca havia aparecido de amarelo. (EVARISTO, 2016, p. 23-24)

Embora os demais membros da família acreditem que Dóris tem uma amiga imaginária, e, logo depois, que sonhe com “a Nossa Senhora dos Católicos”, a avó dela carregava consigo a certeza de outra resposta, outra explicação para o mistério. A leitura pausada nesse momento é um recurso interessante para apreciar as colocações

dos estudantes sobre o mistério. Quem seria essa moça? Por que esse sonho recorrente? Por que a avó tinha a certeza de guardar a resposta para esse mistério? É um momento possível também para aprofundar um pouco mais aspectos referentes a narrativa. Quem conta essa história? Quais as outras possibilidades de narração? Vale também chamar a atenção para o tom levemente sarcástico do narrador.

Avançando um pouco mais na história, os estudantes - sedentos por descobertas - se depararão com uma surpresa na hora da comunhão:

Ruídos de água desenhavam rios caudalosos e mansos a correr pelo corredor central do templo. E a menina em vez de rezar Ave-Maria, oração ensaiada por tanto tempo, cantou outro cumprimento. Cantou e dançou como se tocassem suavemente as águas serenas de um rio. Alguns entenderam a nova celebração que ali acontecera. A avó de Dóris sorria feliz. Dóris da Conceição Aparecida, cantou para nossa outra Mãe, para a nossa outra Senhora. (EVARISTO, 2016, p. 25).

O trecho citado apresenta a magia evaristiana, traço comum nas obras da autora. Nesse momento, dá-se de forma velada a revelação de todo mistério que é reforçado pelo olhar severo do padre que acusa com os olhos a avó de Dóris da responsabilidade sobre os sonhos da menina. “E mordendo as palavras respondeu que deixasse estar, cada qual sonha com que está guardado no inconsciente, nem a força do catecismo, da pregação e nem as do castigo apagam tudo.” (Evaristo, 2016, p. 24). A avó de Dóris seria de fato a responsável? Como ela sabia de tudo antes de todos? Por que o padre olhou e falou tão contrariado? O que teria o catecismo a ver com os sonhos?

A predileção de parentesco por um sonho relacionado à fé cristã, tendo em vista que a mãe de Cristo católica não veste amarelo,

comprova a relação de poder instituída pela religiosidade. Por que não Oxum? Ainda que em momento nenhum seja nos dito, podemos perceber que a ancestralidade de Dóris explica as visões e os sonhos e, por isso, a sua avó, a mais velha da família, conseguiu entender antes dos demais. O comportamento do Padre diante do comportamento, que claramente difere das práticas católicas, revela de maneira dissimulada o preconceito religioso uma vez que demoniza outro tipo de manifestação espiritual.

O texto diz que “na hora da comunhão, o rosto de Dóris se iluminou. Uma intensa luz amarela brilhava sobre ela. E a menina se revestiu de tamanha graça que a Senhora lá no altar sorriu. “Uma paz nunca sentida inundou a igreja inteira.” (EVARISTO, 2017, p. 24). Essa paz refletida na igreja pode ser entendida como o fim da imposição da fé cristã e o começo de uma possível valorização da fé em que o sincrétismo religioso deixa sobreviver a fé afro-brasileira na vida de Dóris, que desde a escolha do seu nome sofre a tentativa de apagamento da religiosidade da sua ancestralidade.

É um momento interessante também para se discutir a peculiaridade dos textos da autora que compreendendo a precariedade do que lhe era oferecida socialmente, como sujeito-mulher-negra, comprometeu a sua escrita com a autoafirmação.

Esse é o momento de chamar à atenção dos estudantes de que enquanto leitores nós também precisamos tecer fios para completude da história. Que os nossos conhecimentos de mundo se fundem com os do texto e dinamizam as nossas leituras. E, por isso, é importante observar as pistas dadas pelo texto para então somar aos dados que trazemos conosco. No entanto, é sabido que a metalínguagem literária hegemônica adotada por Evaristo pode ser ofuscada pelo desconhecimento e assim turvar a compreensão crítica do texto. Sendo

esse, assim, um excelente momento para refletir sobre relações raciais e a visão eurocêntrica numa sociedade pós-colonial que tira do foco conteúdos de raízes africanas. Nesse texto, Evaristo questiona e edifica concepções das relações de poder racial e religioso.

Uma sugestão para dar continuidade ao momento, seria viabilizar uma entrevista que pode ser com o autor, caso exista a possibilidade de acordo com o texto trabalhado, ou alguém que sirva de autoridade sobre o assunto para responder possíveis indagações dos estudantes em uma roda de conversa. Eles podem ser informados com antecedência para que formulem antecipadamente as perguntas.

Sobre as personagens, casos os estudantes não consigam chegar sozinhos a tal compreensão, é importante chamar a atenção para o fato de todas as personagens secundárias não serem nomeadas, são mencionadas de maneira inexata, como Senhora lá do altar, padre e até mesmo os membros da família. É valoroso que o aluno reconheça nesse fato um recurso usado pela autora para realçar a forte relação de conexão, de ancestralidade representada pela neta e pela avó, as únicas que recebem nome próprio no conto. Também é relevante levantar observações sobre o espaço e o tempo em que a narrativa se desenvolve.

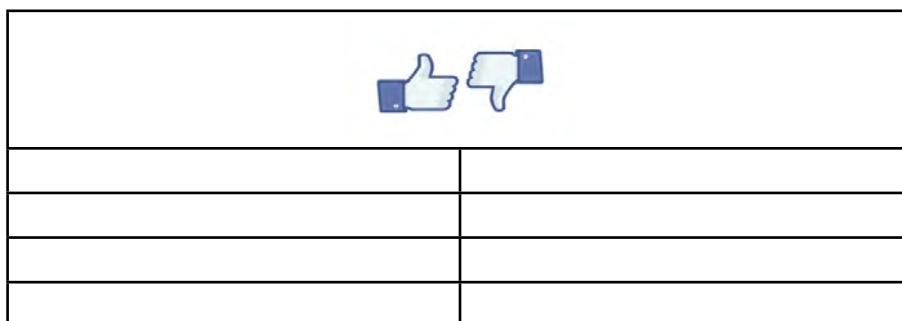
Com o uso do texto evaristiano “A moça do vestido amarelo”, consideramos atendida a terceira etapa do Método Receptacional, já que com a obra pudemos partir das vivências dos estudantes e propiciar o aprofundamento dos conhecimentos possibilitando o distanciamento do senso comum em direção à ampliação do horizonte de expectativas.

3.1.4 4º Momento: o questionamento do horizonte de expectativas

Após o desenvolvimento das etapas anteriores, esse é o momento em que o estudante é convidado a fazer a análise comparativa das experiências de leituras anteriores, o que provocará os questionamentos acerca do seu horizonte de expectativa.

Retomando a fala das autoras do Método Recepção, que orientam o processo de trabalho esteado no debate constante, sugerimos para esse momento um círculo de debate mediado pelo professor. Os questionamentos devem provocar os estudantes e ao mesmo tempo deixá-los confortáveis para o diálogo, para a colocação das suas impressões. Para deixar o momento mais leve, o professor pode dividir a turma em dois grandes grupos e cada grupo ficaria com um dos textos lidos para preencher um painel alusivo ao botão “curti” da rede social Facebook, acrescendo a opção “Não curti”, conforme quadro abaixo.

Figura 2 – Exemplo de painel para preencher



Fonte da imagem: <https://gizmodo.uol.com.br/facebook-alem-do-curtir> - Acessado em 20/10/2018

No quadro, os grupos colocariam suas impressões sobre os dois textos lidos nas etapas anteriores e a conversa com a turma poderia ter início a partir dos pontos elencados.

Caso haja a possibilidade de interagir pelas redes sociais, essa atividade poderia ser adaptada. Cada grupo elencaria os tópicos positivos e os negativos e os demais entrariam para curtir aqueles que estivessem de acordo e/ou comentar o que estivessem em desacordo. Em concordância com o potencial digital a serviço do ensino literário, a BNCC traz algumas sugestões como:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p 68).

Partindo para os questionamentos, esses devem ser feitos a fim de conduzir os estudantes à reflexão sobre qual dos textos lidos demandou mais da sua compreensão e qual inspirou um maior grau de satisfação. Já é esperado que haja maior identificação com o texto de menor complexidade, seja por recursos utilizados pelo autor, questões vocabulares ou de vivências pessoais, no entanto, o foco é conseguir conduzir à turma a reflexão acerca das experiências literárias vivenciadas de modo a compreender: Por que um texto exigiu mais esforço que outro? O que o texto mais complexo trouxe de novo?

Sugestões de perguntas para conduzir o debate:

- Depois dos textos lidos, vocês se sentem mais seguros para reconhecer um texto como conto?
- O que mudou em relação ao conhecimento de vocês em especial sobre o conto de mistério?
- Para assegurar o mistério na narrativa os dois autores fizeram uso dos mesmos recursos?
- Que características vocês observaram que não foram alteradas entre um texto e outro?
- Com qual texto houve mais identificação? Por quê?

3.1.5 5º Momento: ampliação do horizonte de expectativas

A última etapa, consoante Aguiar e Bordini (1988), **é a ocasião em que os estudantes são conduzidos à reflexão sobre as mudanças obtidas ao longo do percurso em que** vivenciaram a leitura de diferentes textos. É o momento propício para que o leitor tome consciência dos impactos ocorridos pelas leituras e discussões, as aquisições e ampliações de repertórios em decorrência das experiências leitoras.

É significativa a compreensão de que o leitor carrega consigo um esquadro de expectativas construído por vivências e crenças que serão perturbadas com as novas leituras em busca de ressignificações de modo a ocasionar a expansão do repertório pessoal ao entrar em contato com o repertório da obra lida. Ou seja, a leitura também provoca o leitor a revisitar as suas experiências e crenças de modo a permitir de maneira gradual a abertura do seu horizonte para recepção de novos conhecimentos. Durante a leitura

[...] as reações do leitor são induzidas pela estrutura do texto, que contém indeterminações, bem como orientações, códigos, estratégias e comentários; mas o leitor participa da

construção do texto quando traz para dentro dele seus próprios códigos. Dão-se, pois, dois tipos de concretização: a do horizonte implícito de expectativas proposto pela obra, intraliterário, e a do horizonte de expectativas extraliterárias, que balizam o interesse estético dos leitores. Da inter-relação do efeito condicionado pela obra com a modalidade de recepção trazida pelo público nasce o diálogo entre o texto e o leitor, a integração ou o conflito entre esses dois seres [...] (ZILBERMAN, 1999, p. 84).

Ainda que essa relação seja configurada pela troca de horizontes de expectativas entre leitor e obra, é o estranhamento encontrado no texto lido que representará o impacto e a expansão do horizonte de expectativa do leitor. “A obra emancipatória perdura mais no tempo que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que se estabelece com o sujeito.” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.84)

As reflexões provocadas por essa etapa pressupõem o despertar da consciência de que as leituras realizadas estão além de uma tarefa escolar, elas destoam da dicotomia castradora do “acerto x erro” por dizerem respeito à perspectiva do leitor, seu modo de enxergar o mundo e, assim, permitir o alargamento de seu horizonte de expectativas tornando maiores as suas exigências leitoras, assim como a sua perícia de elucidar o desconhecido.

Para esse momento “final”, é sugerido antecipadamente que o estudante traga para aula uma proposta de conto para leitura dos colegas. No início da aula, receberá uma plaquinha para preencher com a recomendação textual trazida por ele. Em seguida, em um espaço reservado antecipadamente pelo professor, montarão um mural de indicações com o intuito de estimular novas leituras não só da turma, mas de toda a escola. O engajamento dos alunos na construção do mu-

ral é uma forma de atestar a tomada de consciência provocada do início ao fim do método recepcional.

Na BNCC, a literatura abrange a formação dos leitores-fruidores, categoria estabelecida nos seguintes termos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p 138).

Logo, justifica-se a escolha do Método Recepional, dado que o final dessa etapa não pressupõe o fim do trabalho de formação do estudante-leitor, pois o Método busca preparar o estudante para sucessivas rupturas e ampliações de seu horizonte de expectativas. Um texto leva sempre a outro, seguindo o sentido espiralado, uma vez que “Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação das suas expectativas produz monotonia, que a obra “difícil” pode quebrar.” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.85)

3.2 É escrevendo que se aprende a escrever

Falar sobre criatividade na sala de aula é explorar uma condição conata do ser humano. Sendo assim, diante da perspectiva de uma formação integral, que valoriza os diversos aspectos da interação humana, assentir a mutabilidade do conhecimento na contemporaneidade, realidade em que o que é crucial hoje, amanhã já pode ser

obsoleto, é pensar numa dinâmica de ensino pautada pela contínua experimentação, inclusive diante do inesperado.

Embora não esteja delimitada como um componente curricular específico no documento, a BNCC ressalva a necessidade de um novo olhar da escola sobre a literatura, prezando, ao invés da função utilitária, pela “sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” (2018, p.140). Destaca ainda

a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (2018, p.141)

Desse modo, enquanto ciência, a literatura constitui uma forma de esclarecimento de concepções de modo a confrontar o senso comum. É capaz de construir, desconstruir e/ou reconstruir conhecimentos diversos caminhando sempre em direção ao alargamento do horizonte de expectativas do estudante, ponto chave das atividades elencadas em todas as etapas da proposta aqui apresentada.

No arcabouço teórico apresentado, a BNCC traz um conjunto de habilidades que devem ser estimuladas para assegurar o desenvolvimento das competências específicas trazidas pelo documento. Uma das habilidades apresentada no componente curricular de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais, no Campo artístico-literário, deixa clara a necessidade não só do estímulo a todos os quesitos aqui elencados inerentes à conquista da autoria, mas também aos conhecimentos que abrangem a semântica, a sintaxe e a pragmática,

assim como dos princípios e técnicas necessários às produções. Dessa forma, é esperado que os estudantes desenvolvam a capacidade de

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, compostionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (EF69LP51, 2018, p159).

No entanto, nas atividades que exercitam a escrita literária, ao estimular a ideação e até mesmo a fantasia, o professor (que continua a exercer o papel de mediador do processo) opta pelo estímulo da subjetividade, do pensamento diverso, explorando meandros até hoje pouco estimulados no ambiente escolar em detrimento, por exemplo, da priorização do trabalho exaustivo com a objetividade acentuada do texto dissertativo-argumentativo, bastante estimulado no circuito de exercício de escrita em prol das avaliações externas.

Mesmo sem usar diretamente o termo Escrita Criativa no ensino fundamental, na BNCC, é perceptível o estímulo à imaginação e o apreço pelo repertório de experiências do estudante em todas as etapas do documento. Sendo assim, com o fim de que o estudante se sinta pertencente ao processo de Escrita Criativa trazido neste trabalho, é imperativo que haja um encontro e não uma bifurcação da atividade realizada dentro da escola e das experiências pessoais do discente.

Logo, ao preparar uma orientação de escrita pautada na valorização do imaginário do aluno imbuído das suas vivências, é possível facilitar a conciliação entre a escrita escolar e o autorreconhecimento

por meio do processo de autoria e, portanto, a promoção de uma formação com vistas ao ajuste aos mais distintos cenários sociais.

Desse modo, após o trabalho de leitura literária fundamentado no Método Receptacional em que, além do exercício da fruição trabalhamos o conhecimento de características inerentes ao gênero conto, mais especificamente conto de mistério, a continuidade dessa proposta se dá pelo desafio da escrita de um conto de mistério autoral. Para isso, a partir da escrita inicial, trabalharemos com Oficinas de Escrita Criativa a fim de ajustar possíveis dificuldades identificadas na escrita da primeira redação da narrativa.

Em cada oficina, com sugestão de duração de três aulas ou 150 minutos, trabalhar-se-ão adversidades ou bloqueios apresentados pelos estudantes na tessitura inicial do texto por meio de atividades inspiradas nas práticas de Escrita Criativa. Sendo assim inviável determinar, antecipadamente, quais serão ou o número de oficinas a serem realizadas, já que esta proposta não tem o desejo de contribuir com a miríade de atividades mecânicas que mais frustram que enobrecem o trato com o texto literário no ambiente escolar, mas contribuir com possibilidades de melhorias no trato com o processo do exercício da escrita do texto literário no 9º ano do ensino fundamental.

3.2.1 Oficinas de Escrita Criativa

Partindo do pressuposto de que a criatividade é uma característica inata do ser humano, chegamos à conclusão que toda pessoa é criativa, no entanto, acreditamos que cada qual desenvolve essa característica com mais ou menos intensidade de acordo com uma série de estímulos aos quais é submetida ou não. Sendo assim, é também papel da escola facilitar a ativação do potencial criativo dos estudan-

tes e, para isso, sugerimos a seguir inicialmente a realização de atividades que busquem romper a inibição, quebrar os bloqueios de escrita semeados, em sua maior parte, pelo próprio sistema de ensino ao longo dos anos.

Logo, aviltamos, primeiramente, algumas atividades em tom lúdico e ainda sem pretensões diretas com a criação do gênero conto a fim de provocar o não travamento necessário à criatividade da escrita literária. A seguir, preconizamos blocos de exercícios em que sejam trabalhados elementos pertinentes ao gênero conto, como: personagens, espaço, tempo, conflito, clímax, narrador e desfecho, para tentar sanar possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes, na primeira escrita do conto.

Os blocos de atividades, ou essas isoladas, preconizadas para o trabalho por meio de oficinas, podem ser trabalhadas como pressuposto para o início da escrita ou mesmo como reforço para a escrita que ainda apresenta lacunas. Ressaltamos que mesmo aquele professor cuja opção seja a de trabalhar com a metodologia da escrita mediada por fases, por estrutura e elementos, aconselhamos que a orientação diligenciada de forma particionada para facilitar o impulso da criatividade e a apreensão do gênero tenha sempre o todo como cerne da construção, ou seja, que haja um planejamento das atividades com orientação ao encadeamento futuro das partes elaboradas.

É importante chamar atenção para o fato de que assim como a primeira etapa que diz respeito à leitura, a segunda, a da escrita, deve ser orientada pelo constante debate, compartilhamento entre a comunidade que agora é formada por professor-mediador e leitores-autores. Sendo assim, os alunos exercem uma função crítica e colaborativa diante das escritas dos seus pares e da sua própria escrita.

Tendo em vista a complexidade e flexibilidade dessa proposta que busca trazer alternativas para o trabalho com a literatura na sala de aula desde o que diz respeito ao início da formação de um leitor fruidor à imersão desse estudante-leitor na experiência da autoria, não esperamos ser essa uma missão isolada de um bimestre, dado os demais conteúdos pertinentes ao 9º ano que precisam ser trabalhados. Acreditamos até que dificilmente seria possível um trabalho de tal profundidade ser desenvolvido em menos de um semestre e, dada a relevância das possíveis conquistas, não julgamos inapropriado que esse se desenvolva ao longo de todo o 9º ano. Logo, trazendo à reflexão as dimensões qualitativas e quantitativas que envolvem a proposta, encontramos as justificativas necessárias ao empreendimento.

A seguir, apresentaremos algumas propostas de atividades de Escrita Criativa.

3.2.2 O despertar do ato criativo

As propostas de atividades que seguem têm como objetivo liberar a criatividade do estudante.

Técnica 1 – O segredo atrás da porta

- O professor-mediador solicita que os estudantes fechem os olhos e imaginem uma porta fechada. Em seguida faz a pergunta: O que está atrás dela?

- O desafio para os alunos é escrever um parágrafo tentando descrever com o máximo de detalhes o que lhes veio à imaginação.

- O próximo passo é a partilha voluntária, de forma oral, dos parágrafos com toda a turma.

Técnica 2 – Uma semana de vida

- O professor-mediador lança o seguinte desafio: Imagine que você é uma mosca que teve uma semana de vida. Escreva um parágrafo autobiográfico, póstumo, relatando esse tempo de experiência.

- O próximo passo é a partilha voluntária, de forma oral, dos parágrafos com toda a turma.

Técnica 3 – Hipótese Fantástica (RODARI, 1982 / DI NIZO 2008)

A hipótese fantástica é uma técnica de grande relevância para o estímulo da criatividade. Di Nizo chama atenção para o fato de que

essa técnica, quando usada por pessoas mais racionais, acaba fornecendo uma série de derivações hipotéticas, sem entrar no mundo da narração. Contudo, pode tirar a excessiva seriedade e despertar o senso crítico bem-humorado. (2008, p.121)

- O comando do professor-mediador é convocar os estudantes para escolherem de forma aleatória um sujeito e um verbo e a partir deles criarem uma hipótese. Fica a critério do mediador usar esse momento para construção oral ou escrita de uma narrativa gerada a partir das hipóteses levantadas.

No exercício 16 do livro “Escrita Criativa: O prazer da linguagem”, Di Nizo (2018, p.120), apresenta o seguinte exemplo:

Sujeito: relógio;

Verbo: enlouquecer;

Hipótese: o que aconteceria se os relógios começassem a enlouquecer?

[...] o divertimento maior deve residir na formulação de perguntas engraçadas e surpreendentes: mesmo porque o trabalho que segue, isto é, o desenvolvimento do tema, não

é senão a utilização de uma descoberta já feita, a menos que isso se preste - envolvendo a experiência pessoal da criança, seu ambiente, sua comunidade - a uma intervenção direta e insólita na realidade, uma realidade repleta de significados para a criança (RODARI, 1982, p. 29).

Técnica 4 – Mais que...

- O professor-mediador começa apresentando algumas expressões comparativas populares, que usamos em nosso dia a dia e que podem ser tomadas como engraçadas, tais como: Mais amontoado que uva em cacho; Mais perdido que cachorro que caiu da mudança; Mais angustiado que barata de barriga pra cima; Mais fácil que tabuada do um.

- Após a apresentação que provavelmente provocará a descontração da turma, o professor pode solicitar a formação de duplas ou grupos de até três estudantes para que eles criem novas expressões similares.

- A atividade pode partir da criação total da comparação ou a partir de inícios sugeridos para que os estudantes desenvolvam. Exemplo: Mais lento que... Mais nervoso que... Mais feliz que... Mais fechado que... Mais distraído que...

- O próximo passo é a partilha voluntária, de forma oral, dos parágrafos com toda a turma.

Técnica 5 – Jogando com as palavras

- Após solicitar a formação de duplas, o professor-mediador orienta que cada estudante diga a sua dupla dez palavras aleatórias.

A missão é que, ao receber as dez palavras, cada estudante construa um texto com coerência usando as 10 palavras.

- O próximo passo é a partilha dos textos produzidos com toda a turma.

Técnica 6 – O binômio fantástico

Rodari (1982), em Gramática da Fantasia, alega que a melhor condição para se gerar uma história é lançar palavras contrárias provocando uma batalha de ideias. Di Nizo (2008) reforça que “É preciso um binômio fantástico. Duas palavras disparatadas para que a aproximação resulte insólita. E, para isso, traz a seguinte instrução “[...] escolha por acaso duas palavras no dicionário, ou abra um livro e coloque o dedo sobre duas palavras, uma vez escolhidas, una-as por meio de preposições (com, do, da, sobre, no, na, etc.)”.

- A partir da instrução inicial da escolha aleatória de duas palavras e da união delas por meio de preposições, os alunos terão várias possibilidades, exemplo: com as palavras peixe e árvore, possíveis resultados: o peixe da árvore, o peixe com a árvore, etc. Em seguida o estudante deve decidir qual construção despertou mais a sua imaginação para criação de uma história.

Técnica 7 – De música em música

- O professor-mediador solicita que se dividam em grupos de três ou no máximo quatro estudantes e que formem uma história com começo, meio e fim com frases extraídas de músicas conhecidas. Não podendo ser retirada mais que uma frase de cada canção.

- É interessante que seja delimitada uma quantidade de linhas para a produção de acordo com o tempo disponível para a atividade.

- O próximo passo é a partilha dos textos produzidos com toda a turma.

Técnica 8 – A junção de dois animais (DI NIZO, 2008, adaptado)

- O professor-mediador solicita que os estudantes criem uma lista de animais e em seguida que escolham dois animais que tenham alguma característica oposta, exemplo: canguru (pula) x cobra (rasteja), tartaruga (lenta) x coelho (rápido).

- Em seguida, é solicitado que haja uma fusão entre os dois nomes escolhidos o que resulta na criação de um novo personagem. Exemplo: cambra, tartalho, etc.

- Por fim, os estudantes são convocados a escrever um pequeno texto que demonstre as características desse novo animal/personagem.

Técnica 9 – Explorando a sintaxe (DI NIZO, 2008, adaptado)

- O professor-mediador lista uma série de perguntas que originam acontecimentos. “Exemplos: Quem era? Quantos anos tinha? Onde estava? O que fazia? Com quem conversava? O que disse? Como reagiu às pessoas? De que maneira tudo acabou?” (2008, p.124)

- Após responder as indagações, cada um na sua folha, os estudantes são convidados a formarem duplas com quem trocarão as folhas e subtrairão uma história a partir das respostas do colega.

Técnica 10 – O que você faria?

- Os estudantes desenvolverão um texto diante do seguinte comando: Você encontra 10.000 reais em uma festa. O que você faria? Como terminaria a história?

Técnica 11 – Desafio de palavras

- Os estudantes são divididos em duplas e um desafia o outro com cinco palavras. Cada um deverá escrever uma pequena história contendo as cinco palavras apontadas pelo colega.

Técnica 12 – Continue a história

- Os alunos recebem um papel com o início de um texto para que desenvolvam a trama. Sugestão: Era uma noite chuvosa de sexta-feira 13 e, de repente,...

3.2.3 Familiarizando-se com os elementos da narrativa

Agora que já realizamos uma ou algumas atividades para provocar o destravamento da criatividade dos estudantes, é chegada a hora de focar no gênero escolhido para ser trabalhado ao longo dessa proposta: o conto. A seguir, sugerimos algumas técnicas que abordam os elementos e a estrutura do conto.

3.2.4 Enredo

O enredo é uma estrutura que organiza os eventos da narrativa, ligando-os pela relação de causa e efeito, na intenção de apresentar e agravar o conflito, resolvendo-o ou não. (BRASIL, 2019, p.159) O objetivo das técnicas abaixo é conduzir o estudante ao entendimento sobre as partes que compõem o enredo assim como atentá-los para a estrutura concisa do conto.

Técnica 1 - Destrinchando o Enredo

- Essa técnica pode ser usada quando alguns estudantes ainda não conseguem reconhecer dentro do texto os elementos que o compõe.

- Para criar um espaço colaborativo em que todos possam compartilhar conhecimentos, o professor-mediador pode dividir a sala em grupos.

- No primeiro momento, contos diferentes são entregues para cada grupo para que eles leiam juntos identificando as partes que compõem o enredo da narrativa. Essa análise deverá ser consolidada em um esquema.

- Na segunda etapa, o professor-mediador troca os esquemas entre os grupos. A atividade agora consiste em o grupo criar uma história a partir do esquema feito pela outra equipe.

- Após a conclusão da segunda etapa, é interessante que as leituras dos textos criados sejam feitas para toda sala ouvir. É provável que seja um momento de descontração e que os estudantes que montaram o esquema na primeira etapa fiquem surpresos com a história criada pelo segundo grupo, que, por sua vez, deverá estar curioso pela histó-

ria original. Momento propício para discutir sobre exposição, problema, conflito, clímax e desfecho de uma forma mais leve.

Técnica 2 – Da imagem ao texto

Há quem diga que uma imagem vale mais que mil palavras. Nessa atividade, a missão é encontrar em uma imagem ou em um conjunto de imagens um enredo para um conto.

- O professor-mediador leva para sala uma imagem ou um pequeno grupo de imagens selecionadas previamente e expõe para os estudantes enquanto pede para que esses formem grupos de três ou quatro pessoas. Com os grupos formados, é interessante fomentar algumas questões sobre as imagens para despertar a imaginação dos estudantes, exemplo: Por que esse rapaz parece surpreso? Que ambiente seria esse? O que ele estaria pensando nesse momento?

- Após o primeiro momento mais descontraído, deve ser solicitado aos estudantes que, a partir da foto, pensem na construção de um conto. Esse é um momento válido para relembrar oralmente com os estudantes os elementos que compõem o enredo: exposição, problema, conflito, clímax, tempo espaço, personagens e desfecho.

- Ao final, os grupos apresentam a imagem escolhida e o conto desenvolvido. De forma leve, o mediador e a turma podem observar nas construções a presença ou ausência de elementos pertinentes ao enredo.

Independente da técnica escolhida, ao exercitar a compreensão e construção do enredo com os estudantes é importante atentar para algumas premissas trazidas por Assis Brasil:

O personagem consistente é que comandará a narrativa;

A questão essencial, as motivações e os objetivos do personagem, em atrito com os fatores externos, provocarão os eventos e darão sentido ao enredo;

O enredo surgirá da articulação dos eventos;

O enredo se organiza como um sistema;

O enredo agrava o conflito.

(BRASIL, 2019, p.168)

Técnica 3 – Encaixe coerente (Adaptação de “la frase medida” de TOBELEM, 1994)

- O professor mediador forma duplas e expõe três excertos para turma.

Sugestão:

- Como poderia alguém tão bom empreender aquela atitude horrenda?
- Era noite e tudo voltava a acontecer, o que era pra ser uma demonstração de amor, decepcionava a todos.
- Calma, Antônio, o destino às vezes prega peças inimagináveis.

- A partir da leitura dos excertos, é solicitado que as duplas construam um pequeno texto e incluam esses três trechos respeitando a coerência da história. Durante a leitura que antecede as instruções, o professor pode fazer perguntas que estimulem a criatividade dos estudantes, como: O que será que aconteceu de tão horrendo? Como uma prova de amor pode virar algo ruim? Quem seria esse tal Antônio?

- Após as leituras e colocações coletivas sobre as construções do texto, é interessante que o professor recolha as produções para uma

melhor observação dos pontos de incoerência e verossimilhança dos textos.

Técnica 4 – Um recorte, uma história (Adaptação de “recorte de diario” de TOBELEM, 1994)

- O professor-mediador leva uma reportagem de jornal ou revista para a turma. O ideal seria todos receberem uma cópia do material para ter em mãos para melhor apreciação. Após uma leitura em voz alta, solicita que os estudantes criem um conto a partir do texto lido. É imprescindível respeitar os elementos pertinentes ao conto, como espaço ou conflito, além dos demais.

- No segundo momento, que antecede os comentários coletivos, os estudantes são convidados a formarem duplas e serem os críticos do texto do colega. Para facilitar a análise, pode ser entregue um roteiro para observação durante a leitura e até mesmo para registrar por escrito e entregar ao colega para posterior apreciação.

- Caso seja percebido que os estudantes se sentiram inseguros para realizar a análise individual, o professor pode usar um conto como exemplo para análise coletiva na intenção de deixá-los mais à vontade para a atividade.

Técnica 5 – Do verso à prosa (TOBELEM, 1994, adaptado)

- O professor-mediador apresenta um poema para a turma, discute um pouco sobre as compreensões do texto e depois solicita que os estudantes transformem o poema em uma narrativa respeitando os elementos inerentes a esse tipo de texto.

Sugestão de poema:

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim
que amava Lili que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Alguma poesia. Rio de Janeiro: Record, 2002

3.2.5 Personagens

A consistência do personagem implica que ele possua uma questão essencial, anterior à própria narrativa e que seguirá com ele mesmo depois do ponto-final. Essa questão é que dará sentido e, de certo modo, provocará a história e, assim, o enredo. (BRASIL, 2019, p.158)

O personagem é um elemento crucial da narrativa, uma vez que ele é quem pratica as ações e vivencia os fatos narrados, além de que é em torno dele que, muitas vezes, organiza-se a economia da narrativa. Conforme Gancho, o personagem “é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação” (1991, p. 14).

De certo, a força de um enredo também está na construção de personagens consistentes. Por tanto, é importante lembrar que os personagens são munidos de um conjunto de atributos que inclui histórico, personalidade, valores que faz com que ganhe consistência. Tendo essa compreensão, podemos dividi-las em dois grupos: o núcleo principal e o núcleo secundário.

Considerando a sua importância e função na narrativa, podemos classificar os personagens como: Protagonista: personagem principal da história que precisa ter um foco, um objetivo claro. Mas é preciso lembrar também que a narrativa acontece através de conflitos e, por isso, os altos e baixos conduzirão o protagonista ao esperado clímax que pode culminar com a realização do objetivo ou não; Co-protagonista: é um personagem que tem o mesmo objetivo que o protagonista e ajuda a dar mais complexidade e enriquecer a história, possibilitando a exploração de diferentes aspectos do tema central; Falso protagonista: é um personagem que é apresentado de forma a induzir o leitor a acreditar que ele é o foco, mas que depois o verdadeiro protagonista é revelado pela trama; Antagonista: o oposto de protagonista, aquele que representa uma ameaça ao que o protagonista deseja alcançar; Coadjuvantes: personagens secundários que auxiliam no desenvolvimento da história.

No entanto, diante da brevidade do conto, gênero em questão nas nossas oficinas, Moisés (2006) lembra que “poucas são as personagens que intervêm no conto: as unidades de ação, tempo, lugar e tom implicam na existência de uma reduzida população no palco dos acontecimentos. (p.50)

Atendendo ao quesito de economia inerente ao conto, as oficinas abaixo buscam trabalhar a construção de personagens consistentes e que possam contribuir para elaboração de um enredo que convoque a atenção do leitor.

Técnica 1 – A lógica fantástica (DI NIZO, 2008)

A lógica fantástica é uma técnica bastante utilizada para desatravar a imaginação daqueles que estão começando a se aventurar

na escrita das suas primeiras histórias, no entanto, acreditamos ser essa uma técnica interessante para exercitar a criação de personagens consistentes, ainda que de uma forma muito primária, já que o personagem criado deverá seguir uma lógica de acordo com a sua natureza.

- A instrução a ser dada é a criação de um personagem que passará por algumas aventuras de acordo, por exemplo, com os atributos do material do qual é formado.

No livro “Escrita criativa: O prazer da linguagem”, Renata Di Nizo usa como exemplo a ideia de um homem de papel e traz as seguintes instruções e exemplo:

INTRUÇÕES: estabeleça as características do papel. Ele pode ser branco, colorido, inflamável, reciclável, etc. Uma vez estabelecidos os atributos do material, escreva um texto sobre o homem de papel (lembrando que ele agirá de acordo com as suas características).

EXEMPLO: o papel é frágil, portanto a casa do homem de papel é de borracha, garantindo proteção contra acidentes. O homem de papel tem absoluto controle emocional e jamais se mete em encrencas (afinal, uma amassada acabaria com sua vida). Seu médico é um fabricante de borracha (garante apagar qualquer pensamento descuidado) etc.

Técnica 2 – Memórias

- Primeira instrução: Escolha três amigos (as) que você não vê há um tempo e os(as) defina com uma frase. Para chegar a essa frase os estudantes revisitarão lembranças levantando características dessas pessoas.

- Em seguida solicite que os estudantes listem características físicas e comportamentais de cada um.

- Após o levantamento os estudantes são convidados a partilhar com a sala a seguinte escolha: dos três amigos qual seria o mais interessante para ser personagem de uma história? É importante ouvir o porquê da escolha e aproveitar para discutir com a sala aspectos importantes para construção de uma personagem.

Técnica 3 – Top 5

- O professor-mediador leva como sugestão cinco tópicos para orientar a construção do personagem. Seja projetando no quadro, entregando em uma cópia ou apresentando oralmente ao passo em que cada uma das etapas é ultrapassada, o importante é que os estudantes compreendam que para iniciar uma história é preciso antes conhecer a fundo os personagens que farão parte dela.

Sugestão de tópicos:

- O lugar, a origem do personagem: O lugar de origem do personagem vai dizer muito sobre ele. É importante orientar para que cada etapa seja anotada com o máximo de detalhes.

- Os aspectos físicos e psicológicos do personagem: bons personagens costumam ficar marcados na nossa memória. Detalhes quanto aos aspectos físicos e comportamentais são importantes para ajudar essa materialização na mente do leitor.

- O propósito: O que move o seu personagem? A motivação vai conduzir a narrativa e a diligência do leitor ao constante movimento.

- Força: O que seria um ponto forte do seu personagem, seja ele vilão ou mocinho.

- Fraqueza: Defeitos e/ou falhas podem tornar os personagens mais próximos do leitor, ao passo em que também pode levar tensão à narrativa.

Variações da técnica:

No livro “100 Exercícios de Escrita Criativa: Volume 1 – Iniciante. o autor Mário Falcão também faz menção ao fato de vários escritores preencherem uma ficha técnica para a construção do personagem e cita alguns exemplos do que pode entrar na ficha: nome, cidade onde nasceu, onde mora atualmente, como é a casa dele, idade, altura, peso, estado de saúde, aparência física, como se veste, profissão; estado civil; família; situação financeira; coisas que gosta de fazer; comidas preferidas, características de personalidade, o que ele mais deseja, mais do que qualquer outra coisa. Motivação dentro da história um segredo do passado. O autor ressalta que a lista pode ser continuada de várias maneiras, “O importante é que o personagem seja consistente e se torne verossímil.” (FALCÃO, posição 886)

Já Valerie Hockert no seu livro “Ensinando Escrita Criativa. Reality Today Forum.”, com o nome de Rascunho de personagem, trabalha com o seguinte comando:

Peça primeiramente que seus alunos peguem um pedaço de papel e o numerem de 1 a 20. Então leia as perguntas e peça-os para escrever suas respostas. Diga-lhes que podem ir inventando as respostas. (Edição Kindle 2015, posição 1394)

As perguntas as que Hockert se refere são as seguintes:

- 1) Qual é o sexo de seu personagem?
- 2) Qual é a idade de seu personagem?
- 3) Qual é a altura de seu personagem?
- 4) Seu personagem é magro, está em forma ou é gordo?
- 5) O que seu personagem está vestindo? Qual é o estilo de suas roupas? Estão limpas? Ou sujas? Rasgadas? Remendadas?

- 6) Olhe para os sapatos do seu personagem. De que tipo eles são? Tênis? Botas? Saltos? São novos? Desgastados? Lustrados?
- 7) Olhe para as mãos do seu personagem. São macias? Desgastadas? Sujas? Com as unhas feitas?
- 8) O personagem está usando um anel? Que tipo de anel?
- 9) O personagem está usando um relógio? Em que pulso?
- 10) O personagem está usando algum outro tipo de joia? Uma pulseira? Uma correntinha? Pingentes? Brincos?
- 11) Qual é o estilo do cabelo do seu personagem?
- 12) Qual é a cor do cabelo do seu personagem?
- 13) Qual é a cor dos olhos do seu personagem?
- 14) Qual é a expressão dos olhos do seu personagem? É triste? É feliz? Você vê algum sinal de dor?
- 15) Olhe para o nariz do seu personagem. É grande? Pequeno? Curvado?
- 16) E quanto às orelhas? São grandes? Pequenas? São pra fora?
- 17) E quanto à boca do seu personagem? Há um sorriso? Está com os lábios apertados? Pode você ver os dentes? Dá pra reparar qualquer coisa digna de nota nos dentes?
- 18) Qual é o provérbio favorito do seu personagem?
- 19) O que o personagem mais gosta de fazer?
- 20) O que essa pessoa faz agora?

(Edição Kindle 2015, posição 1394- 1416)

Após esse levantamento minucioso de características do(s) personagem(s), Hockert libera os seguintes comandos:

- 1) Escreva um diálogo entre você e esse personagem. Escreva por uma ou duas páginas. 2) Tente então adicionar uma terceira pessoa ao diálogo, e escreva mais duas ou três páginas.
- 3) Usando o Rascunho de Personagem, crie outro personagem respondendo às perguntas de forma diferente. Escreva mais uma ou duas páginas. (2015, posição 1423)

Técnica 4 – Todo mundo tem uma história

- O professor mediador pede para que os estudantes criem uma narrativa curta com três personagens. Para isso, eles precisam antes criar a história individual de cada personagem que servirá para o estudante-autor¹² ficar mais familiarizado e tornar a escrita mais coerente, o mais verossímil possível.

- É imprescindível que o professor não apenas recolha e leia as produções, mas dê retorno para os estudantes sobre as possíveis incoerências existentes.

3.2.6 Focalização

Em determinadas ocasiões desejamos que o leitor saiba os mínimos pensamentos, desejos e emoções do personagem; noutras, é melhor que ele tenha um conhecimento parcial disso tudo; ainda, há a hipótese de acharmos melhor que saiba mais que o personagem.

Outra peculiaridade: nem sempre é interessante que o leitor conheça todos os eventos da história – os romances policiais gostam muito desse estratagema – ou talvez seja útil que ele saiba tudo o que aconteceu. Às vezes, o leitor deve receber certas informações para entender por inteiro o que está

12 Termo cunhado segundo Dalla Bona (2012)

lendo, mas, ao mesmo tempo, não queremos fazer com que essas informações passem pela consciência do personagem. (BRASIL, 2019, p.208)

Como aqui nesta proposta temos como alvo estudantes que estão desenvolvendo o seu processo criativo de escrita do texto literário, optamos por, nesse momento, não divagar, por exemplo, entre os tantos narradores como os propostos na tipologia de Norman Friedman - Autor Onisciente Intruso; Narrador Onisciente Neutro; “Eu” como testemunha; Narrador – Protagonista; Onisciência Seletiva Múltipla; Onisciência Seletiva; Modo Dramático e Câmera – o que consideramos definições teóricas de grande valia, mas que nesse momento inicial pode perturbar de maneira negativa o desenvolvimento criativo do estudante que inicia o contato com esse “novo mundo” da escrita.

Brasil (2019) em momento algum rejeita as definições teóricas, pois, assim como tantos de nós, professores, fez uso durante muito tempo da proposta de Friedman referente a taxonomia dos narradores, no entanto, compreendeu em dado momento que o que era útil para os estudos literários, confundia aqueles que iniciavam no mundo da escrita literária. Para fins práticos, Assis Brasil elencou três tipos de focalização em:

A *focalização interna*, quando a história é vista, sentida e “vivida” pelo personagem. Pode ser em primeira, segunda (raramente) ou terceira pessoa.

A *focalização externa*, quando são relatadas apenas ações “visíveis” ou falas dos personagens, sempre em terceira pessoa.

A *focalização onisciente*, também em terceira pessoa, quando nós, ficcionistas, damos acesso ao leitor a tudo que diz respeito ao personagem, seu passado, presente e futuro; além disso, nos permitimos emitir juízos de natureza ideológica,

moral e política, e ainda sobre a história, sobre o personagem. (BRASIL, 2019, p.209)

No entanto, antes de Assis Brasil (2019) encontramos nomenclaturas equivalentes apresentadas em Pouillion (1974), Todorov (1971), e Genette (1979) que observam “a questão da perspectiva proveniente das determinações modais”, portanto, “O que determina o foco da narrativa não é a voz que faz o relato, mas o modo, ou melhor, como este relato é feito. A focalização não tem nenhuma ligação direta com a voz que relata, mas sim com a personagem focal, que pode mudar dentro de uma mesma narrativa.” (BOTELHO, 201, p. 22)

Prado (2013) apresenta uma tabela síntese a partir das tipologias inventariadas por Genette (1979) e traz alguns teóricos da literatura que tratam da noção de perspectiva estabelecendo um consenso entre as tipologias. Nele, a autora acrescenta também a teoria do próprio Genette, uma vez que converge com as demais ideias.

Tabela 2 – Tipologias de narração e de ponto de vista

Autores Grupos	Jean Pouillon	Norman Friedman	Tzvetan Todorov	Gérard Genette
1º grupo: (narrativa de narrador onisciente)	Visão por trás	Autor onisciente intruso; Narrador onisciente neutro	Narrador > personagem	Não focalizada ou focalização zero
2º grupo: (narrativa de ponto de vista)	Visão com	Eu-testemunha; Narrador-protagonista; Onisciência seletiva múltipla; Onisciência seletiva	Narrador = personagem	Focalização interna (fixa, variável e múltipla)
3º grupo (narrativa objetiva)	Visão de fora	Modo dramático; Câmera	Narrador < personagem	Focalização externa

Fonte: PRADO, 2013, p.61.

Pensando no grupo a quem se dirigem as oficinas de escrita criativa aqui propostas, compreendemos que seria interessante a adoção de Jean Pouillon por apresentar uma nomenclatura mais leve, o que pode causar uma maior aproximação inicial do estudante com o conteúdo. No seu livro “O tempo no romance” (1974), o autor traz uma teoria das visões na narrativa vinculada à questão do tempo. Haveria três perspectivas na relação narrador e personagem: a VISÃO COM a VISÃO POR TRÁS e a VISÃO DE FORA.

1. **visão “com”** – nela o autor elege uma personagem a partir da qual os fatos são narrador, ou seja, com ela “vemos” as outras personagens e “vivemos” os fatos relatados, o narrador sabe o que a personagem sabe;
2. **visão “por trás”** - o centro da visão não é mais a personagem, mas o narrador como se fosse um espectador que conhece de antemão o que vai acontecer, ele sabe mais que a personagem;
3. **visão “de fora”** – o narrador não mostra explicitamente a personagem, limita-se a descrever sua conduta, sabe menos que a personagem. (PRADO, 2013, p. 53)

Leite (2006) ilustra essas três perspectivas na relação narrador-personagem apresentando os seguintes exemplos para, respectivamente, a VISÃO COM, a VISÃO POR TRÁS e a VISÃO DE FORA:

Não obstante ao ver Pedro – assim se chamava o jovem – e apesar da saudação de categoria inferior, o seu rosto exprimiu uma expressão semelhante à que se experimenta ao ver um objeto colossal fora do lugar. Com efeito, Pedro era muito mais alto que os demais convidados, mas a inquietação de Ana Palovna provinha de outra causa...¹³

13 TOLSTOI, Leon. Guerra e paz. São Paulo, Brasil Editora, 1957, p. 12. Os exemplos, aqui, são precários, porque fora de contexto. No cap. 2, haverá maiores esclarecimentos.

[...] eu sentia-me cada vez pior. A mesma situação nova agravou a minha paixão. Ezequiel vivia agora mais fora da minha vista; mas a volta dele, ao fim das semanas, ou pelo descostume em que eu ficava, ou porque o tempo fosse andando e completando a semelhança, era a volta de Escobar mais vivo e ruidoso. Até a voz, dentro de pouco, já me parecia a mesma.¹⁴

Os dois homens estão sentados à mesa do bar. [...] Acabaram de comer há algum tempo. Depois disso devem ter pautado os dentes, o velho ocultando educadamente o palito com a outra mão, ou então, não tendo dentes, ficado a observar o filho pautando sem o recato com que ele o teria feito; mas isso ele teria apenas observado, sem fazer qualquer reflexão, [...]¹⁵

Feita a revisão da fundamentação teórica, discorreremos a seguir sobre as técnicas de escrita criativa com o objetivo de conduzir os estudantes à compreensão de que uma mesma história pode ser contada de perspectivas diferentes a depender do desejo do autor.

Técnica 1 – De tom em tom

- O professor-mediador pede para que os estudantes construam um pequeno texto sobre determinado tema, a prisão de um político corrupto, por exemplo. Na orientação da atividade, deve constar que o texto deve ser escrito sob a perspectiva da delegada responsável pelo caso. Outra alternativa também, seria a construção de uma história, no quadro branco de maneira colaborativa envolvendo toda a turma.

- Em um segundo momento, a sala seria dividida. Uma sugestão é que cada estudante receba um número de 1 a 4; quem for o número 1 deverá reescrever a história do ponto de vista do motorista

14 Assis, Machado de. Dom Casmurro. São Paulo, Saraiva, s.d. p. 219-20. (Coleção Jabuti.)

15 VILELA, Luiz. Dois homens. In: —. Tremor de Terra. São Paulo. Ática, 1977. p. 53

do político, o 2 da perspectiva da empregada, o 3 da esposa e o 4 do porteiro do prédio.

- Por fim, entre as leituras e as escutas dos resultados, deve ocorrer um momento para que o professor fale sobre a escolha da perspectiva da narrativa, focalização ou ponto de vista, sendo essa determinante para o tom que será dado a narrativa. Vale chamar atenção que na focalização interna a história pode ser narrada em primeira ou terceira pessoa (raros casos em segunda), e que nesse tipo de narrativa que leva em conta o ponto de vista de um narrador que faz parte da história, a visão dos acontecimentos é mais restrita, já que pode narrar apenas o que vê ou o que está dentro do seu campo de consciência, isto é, ele sabe o que sua condição de narrador-personagem lhe permite saber.

Técnica 2 – Eu sou...

Figura 3 – Cartas de personagens



- O professor-mediador distribuirá para os estudantes cartas, semelhantes as da figura acima, e solicitará que eles escrevam um pe-

queno texto, em primeira pessoa, de apresentação do personagem. Os alunos devem receber a orientação que o status impresso nas cartas deve ser omitido no texto, uma vez que, no momento de socialização, os demais estudantes tentarão identificar quem é o personagem do texto.

- Essa é uma atividade propícia para chamar atenção dos alunos para o fato de que a criação de um personagem envolve uma série de fatores que precisam caminhar em harmonia durante o desenrolar da história. Por exemplo: é natural que na fala do índio Abaeté estejam presentes expressões características da sua tribo, da mesma forma que tendo Leopoldina apenas 10 anos, ao narrar o feito da Independência do Brasil na época em que ocorreu, é natural que apareçam expressões, pensamentos e comportamentos típicos de uma criança.

Técnica 3 – Ele x Eu

- O professor-mediador escolhe um texto em terceira pessoa e solicita para que cada estudante faça a transposição para primeira pessoa. Após o término das transposições individuais, agora de forma oral, é realizada uma transposição coletiva em que à medida que os alunos colocam as modificações feitas no texto o professor chama atenção para aqueles pontos que passaram despercebidos.

Técnica 4 – Câmera de Cinema

- O professor-mediador leva para sala de aula um vídeo, deixamos como sugestão uma animação do texto Felicidade Clandestina de Clarice Lispector desenvolvido pela Arara Letramento Emocional

e encontrado na plataforma youtube.com¹⁶. Em seguida, pede para que os estudantes contem em terceira pessoa a história que assistiram descrevendo as ações dos personagens, mas sem ingressar em nenhum momento na interioridade deles. Momento pertinente para falar sobre as características da focalização externa.

- Seria interessante o professor-mediador recolher esses textos, analisá-los para que na aula posterior, de forma discreta, pudesse apontar os equívocos e como contorná-los numa possível reescrita.

- Também seria válido o acesso do texto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector na íntegra e do mesmo modo acessar o texto *Infelicidade Clandestina* de Alaíde Correia Lima, uma intertextualidade (pastiche¹⁷) do conto de Lispector, para que em aula posterior os alunos possam colocar as suas impressões sobre a história contada pela ótica da menina que queria o livro e pela da menina que possuía o livro.

Técnica 5 – Sabe tudo

- O professor-mediador expõe para turma a seguinte cena: Final de copa do mundo, o jogador está diante da bola para bater o último pênalti, aquele que dará ao seu país o título inédito de campeão do mundo ou que acabará com esse tão sonhado momento. Em seguida solicita que os alunos escrevam um pequeno trecho em terceira pessoa narrando esse momento e nele envolva as apreensões e desejos do jogador, goleiro, outros jogadores e torcidas.

¹⁶ Felicidade Clandestina - Curta Metragem Animada. 20 de abril de 2020 (2 min). Publicado pelo canal Arara Letramento Emocional. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6gKl2L4h9kg> Acesso em 16/12/2020.

¹⁷ De acordo com Moisés (2004, p. 342), o pastiche que em [...] vernáculo também se emprega a forma pasticho, designa uma obra literária que imita servilmente uma outra, ou mistura canhestramente trechos de várias procedências". (MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. São Paulo: Cultrix, 2004)

- É significativo conversar com os alunos sobre o fato de que na focalização onisciente, os ficcionistas dão “acesso ao leitor a tudo que diz respeito ao personagem, seu passado, presente e futuro;” assim como se permitem “emitir juízos de natureza ideológica, moral e política, e ainda sobre a história, sobre o personagem.” (BRASIL, 2019, p.209), para que assim os estudantes sintam-se livres para colocar suas impressões na produção.

3.2.7 Diálogos

O diálogo não existe para “fazer andar” a narrativa, nem passar informações para o leitor. Usar o diálogo para isso parece, no mínimo, uma impropriedade. (...) Na maior parte dos casos, será mais eficiente reservar o diálogo para cenas de revelação do personagem, ou, ainda de acirramento do conflito. Algumas vezes, todavia, encontramos textos que se sustentam, e muito bem, só com diálogos. (BRASIL, 2019, p.245,246)

O objetivo das atividades a seguir é desenvolver as habilidades de criar diálogos coerentes, de perceber as diferentes formas de discurso e de compreender que o uso de passagens dialogadas na narrativa deve fazer parte da estratégia de escrita e não apenas encobrir dificuldades da narração.

Técnica 1 – De olho no tema (TOBELEM, 1994, adaptado)

- O professor-mediador leva duas falas de um diálogo (discurso direto) para sala, pede para que todos os estudantes formem duplas e desenvolvam as outras falas do diálogo, sendo que cada um deve assumir um personagem para a construção. É interessante de-

limitar a quantidade de falas e lembrar que o núcleo temático deve ser respeitado.

Sugestão 1:

- Você está brincando, não é?
- Acredite, não é brincadeira. Na verdade...

(Trecho retirado de : NOËL , Alison - Estrela da Noite. Tradução de Flávia Souto Maior.- Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.)

Sugestão 2:

- Odeio você, Jacob Black.
- Isso é bom. O ódio é uma emoção apaixonada.

(Trecho retirado de: MEYER, Stephenie. Eclipse. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009)

Sugestão 3:

- Música! Droga! Preciso de música! – gritou a mamãe
- Temos uma trilha muito agradável de Enya. É muito relaxante - disse a parteira

(Trecho retirado de: FORMAN, Gayle. Se eu ficar. Tradução de Amanda Moura. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2014)

Sugestão 4:

- Tá tudo bem comigo, Mabel. E com a senhora?
- Tô com 94 anos! Como cê acha que eu tô na pandemia se ainda não fui vacinada?

(Adaptação de trecho retirado de: GREEN, Jhon. O teorema de Katherine. Tradução de Renata Pettengill. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.p 246)

- Como uma segunda parte da atividade, os estudantes podem ser convidados a transcrever as falas acrescentando sensações dos personagens durante as falas.

- É importante lembrar aos estudantes que as regras de pontuação do diálogo dependem do estilo de pontuação escolhido pelo autor (Escolha de aspas, travessão ou diálogo sem sinalização tipográfica), embora a tradição tipográfica brasileira apresente como escolha o uso do travessão.

Técnica 2 – Do diálogo à narrativa, da narrativa ao diálogo.

- O professor-mediador divide a sala em duas partes, a primeira resolverá o comando a ser dado em forma de diálogo e a segunda em forma de narrativa.

- Comando: Escrever sobre a seguinte situação: Em uma praça, um idoso aposentado encontra um jovem a procura do primeiro emprego. (a situação apresentada é apenas um exemplo entre infindas possibilidades)

- A segunda parte da atividade é unir duplas de estudantes contendo um aluno que fez o texto em forma de diálogo e o outro que explorou a narração. Os alunos devem trocar os textos e fazerem a transposição usando a técnica contrária a que foi usada no primeiro texto.

- Ao final é formado um grande círculo para discutir os desafios das criações e transposições. Nesse momento, é interessante que alguns diálogos sejam lidos e que o professor ilustre os demais tipos de diálogos possíveis em uma narrativa, assim como os sinais gráficos inerentes a eles.

Técnica 3 – Diálogo inusitado

- O professor-mediador pede para que os estudantes desenvolvam um diálogo, em discurso direto, entre dois objetos da sua casa. É

importante chamar atenção para a coerência das falas em relação aos objetos que as pronunciarão.

- Durante as socializações dos diálogos é importante que o mediador faça interferência pontuando as incoerências que dão descredito ao diálogo.

Técnica 4 – Hotel mal assombrado

- Diante da situação dada pelo professor, os estudantes, em grupos de até quatro, desenvolverão uma história usando o discurso direto e em seguida farão a transposição para o indireto, ou vice-versa.

- Sugestão de situação: Ricardo viaja com a família para um acampamento de férias, mas, no meio da estrada, dois pneus do carro estouraram. Não tendo pneu reserva suficiente, eles precisarão passar a noite em um hotel na estrada para que pela manhã a situação seja resolvida. O que Ricardo e a família não sabiam é que aquele hotel tinha fama de mal assombrado, até que no meio da noite todos acordam com um barulho que vinha de fora do quarto.

- Sempre que trabalhar com a transposição de diálogos, é importante ouvir a turma sobre as dificuldades em relação aos diferentes tipos de discursos para fazer os esclarecimentos necessários às novas escritas.

Técnica 5 – Vamos às compras

- Comando: Carlos e Verônica, casal, estão no shopping em busca de um presente de casamento que contemple os dois. Carlos quer uma tv e Verônica prefere um colchão. Desenvolva um diálogo consis-

tente em que os dois personagens argumentem de forma convincente e cheguem a um consenso.

- A atividade pode ser aproveitada para fazer a transposição entre tipos de discursos.

3.2.8 Ambiente

O espaço objetivo é uma convenção humana. O espaço, na narrativa ficcional, é uma percepção subjetiva. Personagens diferentes têm percepções diferentes do mesmo espaço, e, por isso, irão referir-se a ele de acordo com a afetividade e eventuais convicções ideológicas. (BRASIL, 2019, p.259)

Podemos considerar o espaço como um dos elementos estruturantes da narrativa, assim como o tempo, o enredo e os personagens. Além de servir como plano de fundo para história acontecer, através do espaço é possível perceber peculiaridades dos personagens, assim como inferir situações sociais nas quais esses estão inseridos. Dada a sua importância em determinadas narrativas, o espaço passa pelo processo de personificação destacando a sua relevância como personagem para os acontecimentos de determinada história. Como ocorre na Obra “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo (1984. p. 28-29): Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada, sete horas de chumbo(...)

A exemplo do elemento tempo, o espaço pode se dividir entre real e psicológico. Sendo o primeiro aquele em que os personagens vivem ou estão presentes no momento dos acontecimentos e o psicológico aquele localizado nas lembranças.

O objetivo das técnicas abaixo é levar o estudante a compreender como o espaço tem um papel fundamental na construção de uma história.

Técnica 1 – Meu cantinho

- O professor-mediador solicita que os estudantes mentalizem o espaço que mais gostam de ficar em casa, peçam que olhem em torno desse ambiente e descrevam, minuciosamente, o que veem? Que sensações sentem ao adentrar nesse espaço? Como os objetos estão dispostos? O que chama mais atenção no ambiente? Há alguma coisa incomum? Algum cheiro peculiar? Após esse momento de reflexão, de resgate de lembranças, o professor solicita que os estudantes criem um pequeno texto com a apresentação desse ambiente.

- Levando em consideração que as técnicas não precisam e não devem ser trabalhadas de forma isolada, o professor pode dar continuidade a essa produção pedindo que os estudantes insiram um personagem nesse ambiente.

Técnica 2 – Em algum lugar do mundo

- O professor-mediador solicita que o estudante escolha algum lugar do mundo, um país ou uma cidade mais especificamente e, em seguida, escreva uma pequena história sobre uma experiência singular que teve nesse lugar especial.

- É importante que seja dado um tempo para que os estudantes pesquisem sobre o lugar escolhido, seja em revistas, demais impressos, internet, etc. A ambientação da história deve convencer o leitor com detalhes que demonstrem o conhecimento sobre o lugar.

Técnica 3 – O resgate de lembranças

- O professor-mediador solicita que os estudantes escrevam uma descrição, com no máximo 10 linhas, das lembranças que guarda sobre a cozinha da sua avó. É importante orientar sobre a possibilidade do uso de quaisquer elementos sensoriais. Vale o resgate de sentimentos, dos cheiros que marcaram, do sabor da comida predileta ou até mesmo o resgate do canto de um passarinho que sempre aparecia por lá. O desafio é fazer uma descrição de forma que as pessoas não percam os detalhes do ambiente, sejam eles visuais ou não.

- É possível que alguns estudantes nunca tenham tido um convívio maior com a avó, nesse caso, o professor-mediador deve orientar a escolha de uma figura mais velha que desperte essas lembranças.

- A atividade seguinte é criar uma história, usando essa cozinha como ambiente, em que mescle narração e descrição.

Técnica 4 – A primeira vez...

- A primeira vez em que algo é vivenciado geralmente deixa marcas. Essa técnica consiste em convidar o estudante a retratar a primeira vez que ele vivenciou alguma coisa na vida. A ideia é que, ao narrar esse momento, o aluno apresente o espaço como uma revelação do personagem. Caso o estudante por algum motivo maior se negue a fazer o resgate de memórias pessoais, o mediador pode direcioná-lo à perspectiva de imaginar como seria a primeira vez diante de algo que deseja muito.

- Um suporte interessante para aqueles que sentem mais dificuldade em iniciar a atividade seria o convite à leitura de uma das histórias do livro “Aquela água toda” em que o autor João Anzanello

Carrascoza (2012) traz personagens, em sua maioria crianças, que têm um momento de primeira vez diante de algo na vida.

- Como é um momento em que os estudantes são convocados a despertar lembranças e o professor não tem conhecimento de como elas podem afetá-los, o interessante é que as leituras sejam partilhadas com a turma de forma voluntária, respeitando aqueles que desejam que o seu texto seja dialogado apenas com o professor.

3.2.9 Tempo

Quase que invariavelmente, quando falamos sobre o tempo na narrativa, fazemos considerações relativas ao binômio tempo cronológico e tempo psicológico. Sendo o primeiro o tempo que chamamos de tempo real, tempo coletivo, podendo ser dividido em períodos, dias, estações, anos, etc. Considerado como tempo externo justamente por ser externo ao personagem. Já o psicológico, é o contrário do anterior; sai do coletivo para o individual e por isso mesmo é chamado de tempo interno. É um tempo influenciado pelo fluxo de lembranças, pelas emoções. Normalmente, encontramos esse tempo em histórias com narrador que tudo vê (visão por trás) ou narrador que participa da história (visão com).

Ao tratar sobre o tempo na narrativa, é crucial discutir também sobre o emprego dos verbos. Pois, ao trabalhar os tempos verbais de forma mecânica e descontextualizada no ensino escolar, estamos abdicando de uma função que vai além da simples marcação cronológica. Para Weinrich (1964), a função dos tempos verbais é “cientificar o ouvinte (ou leitor) quanto à situação comunicativa em que a linguagem se atualiza”, ou seja, são os tempos verbais que revelam se o texto

se refere ao mundo¹⁸ comentado ou ao mundo narrado, dois tipos de atitude comunicativa.

Koch (1996) faz a seguinte distinção dos dois mundos,

Ao mundo narrado, pertencem todos os tipos de relato, literários ou não; tratando-se de eventos relativamente distantes, que ao passarem pelo filtro de relato, perdem muito de sua força, permite-se aos interlocutores uma atitude mais “relaxada”. Ao mundo comentado pertencem a lírica, o drama, o ensaio, o diálogo, o comentário, enfim, por via negativa, todas as situações comunicativas que não consistam, apenas, em relatos, e que apresentem como característica a atitude tensa: nelas o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois se trata de coisas que o afeta diretamente. (KOCH, 1996, p.194)

Para uma melhor compreensão, o autor separa os tempos verbais em dois grupos. Coloca em um os que dizem respeito ao mundo narrado, os pretéritos: perfeito simples, o imperfeito, o mais-que-perfeito, o futuro do pretérito e todas as locuções em que entram esses tempos. Os tempos verbais inerentes ao mundo narrado demandam grau de certeza e veracidade menor, estando, em grande parcela das vezes, em função da argumentação.

No segundo grupo, o autor coloca o presente, o futuro do presente, o pretérito perfeito composto e todas as locuções verbais formadas por esses tempos, que dizem respeito ao mundo comentado. Nesse “mundo”, por seu turno, os tempos verbais aplicados validam que o falante está comprometido, convidando o leitor a ter uma participação mais ativa.

18 A expressão “mundo” significa provável conteúdo de uma comunicação linguística, no qual os verbos têm grande importância. (WEINRICH, 1964)

No entanto, Botelho (2011, p. 29) chama a atenção de que “há alguns textos narrativos que são predominantemente dialogados. Nessas, os tempos do mundo comentado ocorrem tanto quanto os tempos do mundo narrado e às vezes até mais.” Isso é o que Weinrich chama de “metáfora temporal”. O autor afirma a possibilidade de inserir as duas formas essenciais das metáforas temporais perante a concepção de como: “se comenta como se narrasse (com o qual se limita a validez) ou se narra como se comentasse (com o qual se insiste sobre a validez).” (p.167).

É importante dialogar com os estudantes sobre o fato de que a utilização dos tempos verbais não pode ser resumida à marcação do tempo cronológico, isto é, a indicação da sequência dos fatos. Uma vez que vão muito além permitindo ao autor, além de descrever o que ocorreu no passado, expor sua opinião sobre os personagens ou até mesmo pormenorizar seu ponto de vista sobre o ambiente.

Desse modo, chamamos atenção para a necessidade de observar os verbos dentro de uma situação comunicativa, não reduzindo-os a marcação cronológica. Lembramos que interação e linguagem são intrínsecas e, portanto, não podemos reduzir os verbos a uma única função de ideia futura ou passada, exclusivamente, pois seus tempos podem flutuar no presente, no futuro ou no passado, de acordo com a situação comunicativa presentificada. É preciso levar em conta o caráter funcional, mutável e heterogêneo da língua.

As técnicas abaixo buscam levar os estudantes a perceber a forma como um texto deve ser organizado no que se refere ao tempo; trabalhar a construção linguística do tempo dentro de um texto narrativo; reconhecer alguns mecanismos que permitem o estabelecimento de relações temporais coerentes entre as diferentes frases de um texto.

Técnica 1 – Parágrafo introdutório

- O professor-mediador solicita que os estudantes criem o parágrafo introdutório de uma história que contenha relação espacial e apresentação dos personagens. Para otimizar o tempo da atividade, os estudantes podem usar personagens já criados durante as técnicas de criação de personagens ou reutilizar as cartas utilizadas na técnica dois de focalização.

- É importante chamar a atenção para a coerência do personagem com o tempo em que ele vive.

- Durante a socialização das criações é relevante destacar as expressões usadas para marcar o tempo.

Técnica 2 – Hora da criação

- Entregar para os estudantes ou projetar uma sequência de imagens que possibilite a criação de uma história. Essa história deve ser contada em primeira ou terceira pessoa no presente e depois deve ser feita a transposição para o pretérito perfeito.

- É importante que haja o momento da socialização de algumas histórias, mas que depois o professor consiga trabalhar duas ou três produções com a sala toda mostrando quais mecanismos foram usados para marcar o tempo e como foram feitas as construções linguísticas.

Sugestão de sequência imagética para motivar a atividade:

Figura 4 – Sequência de cenas



Fonte: http://sitededicas.uol.com.br/conto_sem_texto7_pg1.htm.

Acessado em 10 /06/2020

Técnica 3 – Dinâmica dos tempos

- O professor-mediador começa a aula levantando as seguintes questões: como se sente o estudante na véspera do momento de uma prova? E depois? É provável que a pergunta agite a sala e que os alunos comecem a falar dos seus sentimentos em relação aos momentos. O desafio a ser lançado para os estudantes é que eles transformem essas experiências em uma narrativa estabelecendo tempo e espaços precisos. A chave da atividade está em solicitar que eles usem o tempo psicológico na produção textual.

- Após a socialização dos textos, o professor-mediador pode solicitar para que os estudantes tragam para partilhar na próxima aula o texto transposto para o tempo cronológico.

3.2.10 Conflito Desfecho

As técnicas que seguem objetivam levar os estudantes à compreensão dos passos necessários à criação de um momento de tensão, assim como estimulá-los a criar a resolução do conflito de forma surpreendente e lógica.

Técnica 1 – Complete o conto

- O professor-mediador entrega a cópia de um conto para os estudantes omitindo as partes que vão do conflito ao desfecho. O desafio é que os alunos encontrem no texto uma essência lógica para dar continuidade ao texto gerando um conflito e provocando um final surpreendente.

- É interessante que após a escrita as continuações sejam lidas para toda da turma de modo a aguçar a percepção dos estudantes sobre possíveis falhas de continuação nas histórias.

Técnica 2- Problema, conflito, clímax e desfecho.

- O professor-mediador leva para sala uma imagem retirada de uma revista/internet ou a reprodução de um quadro, e questiona os alunos sobre a cena que eles veem. Que sentimentos aquela imagem desperta neles? O que teria acontecido? Que detalhes da imagem po-

dem colaborar para criação de uma atmosfera de mistério? Que outro personagem que não aparece na cena pode ter responsabilidade sobre o que está acontecendo? É possível que das respostas dos estudantes surjam outras perguntas, as quais continuem a motivar-lhes a imaginação.

- Após esgotar as possibilidades de questionamentos e posicionamentos dos estudantes, o professor deve solicitar deles a construção de um esquema que possa servir como base para construção de um conto de acordo com as percepções obtidas da imagem. No esquema deve constar: problema, conflito, clímax e desfecho.

Sugestões de pinturas:

Ciência e Caridade (1897) de Pablo Picasso. Óleo sobre tela, 197 x 249 cm. Museu Picasso (Barcelona).

Os Quebradores de Pedra (1849) de Gustave Courbet. Óleo sobre tela, 159 x 259 cm. Dresden, Alemanha (antes de ser destruída)

Técnica 3 – Qual será o conflito?

- O professor constrói com os estudantes quatro fichas de personagem: Um policial (Marcos), com o máximo de detalhes, de um homem (Alberto), da sua amante (Rubia) e da sua esposa (Vera), sem grandes detalhes. Após a elaboração das fichas, deverá solicitar que a partir delas os alunos criem uma tensão entre duas das personagens, podendo, para isso, completar as fichas que foram criadas sem grandes detalhes. Um pequeno texto deve ser desenvolvido (poucas linhas) para mostrar o problema e o conflito criados.

- Após as socializações, o texto devem ser trocado com outro estudante para que agora seja montada uma narrativa com todos os elementos do enredo, incluindo o desfecho.

3.3 Proposta para circulação do gênero

Até aqui, apresentamos atividades de Escrita Criativa que buscam mitigar possíveis dificuldades encontradas na primeira escrita do conto. Lembramos que a quantidade e a escolha de uma ou várias técnicas vai depender do grau de dificuldade do estudante e da percepção do professor. Para subsidiar a construção da produção final dessa proposta – a escrita de um conto de mistério – colocamos no Apêndice deste trabalho exercícios direcionados a essa produção, caso haja a necessidade de direcionamento para a escrita desse tipo específico de conto.

Acreditamos que os exercícios somados às técnicas de escritas anteriores embasam o processo de amadurecimento do estudante-escritor para a etapa da produção final. A ideia é usá-los como uma forma de relembrar e guiar a produção final.

Lembramos ser fulcral “ter o que dizer; razão para dizer; como dizer e interlocutores para quem dizer” (GERALDI,1997, p.163). Logo, passados os momentos de revisões e reescritas, sugerimos a formatação de um livro que chegará aos demais estudantes da escola numa manhã ou tarde de autógrafos. Independente da forma de circulação o importante é que essa aconteça valorando as produções.

ECRIATIVO : APLICATIVO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS

Nos capítulos anteriores, ao apresentar os aspectos norteadores dessa investigação, assim como ao explicitar a nossa proposta didática, tivemos como desígnio fazer o caminho inverso do que ainda encontramos com uma frequência maior do que gostaríamos na sala de aula: a corroboração com a falta de estímulo ao pensamento criativo no modelo de aprendizagem. Durante esse percurso, ao ponderar sobre como a experiência reflexiva de ler e produzir textos literários de maneira aprazível, criadora e recriadora no contexto escolar pode contribuir para o letramento literário com vistas a formação emancipatória – questão de partida dessa dissertação, e uma vez cientes do potencial de engajamento dos jogos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas bem como socioafetivas, chegamos à ideia de unir as técnicas de escrita criativa trazidas na nossa proposta didática à lógica dos jogos, sendo essa uma pertinente possibilidade de provação ao pensamento criativo no contexto de aprendizagem. Sendo assim, abordaremos nesse capítulo, ainda que de forma breve, alguns aportes teóricos que complementam a fundamentação para o produto final resultado dessa pesquisa, o Aplicativo para dispositivos móveis “ECriativo”.

4.1 Aprendizagem móvel ou mobile learning ou ainda m-learning

Conforme Totti, Gomes, Moreira e Souza (2011), “A tecnologia antes vista como algo que tirava o sujeito do convívio social e do contato coletivo, torna-se cada vez mais customizadora, assim, os ambientes tornam-se individualizados, mas não individualistas.” Diante dessa realidade social, torna-se cada vez mais urgente a inclusão das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola tem lidado com uma geração que nasceu inserida socialmente nesse contexto tecnológico e resistir a essas mudanças faz com que uma significativa parcela de estudantes fique “desestimulada, por conta de um ensino padronizado” (BERSCH e SARTORETO, 2015, p. 44), que não tem mais espaço no atual cenário educacional.

A abundância de recursos e de conteúdos físicos e digitais, aliada ampliação dos serviços de conexão móvel com a Internet, de armazenamento em nuvem e a evolução da telefonia celular, promoveram o surgimento de uma nova modalidade de educação, a Aprendizagem Móvel. (CONFORTO e VIEIRA, 2015, p. 45)

Desde a pré-história, a vida do homem é recorrentemente dinamizada por novas tecnologias que cria ou descobre. Mobile learning ou M-learning são termos usados para caracterizar o conjunto de práticas e atividades educacionais efetivadas por meio de dispositivos móveis como PDA's (Personal Digital Assistant), tablets, smartphones, iPods, entre outros. No Brasil, o termo m-learning vem sendo traduzido como “aprendizagem móvel” ou como “aprendizagem com mobilidade”, isso quando não utilizado em sua forma original na língua inglesa (MEIRELLES e TAROUCO, 2005; SCHLEMMER et al, 2007)

Sendo a aprendizagem móvel um tema crescente de pesquisas, ainda há certa situação confusa acerca de algumas definições, confusões comuns por se tratar de um assunto emergente. Traxler (2009, p.10) chama atenção à necessidade de olhar para aprendizagem móvel para além das definições tecnocêntricas, observando o assunto principalmente pelo prisma do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é necessária a reflexão sobre que tipo de novas práticas são viáveis a partir do uso dessas novas mídias e quais os impactos educacionais e sociais que podemos alcançar.

Uma das primeiras barreiras a serem quebradas é a resistência que algumas instituições ainda apresentam em relação ao uso do smartphone no ambiente escolar, o que resulta numa série de restrições que impossibilitam o uso do dispositivo móvel para fins de aprendizagem e, por vezes, tampouco acreditam nesse tipo de recurso também fora desse espaço.

Na contramão desse pensamento tradicionalista, Saboia, Vargas e Viva (2013), postulam que usadas como ferramentas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, cada qual dessas tecnologias, seja Smartphone, Tablet, Notebook, E-Readers ou outras, traz uma vantagem e uma usabilidade diferente, sendo aplicada nas mais variadas situações cotidianas no cenário educacional.

Kukulska-Hulme (2005) afirma que o aprendizado em contextos fora do ambiente escolar depende apenas da motivação. No documento chamado “Diretrizes de Políticas para o Aprendizado Móvel” publicado pela Unesco em 2013, além de defender o uso de dispositivos móveis no ensino “a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”(2013, p. 8), o documento deixa claro que esta modalidade “(...) abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor

comunicação entre escolas e famílias". (2013, p. 8). Logo, assim como qualquer outro projeto educacional, para obter sucesso é preciso o engajamento de todos os envolvidos no processo formando uma corrente de impulsos que motivam o estudante a autonomia na construção do conhecimento seja dentro ou fora do espaço escolar.

Na pesquisa apresentada por Shuler (2009), são destacadas cinco oportunidades que se utilizam das vantagens do Mobile Learning na sala de aula. São elas: (1) incentivar a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento; (2) alcançar alunos desfavorecidos; (3) melhorar as relações sociais no século; (4) ambientes de aprendizagem; e (5) aprendizagem personalizada; assim como cinco pontos de dificuldades para o uso do Mobile Learning na sala de aula: (1) o fato dos dispositivos móveis podem trazer distrações (talvez a maior bandeira levantada por aqueles que criticam o uso), comportamentos antiéticos e questões de falta de privacidade; (2) o fato de uma parcela de pessoas que compõe a comunidade escolar ainda levantarem dúvidas sobre o uso dos equipamentos móveis dentro da sala de aula; (3) O fator emergente da teoria que ainda permite muitas lacunas; (4) acesso diferenciado às tecnologias; e (5) capacidade física dos dispositivos móveis.

Em suma, para alcançar um maior sucesso com a aprendizagem móvel, além da ampliação de pesquisas que melhor fundamentem a utilização, em especial nos quesitos que vão além das questões tecnológicas, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem saiam da visão tradicional do smartphone e outros dispositivos móveis como inimigos que dispersam a atenção do aluno e passem a compreendê-los e adotá-los como aliados que despertam interesse e engajam os estudantes ampliando a gama de possibilidades de práticas de ensino.

4.2 O Jogo como fenômeno cultural

O ser humano é lúdico por natureza, já que é comum aprendermos as mais variadas coisas brincando, jogando, desde crianças. Johan Huizinga, professor e historiador holandês, lançou uma obra chamada “Homo Ludens - O Jogo Como Elemento da Cultura” em 1938, como o próprio título já antecipa, o livro tem como principal objetivo analisar o jogo como fenômeno cultural. Para Huizinga, o jogo não é um elemento “na” cultura, e sim “da” cultura. Uma vez que acredita que ele não tem um simples lugar na cultura e sim o oposto, a cultura tem uma constituição alicerçada nele.

No Prefácio do livro, o autor chama atenção para o fato de que “depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece lugar na nossa nomenclatura.” Isso pelo motivo de o jogo ser uma atividade presente na vida do homem e fazer parte da sua formação cultural e também em consequência do fato de que “É no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. (HUIZINGA, 2007) Para o autor, embora os jogos sejam comumente relacionados à sociedade humana, os animais já realizavam atividades lúdicas sem a necessidade de serem ensinados. Logo, “É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo.”

Desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (HUIZINGA, 2007, p.04)

Huizinga postula que o jogo tem uma finalidade em si, que todo jogo, seja qual for, tem algo “em jogo” e isso já serve de motivação. Essa observação nos leva a reflexão de que diante de muitas atividades sociais agimos como diante de um jogo, se não for interessante nós não engajamos, ao menos não de forma fecunda. Isso explica muitas ações na nossa sociedade, nossas amizades, nossas relações como um todo. Se não for interessante, não temos estímulo para permanecer.

A procura por uma vivência engajada faz dos jogos parte constituinte da nossa vida em sociedade. Sendo assim “uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, (...) como função cultural”. (HUIZINGA, 2007, p.12)

Um dos pontos chaves da obra de Huizinga é a não formulação de um novo conceito jogo, já que o autor assevera que apesar de possuir uma função vital, “não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (2007,p.10). Para ele, há características basilares do jogo, como a fascinação e o poder de excitar, que não são passíveis de análise pelas ciências experimentais, e por serem essenciais não podemos lançar mão delas dentro de uma análise do jogo, assim como serem itens de conceituação. Sendo assim, ao invés de uma definição, buscou apresentar uma enumeração das condições que fazem com que uma atividade seja rotulada dessa forma.

Huizinga (2007) elenca algumas características essenciais do jogo, tais como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Jogamos pelo simples fato de sentir a vontade de jogar. E, por isso, “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.” (HUIZINGA, 2007, p.10) Sendo assim a liberdade ponto chave para compreender o funcionamento dos jogos.

É importante ressaltar que o jogo tem fim em si mesmo uma vez que “o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”. (HUIZINGA, 2007, p.11) Essa evasão proporcionada pelo jogo em nada impede que o jogador fique completamente imerso experimentando diversas sensações também possíveis na chamada vida “real” ou até mesmo “alcançar extremos de beleza e perfeição que ultrapassam em muito a seriedade” (HUIZINGA, 2007, p.11).

Huizinga (2007) busca refletir no sentido de compreender a função do jogo em si mesmo, a sua significação, e por isso mesmo tece críticas àqueles que abordam o jogo relacionando-o a algo externo a ele. Para o autor, existe forma e conteúdo no jogo. O significante: a beleza; o significado: a sua significação social e o próprio divertimento para os jogadores.

4.3 Jogo e linguagem

No livro “Ser e Tempo” de 1927, do filósofo Martin Heidegger, a linguagem é apresentada como uma trama de significados que elabora o corpo do mundo. Ao afirmar que “a linguagem é a morada do ser”, Heidegger reforça a sua crença de que o que existe anterior a tudo é o Ser. Para o autor, o pensamento é capaz de propiciar a conexão do Ser

com a essência do homem e, nesse processo, a linguagem figura como parte decisiva para a promoção do encontro.

Para Heidegger, os fenômenos da disposição, compreensão e interpretação estão diretamente ligados ao fenômeno da linguagem, que concebe por um lado o modo como o homem se deixa subjugar pelo próprio acontecimento do mundo e, por isso, se revela no que o autor chama de poesia, (nomeado como modo autêntico), e de outra forma pelo modo como esse mesmo acontecimento se expressa no discurso com o qual nos deparamos na nossa existência prosaica, a maneira mais imediata de existirmos no mundo (por sua vez, eleito como modo inautêntico).

No entanto, compreendemos que as ideias de autenticidade e inautenticidade trazidas por Heidegger, constituem uma forma de caracterizar o estado em que o Ser do homem encontra no próprio homem. Sendo assim, o modo inautêntico, chamado pelo autor de falatório, não postula sobre um Ser “falso”, mas alude a um ponto do processo em que ainda não houve uma tomada de consciência sobre si mesmo e por isso a relação com o mundo acontece de maneira superficial, dado o discurso cotidiano pré-concebido.

É importante ressaltar também o fato de que uma vez que é do desgaste da linguagem que há a quebra do discurso cotidiano, é impossível estabelecer uma segregação de fato entre os dois modos, pois a única forma de recuperação do modo autêntico da linguagem é justamente o acesso ao modo inautêntico dessa.

Dada essa breve compreensão sobre a linguagem com base em Heidegger (1957), explanaremos a seguir sobre a relação possível entre linguagem e jogo.

Heidegger comprehende a linguagem originária (enquanto poesia) como um espaço singular, privilegiado, de acontecimento do

mundo em seu jogo de organização. Para o autor “O pensamento do ser é o modo original do dizer poético. Nele, a linguagem acontece como linguagem, em sua própria essência [...]. O pensamento é a poesia original” (HEIDEGGER 1957, p. 303). Do contrário, podemos afirmar que o dizer poético, abarca, como pensamento do ser, o âmago da linguagem.

Para Huizinga:

Em sua função original de fator das culturas primitivas, a poesia nasceu durante o jogo e enquanto jogo- jogo sagrado sem dúvida, mas sempre, mesmo em seu caráter sacro, nos limites da extravagância, da alegria e do divertimento (HUIZINGA, 1990, p. 136).

Huizinga destaca que a poesia teria nascido durante o jogo e enquanto jogo, como competição, que mesmo dado o caráter sacro, experimentava a alegria e o divertimento. Ele exemplifica com o *pan-tum malaio*, que, originalmente, era um jogo de perguntas e respostas e se tornou uma forma poética análoga ao *hai-kai* japonês. Podemos ainda estabelecer uma analogia com o “desafio” empreendido pelos poetas populares, repentistas, em especial no Nordeste do Brasil, que tem início como uma brincadeira, uma competição ou jogo entre repentistas e reverbera na literatura de cordel.

(...) A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isso poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exata verdade. (HUIZINGA, xxxx, p.147)

Sendo assim, percebemos em Huizinga indícios de que a poesia pertence à esfera do jogo, que por sua vez revela o caráter mais original de mundo como um puro concebível. Posto isso, jogo como acontecimento de mundo.

Indo mais adiante, a linguagem compreendida enquanto poesia, traz consigo o caráter de “espera pelo inesperado”, característica marcante do jogo, uma vez que mesmo tendo conhecimento das regras previamente estabelecidas, durante o jogo, há um processo constante de atualização de possibilidades que singularizam cada partida, o que possibilita a contínua experimentação da “espera pelo inesperado”. Por conseguinte, pensando na existência como um contínuo descobrir-se, encontrar-se, fazer-se no mundo e como mundo, é possível a compreensão da própria existência poética como lúdica.¹⁹

Heidegger não conecta o jogo a uma função pragmática, nem a uma especificidade antropológica ou sociológica, como trazido por Huizinga em *Homo Ludens*, mas sim estabelece uma relação entre o jogar e a transcendência e a compreensão de ser, atributos que estabelecem o primado ontológico do existente humano.

Na palestra ministrada no inverno de 1928/1929, no capítulo intitulado *Mundo como jogo da vida*, Heidegger apresenta o conceito de jogo como intrinsecamente ligado à transcendência, assim como à noção de compreensão de ser, uma vez que o existente humano se aciona no mundo delineado pela compreensão de ser. “A totalidade do ser compreendido a cada vez no ser-aí, em especial o caráter dessa compreensão e organização do compreendido, o ser-no-mundo em

19 Ainda que Heidegger não elabore explicitamente a noção de jogo em seu pensamento na sua primeira fase, é possível perceber a presença desse fenômeno ao longo de vários escritos, em especial da sua segunda fase

geral, em suma, o mundo tem o caráter de jogo” (HEIDEGGER, 2009, p. 330).²⁰

Para Heidegger a compreensão do ser-no-mundo se realiza conforme uma ordem e disposição de jogo e ludicidade, perceptível de maneira mais clara no comportamento das crianças, por meio da liberdade, do entusiasmo e até mesmo da seriedade com que ela se expressa ao ser no mundo. No entanto, por mais que essas características não aconteçam de maneira tão explícitas em outras fases, elas são inatas da existência humana. Conforme o autor, o jogar é apontado com o que há de mais originário na fundamentação dos ordenamentos, dos sentidos e dos vínculos que se formam pelo ser-aí como ser-no-mundo, uma vez que “o mundo tem o caráter de jogo” (HEIDEGGER, 2009, p. 330).

4.4 O lúdico na aprendizagem

No atual cenário mundial contemporâneo, a tecnologia, a velocidade da informação, a necessidade do saber, traçam a organização do novo contexto mundial de educação e aprendizagem. No fluxo contrário à necessidade de inovação, a educação permanece com o exercício de práticas antigas, há muito ultrapassadas pela evolução da sociedade contemporânea. Diante desse contexto, enxergamos o lúdico como um recurso indispensável para colaborar com atendimento das diversas demandas da educação em um mundo dinâmico e veloz.

O termo “lúdico” é de origem latina e deriva de “ludere” que denota “ilusão, simulação”, feitos que compreendem o sonho, a imaginação e as capacidades de desenvolvimento e compreensão. Sen-

20 O Ser-aí ou o Ser-aí-no-mundo e Existência é a tradução portuguesa do termo alemão Dasein, muito usado no contexto filosófico como sinônimo para ser existente.

do assim, podemos compreender que o lúdico, a brincadeira, compreende bem mais que um divertimento, uma vez que colabora com o desenvolvimento cognitivo e emocional, servindo de estímulo para aprendizagem.

Conforme Wajskop (2001, p.19), “foi apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas”. No entanto, foi a partir do século XIX que estudiosos como Montessori, Decroly e Föbel realizaram pesquisas com crianças pequenas chegando à conclusão de que os jogos e as brincadeiras tem um papel relevante no processo de aprendizagem. Logo, percebemos que a discussão sobre a inclusão do lúdico como aliado no processo de aprendizagem não é tão recente, no entanto, acreditamos ser importante reforçar a sua contribuição para que o estudante ordene o mundo a sua volta, assimile experiências e informações e, primordialmente, integre valores e atitudes.

Pensar na atividade lúdica como aliada no contexto educacional é pensar numa educação provocativa, que busca despertar, dentre outros, o senso de colaboração, de estratégia e de autonomia. Mas, para isso, é preciso não transformar o que deveria ser lúdico em atividade mecânica com o intuito único de galgar os objetivos da educação formal, já que assim estaremos apenas mascarando a velha educação aqui criticada.

Conforme Piaget (1978, p. 98),

Se a criança começa a arrumar cubos de acordo com o seu tamanho e forma, por exemplo, está passando do mero jogo à construção do conhecimento, passo intermediário entre o brinquedo e o trabalho adaptado (conhecimento matemático).

A fala do autor reforça que aprender e brincar mesmo quando parte da metodologia educacional não precisam ser atividades apartadas, uma vez que o lúdico é capaz de despertar potencialidades cognitivas, emocionais, sociais de maneira natural, harmoniosa, de modo a respeitar, dentre outros, os aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos e até mesmo biológicos do estudante.

Sendo assim, abordamos o lúdico/jogo como um importante elo integrador entre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. E, portanto, partimos do pressuposto de que pode e deve ser utilizado em todas as fases da vida escolar, desde a educação infantil aos níveis superiores da educação.

4.5 Gamificação

A Pesquisa Game Brasil (doravante PGB) é um levantamento anual sobre o consumo de games no Brasil. Em sua 8^a edição, 2021, a PGB apresentou como novidade a influência do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 na situação dos jogos eletrônicos no Brasil. Conforme podemos analisar no infográfico abaixo:

Figura 5 – Recorte da pesquisa PGB/ Isolamento Social



Fonte: Dados e arte: PGB 2021

A PGB 2021 entrevistou 12.498 pessoas no Brasil, em 26 estados e no Distrito Federal, entre os dias 7 e 22 de fevereiro de 2021. Conforme a pesquisa, 72% da população do país joga *games*. No entanto, 75,8% dos *gamers* brasileiros afirmaram que jogaram mais sob influência do isolamento social. Além disso, 51,5% dos jogadores participaram de mais partidas online com amigos, 60,9% consumiu mais conteúdo relacionados a jogos e 42,2% afirmaram ter gasto mais dinheiro em *games*. Vale destacar ainda que os smartphones continuam sendo a plataforma favorita dos jogadores, com 41,6% da preferência, conforme infográfico abaixo.²¹

21 Fonte: Pesquisa Game Brasil (via Press Release)

Figura 6 – Recorte da pesquisa PGB / Plataformas



Fonte: Dados e arte: PGB 2021

Conforme o levantamento do SuperData²² divulgado em janeiro de 2021, a receita com *games* cresceu 12% no ano anterior com a COVID-19. O mercado de jogos mobile ainda é hegemônico no topo, sendo responsável 58% do faturamento anual do setor.

Os Games são uma realidade no mundo contemporâneo. Pessoas das mais variadas idades fazem uso nos seus cotidianos, a priori para divertimento. A pesquisa PGB apresenta dados concretos que revelam o impacto dos Games no mundo de hoje. Como visto anteriormente, Huizinga chama atenção para o fato de que a vida cultural do homem emerge a partir do jogo, é intrínseco à existência uma espécie de “instinto de jogo”. E, ainda que anterior à cultura, o jogo é reelaborado e ganha novas significações a partir dela.

²² A SuperData é uma empresa de capital fechado que fornece serviços de pesquisa de inteligência de mercado para o setor de jogos eletrônicos.

Tendo em vista características importantes dos *games* como o alto nível de atração instantânea ligada ao fato de ser imersivo, engajante, empoderador, Nick Pelling, programador de computadores e pesquisador britânico, levantou durante um congresso a seguinte questão: Jogos são divertidos e as pessoas se engajam de propósito, elas simplesmente levam horas jogando. Sendo assim, poderíamos levar esse princípio/conceito para ambientes que não são jogáveis, ambientes a princípio mais chatos de participar? A ideia de Nick era que conceitos e mecânicas do mundo dos games poderiam ser aplicadas a contextos do mundo real e motivar as pessoas a resolverem problemas.

Embora anos antes, em 1973, Charles Conradt tenha percebido que poderia levar técnicas motivacionais dos jogos (esportes, a priori) para outros ambientes, como escritórios, e fundado a *Game to Work*, consultoria que mais tarde cedeu o nome para seu livro de sucesso, e com isso tenha desencadeado a experiência de várias empresas que aliaram jogos aos mais diferentes segmentos de negócios, a exemplo da *American Air Lines* que em 1981 apresentou o programa de fidelidade aérea como temos até os dias atuais, foi apenas em 2003 que Nick Pelling cunhou o termo gamificação (*gamification*) na Conundra, sua empresa de consultoria. No entanto, o uso do modelo nos negócios só ganhou força nas vozes de Jane McGonigal e outros dedicados estudiosos em Gamificação a partir de 2010.

Jane McGonigal, PhD, é uma designer de renome mundial na área de jogos de realidade alternativa - ou jogos criados para melhorar vidas reais e resolver problemas reais. Segundo a desenvolvedora de jogos,

Na sociedade atual, os jogos de computador e videogames estão satisfazendo as genuínas necessidades humanas que o

mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de maneira pela qual a sociedade não está. (2012, p. 14):

Ao coletar do texto ideias como recompensa, conhecimento, inspiração e engajamento, pode-se estabelecer uma ligação direta com a teoria de Huizinga, que postula sobre a aproximação entre as características do jogo com a vida, nesse caso o ambiente empresarial. McGonigal (2012, p. 30) resume o jogo com quatro fatores comuns: “meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária”. Transformando e ressignificando o conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade.

A meta é o motivo pelo qual o usuário está jogando um *game*. As regras são, em resumo, a forma como o jogador deverá se portar dentro do jogo. O sistema de feedback representa como é mostrado ao jogador o quanto ele está progredindo em relação a meta do *game* (esse fator busca manter o jogador engajado, motivado). Por fim, a participação voluntária representa a liberdade, retomando Huizinga: Jogamos pelo simples fato de sentir a vontade de jogar. E, por isso, “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária.” (2007, p.10)

O fato é que a humanidade sempre teve grande engajamento para apreciar e participar de jogos (podemos citar exemplos como os gregos com seus jogos olímpicos, ou os romanos com suas lutas entre gladiadores). A Gamificação é uma constatação sobre como os seres humanos sentem-se atraídos por jogos. Sejam eles eletrônicos ou analógicos.

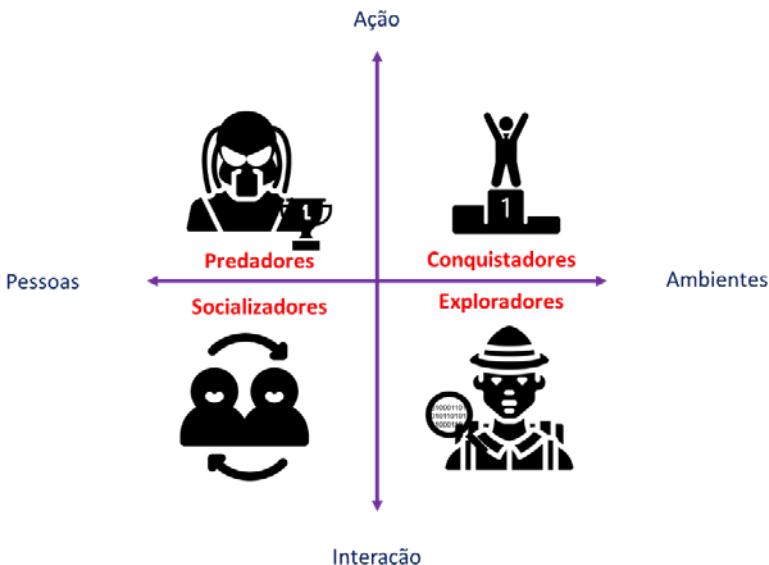
As novas gerações, cunhadas como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) apresentam características de aprendizagem relacionadas ao

cotidiano conectado da sociedade contemporânea. E, por isso, é possível observar uma crescente na produção de conteúdos educacionais que se valem de variadas tecnologias e cada vez mais em especial da tecnologia dos *games*. Dessa maneira são apresentadas novas maneiras de aprender, com variados recursos atrativos.

Kapp, define o termo Gamificação, em educação, como o “[...] uso da mecânica de jogos, estética lúdica e pensamento de jogo para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas”. (2012, p.11). É relevante chamar atenção ao fato de que mais importante que somente aplicar a técnica da gamificação nos projetos, é fundamental que não se perca o foco no jogador/usuário, observando a interação, as reações, os impulsos, as motivações, com o intuito de que ele não desista de alcançar seus objetivos dentro do sistema.

Bartle (1996, 2005), pesquisador de jogos britânicos e um dos pioneiros na criação de jogos MMOPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game), desenvolveu um estudo sobre os diferentes tipos de arquétipos ou jogadores com base nas formas de comportamento de cada um, descrevendo o comportamento de cada arquétipo conforme uma motivação. Bartle notou que estímulos diferentes atraíam jogadores com certas características e que a ausência desses estímulos consequentemente afastaria esses jogadores. Eles são os Killers (Predadores), Achievers (Conquistadores), Socialites (Socializadores) e Explorers (Exploradores). Cada qual tem sua própria definição, como pode ser observado no infográfico abaixo:

Figura 7 – Taxonomia de tipos de jogadores



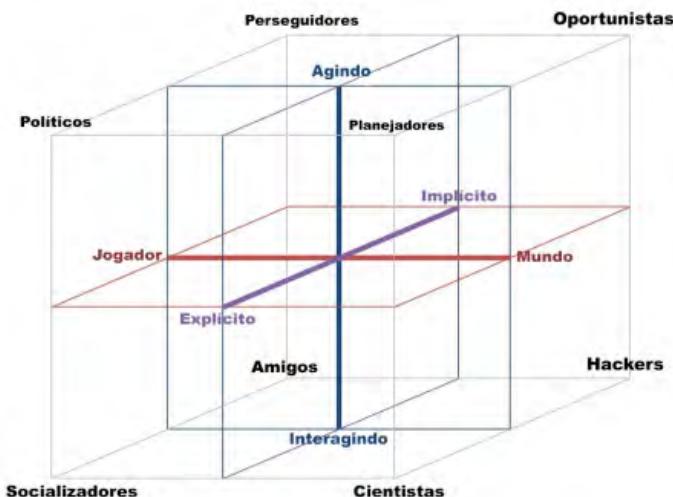
Fonte: Taxonomia de tipos de jogadores de acordo com Richard Bartle. (Adaptado pela autora).

De acordo com a Taxonomia, os predadores gostam de derrotar outros jogadores; os conquistadores preferem acumular riquezas e fazer pontos; os socializadores valorizam mais se relacionar com outros jogadores; e os exploradores gostam de descobrir todos os aspectos de jogo, explorar todo terreno. Conhecer com qual perfil seus usuários mais se identificam é essencial para a escolha dos mecanismos que mais atrativos para o engajamento. Um exemplo seria criar batalhas e rankings se queremos atingir o perfil dos predadores, mas precisamos lembrar que para outros perfis talvez esses não sejam os mecanismos ideais.

Posteriormente²³, Bartle revisou sua proposta original de classificação de perfis de jogadores. Nesta revisão, foi discutido que ainda que o modelo tenha tido ampla utilização, existiam algumas limitações. Na segunda proposta, é apontada a possibilidade de os jogadores mudarem de perfil com o passar do tempo, mas não é preconizado como ou por que eles podem chegar a tal feito.

Para sanar as limitações apontadas, foram adicionadas as variáveis implícito (aquele que acontece automaticamente, sem intervenção do consciente) e explícito (considerada como uma forma de conquistar algum objetivo ou efeito, habitualmente planejada). A representação do modelo revisado pode ser observada na Figura abaixo:

Figura 8 – Modelo revisado de Bartle.



Fonte: OLIVEIRA (2016)²⁴

23 Em: Bartle 2005

24 OLIVEIRA, José; BARBOSA, Alexandre - Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, [S.l.], p. 1137, nov. 2016.

Podemos perceber pela figura que, de quatro, passamos para oito perfis que podem ser definidos da seguinte maneira:

1. Oportunistas/Opportunists (Conquistadores implícitos) - aproveitam todas as oportunidades que se apresentam;
2. Planejadores/Planners (Conquistadores explícitos) - focam em um objetivo e se destinam a alcançá-lo;
3. Cientistas/Scientists (Exploradores explícitos) - experimentam para teorizar;
4. Hackers (Exploradores implícitos) - experimentam para revelar o significado, descobrir novos fenômenos;
5. Socializadores/Networkers (Socializadores explícitos) - procuram interação com pessoas;
6. Amigos/Friends (Socializadores implícitos) - interagem com pessoas conhecidas;
7. Perseguidor/Griefers (Assassinos implícitos) - muito competitivos e agressivos;
8. Políticos/Politicians (Assassinos explícitos) - manipulam as pessoas sutilmente, agindo com prudência e previsão.

(OLIVEIRA, José; BARBOSA, Alexandre, 2016, p.1140)

No entanto, Bartle esclarece que o novo modelo traz à luz as diferenças entre os subtipos de perfis, porém, não é suficiente para esclarecer o motivo legítimo pelo qual os jogadores executam permutas ao longo do tempo entre os perfis elencados.

Uma vez que se tem um parâmetro sobre possíveis comportamentos de cada tipo de jogador, é fortalecida a ideia do uso do jogo para o favorecimento de situações de aprendizagem que primam por experiências singulares, significativas, por meio da diversão, uma vez

que é possível a projeção de um sistema gamificado alicerçado pelas emoções e motivações.

Werbach e Hunter (2012, p.56) cunharam como “The PBL Triad” a expressão para designar a mecânica mais simples e usual que descreve um sistema de gamificação (*points/pontos, badges/emblemas e rankings/placares*). Entretanto, conforme os autores, seria um equívoco levar em consideração tão somente a tríade PBL, já que a função de promover uma experiência do usuário mais envolvente também pode ser realizada por outros elementos da mecânica de jogos. O que faz com que seja importante a compreensão de que esses são elementos externos (motivação extrínseca), mas a conquista da motivação permanente do usuário exige uma maior imersão nas estratégias na busca de proporcionar uma experiência singular, significativa correspondendo ao desejo do usuário (motivação intrínseca).

Os jogos são estimulantes e conferem episódios desafiadores, uma vez que os mecanismos de jogos “funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 13). Lorenzoni (2016) ressalva que “Na educação, o potencial da gamificação é imenso: ela funciona para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema” (2016, p.38).

Conforme Boller (2011), o uso dos jogos com fins de aprendizado pode ser observado por três óticas distintas: a criação efetiva de jogos educativos para que as pessoas joguem e aprendam com o jogo; a criação de simuladores realistas permitindo que os usuários adquiram e desenvolvam habilidades; ou a adição de elementos característicos dos *games* em contextos de aprendizagem, sem a necessidade de efeti-

vamente criar um jogo. É exatamente nesse último ponto que definimos a peculiaridade do *design* para soluções gamificadas.

Um exemplo que encontramos no contexto digital com esse objetivo é o “Duolingo”, que é um aplicativo de *e-Learning*, ou seja, de aprendizagem eletrônica, que se apresenta como uma alternativa para aprender um novo idioma de uma forma prática e divertida com uma interface que lembra uma rede social misturada ao menu de um *game*.

De acordo com os componentes estéticos enumerados por Werbach e Hunter (2015) e adotados por Alves (2015), o Duolingo veicula os seguintes: realizações, *badges* (distinção), coleção, desbloqueio de conteúdos, placar, níveis, pontos, gráfico social e bens virtuais. O placar (*leaderboard*) é o ranking no qual os estudantes são alocados em ordem decrescente de experiência obtida, sem levar em consideração o idioma. Há também níveis de desbloqueios, conforme o jogador completa uma unidade desbloqueia a seguinte e recebe uma coroa (o jogo permite a repetição da atividade em um nível mais elevado para a aquisição de mais coroas). Já os pontos, são medidos pela experiência do usuário.

Tratando-se dos elementos de mecânicas postulados por Alves (2015), o Duolingo apresenta: desafios, sorte, cooperação e competição, *feedback*, recompensas, transações e estados de vitória. No entanto, não sendo o Duolingo foco do nosso trabalho, mas apenas um case trazido para exemplificar o conteúdo, a nossa análise é desnuda de grandes intenções, pretendendo apenas ilustrar como a Gamificação é consolidada ao passo em que há um engajamento contínuo do usuário motivado por uma série de fatores e elementos previamente estruturados.

Embora a gamificação utilize elementos de jogos, existem alguns atributos basilares que os distinguem, conforme pode ser observado no Quadro abaixo:

Tabela 3 – Principais diferenças entre jogos(*game*) e gamificação(*gamification*)

GAMES	GAMIFICATION
Sistema fechado definido por regras e objetivos.	Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos ou recompensas.
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo.	Recompensa intrínseca pode ser uma opção e acontece com menos frequência, especialmente no campo da instrução.
O custo do desenvolvimento de um game em geral é alto e o desenvolvimento complexo.	Em geral é mais simples e menos custoso para desenvolver.
Perder é uma possibilidade.	Perder pode ou não ser possível dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo.
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo.	Características e estética de jogos são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo.
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e quando parar.	Quando utilizada como estratégia Instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento mesmo não sendo algo voluntário.

Fonte: Alves, 2015, p.119-120

Podemos perceber que diferente do jogo, a Gamificação “deve funcionar como uma estratégia instrucional, ou seja, como uma ferramenta de *design instrucional*.” (ALVES, 2015, p.119) Por isso mesmo, é preciso ratificar que fazer uso da Gamificação não é apenas transformar determinada atividade em jogo, mas aprender a partir deles, encontrando nos elementos dos jogos ferramentas que podem viabilizar

uma melhor experiência de forma engajada, divertida, sem negligenciar o mundo real. Ou seja, a ideia é usar esses tais elementos de jogos para alcançar determinados objetivos na vida real.

Acreditamos ser importante também fazer um breve apanhado da diferença entre a “Aprendizagem baseada em jogos” e a “Gamificação”, sendo a diferença crucial entre estes dois conceitos a integração da mecânica do jogo com o conteúdo. Se por um lado “A aprendizagem baseada em jogos” integra totalmente os dois, logo, o jogo é o conteúdo; por outro, a gamificação faz uso de elementos do jogo promovendo engajamento a fim de promover aprendizagem.

Na obra “*Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: da teoria à prática*” (2015) , Flora Alves apresenta um roteiro para o design de uma solução de aprendizagem gamificada, os passos desse roteiro são: 1- Conhecer os objetivos do negócio de aprendizagem; 2- Definir comportamentos e tarefas que serão target desta solução; 3- Conhecer os seus jogadores; 4- Reconhecer o tipo de conhecimento que precisará ser ensinado; 5- Assegurar a presença da diversão; 6- Utilizar ferramentas apropriadas; e, por fim, 7- Fazer protótipos.

Percebemos ao longo desse roteiro a preocupação com a experiência do usuário e que, ao contrário do que alguns pensam, uma aula gamificada não consome menos esforço ou simplesmente torna as coisas mais fáceis. Sobre isso, Jane Mcgonigal diz que a Gamificação deveria tornar as tarefas mais difíceis, não fáceis. Então quando dizemos que fazemos Gamificação para deixar uma tarefa mais fácil, queremos dizer mais fácil no sentido de mais prazeroso de consumir, algo que valha o esforço, não que seja necessariamente mais fácil.

Voltamos a reforçar que não adianta acrescentar elementos de jogos sem envolver um processo de *design instrucional*, sem existir

uma estrutura motivacional para que haja engajamento do começo ao fim resultando em uma aprendizagem significativa.

Podemos compreender como benefícios da gamificação na educação: o melhoramento na experiência e do ambiente de aprendizagem; o “Instant Feedback”; a promoção de mudanças comportamentais; e a possibilidade de aplicação para a maioria das necessidades de aprendizagem. (AL-AZAWI; AL-FALITI; AL-BLUSHI, 2016)

Alves (2015) chama atenção ainda ao fato de os *games* diminuírem “sensivelmente o tempo necessário para o aprendizado de um conceito, pois focados na essência do game diminuímos as resistências provenientes da realidade.” (2015, p.40). O que corrobora com a necessidade da desconstrução da ideia do *game* como inimigo do processo de ensino e aprendizagem.

4.6 O App Mobile ECriativo

O ECriativo é um aplicativo para dispositivos móveis criado como produto final da proposta de intervenção e busca incentivar a leitura e desenvolver atividades de escrita criativa que abordam elementos do conto e culmina com a escrita de um conto completo.

A opção por trabalhar com a construção de um aplicativo para dispositivos móveis justifica-se pelo fato de que, diante do cenário de pandemia da Covid-19, os aplicativos móveis tornaram-se ferramentas para acesso a informações e de estímulo à aprendizagem. Dados já apresentados nessa pesquisa trazidos pela companhia de análise do mercado mobile App Annie deixam claro que além do crescimento do uso de aplicativos móveis, há um crescimento também específico e consistente dos números de downloads de aplicativos corresponden-

tes à categoria educação, o que reforça a ideia de que há uma abertura de mercado no contexto educacional que precisa ser aproveitada.

Sendo assim, o app ECriativo foi desenvolvido a fim de instrumentalizar estudantes que desejem enveredar de forma autônoma pelos caminhos da escrita literária e também professores que queiram usá-lo como ferramenta pedagógica para alcançar os seus objetivos de ensino.

Após a prototipação inicial, no decorrer do desenvolvimento do aplicativo, foram encontradas e adicionadas melhorias que poderiam contribuir com a experiência do usuário, como a sua gamificação. A forma de desenvolvimento do aplicativo assim como os critérios empregados para a sua realização serão expostos a seguir.

4.6.1 A proposta Gamificada

Com mais de 1,5 bilhão de alunos do mundo estudando em casa, a pandemia de covid19 transformou os lares em verdadeiros baluartes escolares, o que acarretou uma disruptão no ato de aprender e ensinar. Essa experiência tem desencadeado mudanças significativas em comportamentos individuais e coletivos bem como em procedimentos pedagógicos, o que, inevitavelmente, tem também acelerado as reflexões sobre o uso da tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a Gamificação na educação se torna uma grande aposta do século XXI. Seja no ensino presencial ou virtual, apresenta-se como uma grande colaboradora, já que, no percurso pedagógico, significa adotar a lógica, as regras e o design de jogos analógicos e/ou eletrônicos (avatares, desafios, rankings, prêmios etc.) para tornar o aprendizado mais atrativo, motivador e enriquecedor.

O nosso app traz como proposta a utilização de alguns elementos de jogos com o fito de que a experiência do uso autônomo seja automotivadora, engajando o estudante de modo a evitar a sua evasão. Elementos como: regras, metas, sistemas de *feedback* e participação voluntária fazem parte das características essenciais de qualquer jogo. Sendo assim, apresentaremos a seguir uma tabela para divulgar como esses elementos aparecem no ECriativo.

Tabela 4 – Características essências do jogo no ECriativo

	PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA	METAS	REGRAS	SISTEMAS DE FEEDBACK
QUALQUER GAME	A disposição do sujeito em aceitar as condições e se relacionar com os elementos da maneira como foram propostas.	Um propósito que o jogador persegue durante toda a partida, enquanto realiza tarefas.	O conjunto de normas que condicionam a realização do jogo, moderando comportamento do usuário.	Informações para o jogador de como está sua relação com as atividades.
O ECRIATIVO	Seja na participação autônoma do usuário ou no uso mediado pelo professor, as atividades do ECriativo devem acontecer por meio de estímulos que suscitem o engajamento. No caso do uso autônomo, a motivação ocorre por meio do processo de Gamificação das atividades.	O propósito do ECriativo é que o jogador avance as etapas e chegue ao final capaz de produzir um conto respeitando as características de todos elementos inerentes a esse gênero textual literário. No processo de Gamificação, soma-se a esse fator os jogos recebidos como recompensa pela tessitura do texto.	Ao iniciar a experiência com a interface do ECriativo, o usuário encontra no guia (1º botão da tela principal) todas as regras que transformam as atividades em um divertido jogo.	No uso mediado pelo professor, o sistema de feedback fica ao critério dele, a depender da dinâmica de uso adotada na sala de aula. No uso autônomo, mantemos o princípio da Escrita Criativa que é o constante diálogo, a troca de opiniões daqueles que ao mesmo tempo são leitores e escritores.

Fonte: Elaborada pela autora

Efetivamente, essa não é uma discussão nova, o processo de tomada de consciência de que a tecnologia e a internet revolucionaram a educação e a forma como aprendemos já é perceptível há algum tempo, no entanto, o fato é que chegou a hora de acelerar esse processo, pois o mundo está vivendo uma revolução educacional sem precedentes e as escolas precisam reinventar suas práticas para acompanhar as mudanças na sociedade. O caminho para isso? A promoção de uma educação inovadora da qual a Gamificação faz parte.

4.6.2 Design do aplicativo

Vários estudos abordam o tema da influência das cores nas tomadas de decisões. A Psicologia das Cores é um estudo que aponta a maneira como nosso cérebro se comporta diante de informações captadas visualmente, nesse caso, as cores. Cientes da importância desse tema e de como as cores afetam a emoção dos usuários/consumidores, realizamos algumas pesquisas bibliográficas para entender melhor o poder delas.

Se pararmos para refletir, desde a época em que estávamos na pré-escola as cores tiveram um papel fundamental para o nosso aprendizado. Todo o trabalho nos primeiros passos da vida acadêmica, costuma girar em torno das cores. Até mesmo na pré-história, mensagens eram propagadas nas paredes e as poucas cores, porém específicas, podiam determinar a ação exposta. Nos estudos científicos, além da relevância na história, as cores são de grande valia, uma vez que permitem a explicação de fenômenos físicos, químicos e até mesmo psicológicos.

Ferreira, Melo, Carvalho e Leite (2000) elaboraram um estudo que demonstrou a associação das cores a distintas situações da vida

das pessoas. No entanto, essas associações, conforme o estudo, estão diretamente ligadas a algumas especificidades, como: idade, aspectos geográficos e culturais. Podemos citar como exemplo a variação de simbologia da cor branca, que enquanto no ocidente é ligada a paz, pureza, no oriente representa morte e dor.

Para Farina (2006, p. 2)

(...) as cores influenciam o ser humano e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico, intervêm na vida das pessoas criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem, etc.

As cores têm o poder de atuar na mente do homem por meio das emoções, assim como da transmissão de mensagens, Farina (2016) ainda apresenta como sendo também uma linguagem individual. Daí a relevância de trabalhar com cores que influenciem positivamente o público, ativando setores do cérebro que façam com que ele entenda a mensagem que está sendo transmitida e, assim, comporte-se da maneira esperada diante do “produto”. Se nosso cérebro é tão facilmente influenciado pelas cores no nosso entorno, nada mais natural do que elas surtirem efeito também no nosso aprendizado.

Longe de nos tornar especialistas diante de uma pesquisa tão curta sobre esse aspecto, percebemos que para criar o aplicativo era preciso entender como utilizar as cores na logo, nos ícones, na identidade visual e no layout, já que isso pode influenciar diretamente no sucesso e na fidelidade do público. Sabemos que existem outros aspectos bastante importantes para cativar os estudantes, como a funcionalidade e utilidade, no entanto, acreditamos que, assim como em qualquer produto, a parte de fora configura um impacto significativo

aos olhos do usuário. A seguir, discorreremos sobre a escolha das cores utilizadas no nosso aplicativo: azul, amarelo e branco.

A cor azul: Sendo uma das três cores primárias, seguida do vermelho e amarelo, o azul tem diversos tons. Segundo Eva Heller (2013), existem 111 tons de azul, mas apenas 23 variedades dessa cor trazem percepções psicológicas específicas. Conforme a autora, o “Azul que é considerada a cor predileta. É a cor da simpatia, harmonia e fidelidade, é fria e distante, feminina e intelectual” (HELLER, 2013).

Os estudos realizados pela socióloga alemã são atualmente considerados essenciais para pessoas que trabalham profissionalmente com cores. Heller entrevistou cerca de 2 mil pessoas com idades entre 18 a 97 anos, das mais variadas profissões, para investigar, entre outras coisas, quais as cores favoritas, as menos apreciadas e algumas associações relacionadas às cores. Com a pesquisa, a autora descobriu que enquanto alguns padrões estão gravados na nossa mente, outros são construções culturais, o que permite a variação através dos tempos e culturas.

O azul está muito atrelado à tecnologia, progresso, inovação e também remete a credibilidade, isso faz com que o produto pareça “digno de confiança”. Nesse caso, a utilização do azul é para convencer o usuário de sua credibilidade exemplo: InBox, Twitter, Dropbox, Linkedin, Trello, PayPal, etc.

Diante dos tipos mais comuns de daltonismo — Protanopia e Deutanopia — o azul é a cor menos afetada na sua percepção. O Facebook é azul justamente pelo fato do seu criador, Mark Zuckerberg, sofrer de protanopia.

Entre os entrevistados na pesquisa de Heller, 46% dos homens e 44% das mulheres declararam ser o azul a cor predileta. Enquanto o índice de rejeição da cor azul ficou em apenas 1% dos homens e 2% das

mulheres. Isso porque, na nossa cultura, tendemos a associá-lo a uma variedade de qualidades positivas, dentre elas chamamos atenção: à simpatia, à tranquilidade, à criatividade e ao desenvolvimento tecnológico, aspectos que pautam a escolha da cor para o nosso trabalho.

A cor amarela: Existem 115 tons de amarelo. Eva Heller (2013) diz que “Amarelo é a cor mais contraditória, otimismo e ciúmes. A cor da recreação, do entendimento e da traição”. Por ser uma das cores que chama mais a atenção, mas ao mesmo tempo o seu exagero pode ser propício à fadiga visual, optamos por usá-la em pequenas quantidades para alcançar os aspectos positivos como: otimismo, alegria, entusiasmo, diversão, confiança, originalidade, criatividade e em muitos casos, ajudar na concentração, além de estimular o intelectual.

A cor branca: Existem 67 tons de branco. A cor é tida como “cor pura”, capaz de transmitir a sensação de tranquilidade, limpeza e organização. Eva Heller (2013) diz: “A cor feminina da inocência. Cor do bom e do espírito”. Em muitos aplicativos e sites, as principais áreas de conteúdo são todas neutras em cores claras. Isso porque são áreas que os usuários ficarão olhando por mais tempo. Por isso, optamos pelo branco como nosso plano de fundo, para propiciar ao usuário além da sensação de tranquilidade, organização, a possibilidade de se dedicar à leitura sem irritar os olhos.

Diante da compreensão de que o logotipo tem o poder de comunicar a essência do aplicativo. Procuramos desenvolver algo simples, mas fácil de ser lembrado, conforme figura abaixo.

Figura 9 – Logo do ECriativo



Fonte: Elaborada pela autora

De grande relevância como o logotipo, o ícone do app é a primeira coisa que os usuários notam antes de decidir instalar o aplicativo. Sendo assim, procuramos diferenciar o nosso aplicativo dos demais apps usando uma estratégia semelhante ao Facebook, que tem todo o direito de usar a letra F estilizada da marca no ícone do aplicativo, e algumas outras marcas famosas. Usamos as letras “E” e “C” para representar a ideia de “Escrita Criativa”, reforçando com a ilustração de uma lâmpada acesa, símbolo comumente relacionado ao pensamento criativo.

Figura 10 - Ícone do ECriativo



Fonte: Elaborada pela autora

Os botões são elementos importantes dentro do design do aplicativo, pois, visam tornar as seções e funções dentro do aplicativo mais claras para os usuários. No mundo contemporâneo, temos o mundo na palma da mão, sendo assim, as pessoas querem fazer o que precisam o mais rápido possível. Para isso, estruturamos o aplicativo com a finalidade de possibilitar o acesso rápido aos conteúdos, diminuindo a quantidade necessária de cliques até lá. Os botões do ECriativo foram criados com a intenção de manter a usabilidade, a sensação de tranquilidade e organização e colaborar com a harmonia da interface.

Como os smartphones têm as telas bem menores que computadores e até mesmo outros dispositivos móveis, buscamos estabelecer tamanhos das fontes e grafias que colaborassem com uma leitura fácil. De modo a possibilitar o usuário navegar pelo aplicativo confortavelmente.

4.6.3 A interface do aplicativo

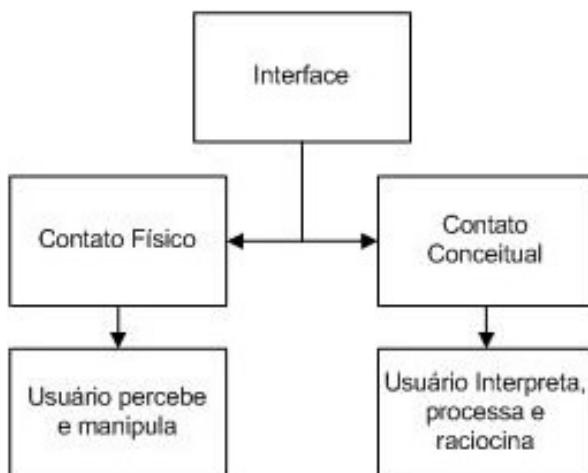
Com o intuito de conceituar interface de uma maneira mais clara, Prates & Barbosa (2007) trazem a seguinte definição:

A interface é a parte do sistema computacional com a qual o usuário se comunica, ou seja, aquela com a qual ele entra em contato para disparar as ações desejadas do sistema e receber os resultados destas ações, que o usuário então interpreta, para em seguida definir suas próximas ações. A este processo de comunicação entre usuário e sistema se dá o nome interação (Preece et al. 1994 apud Prates & Barbosa, 2007, p.1).

A interface de usuário deve ser entendida como sendo a parte de um sistema computacional com a qual uma pessoa entra em contato – física, perceptiva ou conceitualmente (Moran, 1981 apud Prates &

Barbosa, 2003, p.2). No contato físico, o usuário entra em contato com elementos, como teclado e mouse, que permitem operar e interagir com as interfaces. No conceitual, o usuário produz uma interpretação com base em tudo aquilo que ele entrou em contato e interagiu e também nas suas percepções durante o uso do sistema, possibilitando a ele a compreensão das repostas do sistema e avaliar se seus objetivos foram alcançados (BARBOSA & SILVA, 2010).

Figura 11- Perspectiva para interface



Fonte: Almeida (2011)

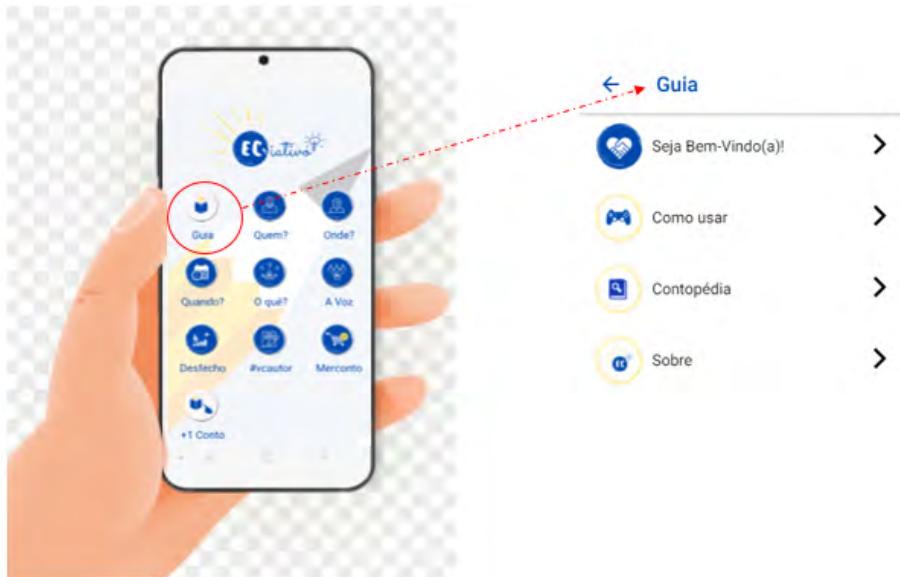
Segundo Prates & Barbosa (2003), o conceito de interação tem uma maior amplitude que o conceito de interface. Sendo um processo de comunicação em que de um lado está o usuário e do outro o sistema, a interação é tudo o que acontece entre os dois lados, ou seja, tudo o que acontece quando o usuário interage com o sistema computacional, por meio da interface, para realizar tarefas. Embora sejam conceitos diferentes, interação e interface são conceitos dependentes um do outro.

O processo de criação e usabilidade de aplicativos para dispositivos móveis envolve muitos desafios. É por meio da interface que os usuários entram em contato com as funções da aplicação e, portanto, no processo, os detalhes são cruciais: botões de ação, tamanho das fontes, cores, ícones, imagens, etc. Todos os elementos de design são fundamentais para atingir o objetivo de satisfazer o usuário.

A seguir, apresentaremos como ficaram definidas as telas e os conteúdos de cada uma delas.

A interface principal do ECriativo apresenta 10 botões. Na primeira versão do aplicativo, o 1º botão, chamado de “Guia”, trazia apenas uma apresentação superficial sobre a origem do ECriativo acompanhada de uma mensagem de boas-vindas, no entanto, ao passar pelo processo de Gamificação e teste de usabilidade, sentimos a necessidade de criar dentro dele botões que levassem a uma explicação mais detalhada de como usar a proposta gamificada, assim como oferecessem um suporte teórico sobre o gênero textual literário conto, chegando ao modelo apresentado na figura 12.

Figura 12 – Tela principal / Botão Guia



Fonte: Elaborada pela autora

Assim como todos os recursos pedagógicos devem prezar pela flexibilidade de adaptação a variados contextos educacionais, o ECriativo quando tem seu uso mediado pelo professor pode ser usado de diversas formas: conforme necessidades particulares, tópicos isolados, de forma não sequencial, etc. No entanto, optamos gamificá-lo, ainda que de uma maneira bem primária conforme a nossa dificuldade de uma programação mais complexa, para que o uso autônomo seja engajante. Para isso, no botão “como usar”, o usuário encontrará instruções com a intenção de orientar e motivar a adesão.

Figura 13 – Guia / Como usar

Conhecendo o Ecriativo



Vamos as regras!

1. No *ECriativo* você encontrará vários botões/fases do nosso jogo (Quem?, O quê?, etc) que o direcionará para a prática os desafios de Escrita Criativa. É importante que, ao entrar em cada link, clique primeiro no botão “**Orientações**” para se familiarizar com as técnicas daquela fase.
2. Cada fase tem no máximo 4 técnicas/desafios e para passar para próxima fase vocês deverão cumprir pelo menos 3 delas. Lembre-se, é uma atividade colaborativa e os desafios devem ser realizados ao mesmo tempo pelos “**jogadores-autores**”. Ao concluir cada desafio, deverão compartilhar entre si as produções para que exerçam a colaboração crítica sobre os textos de modo a ajudar o outro e a si próprio a melhorar.

Conhecendo o Ecriativo



Como usar

3. Para ficar mais divertido a ordem da realização dos desafios deve ser escolhida na sorte. Sugerimos **jogar um dado** em que os números corresponderão aos seguintes critérios:

	Se cair
1 ou 6 = T1	
2 = T2	
3 = T3	
4 ou 5 = T4	



4. E que tal fala em **recompensas**? Para cada desafio cumprido e compartilhado você ganha ao 1 “**Starcoins**”, a moeda do nosso jogo. Após o desafio final é só fazer as contas e passar no “**Merconto**” para pegar a recompensa.
Obs: Ao final de cada desafio você encontra a quantidade de “**Starcoins**” disponível para ele.

Lembre-se: No item 3 desse Guia você encontra a “**Contopédia**”, onde tem acesso a importantes informações sobre o gênero conto. **Acesse sem moderação!**

Fonte: Elaborada pela autora

Ainda dentro da interface do “Guia”, existe um botão chamado “Contopédia” que apresenta uma base de apoio teórico para que os estudantes revisem informações sobre o conto (Um pouco de história, características, estrutura, personagens, voz, tempo, espaço e enredo), conforme figura 14.

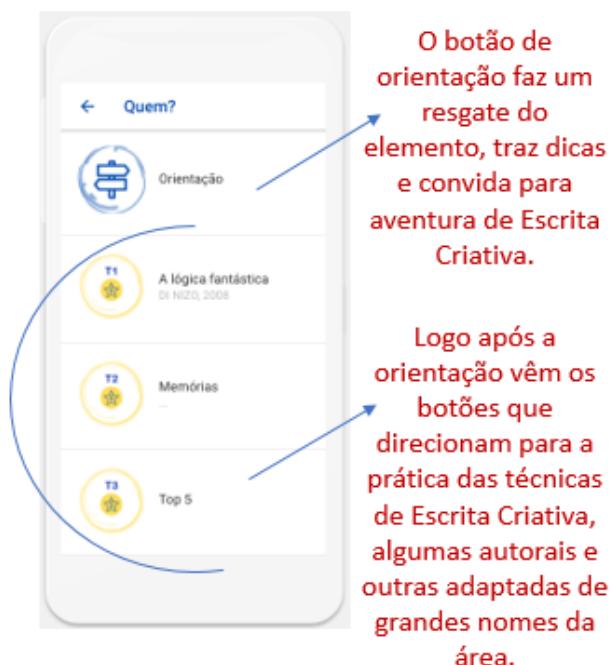
Figura 14 – Interface da Contopédia



Fonte: Elaborada pela autora

Voltando a interface principal, entre os demais, encontramos os botões “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “O quê?”, “A voz” e “Desfecho”. Ao clicar em cada um desses botões, o aplicativo realiza o direcionamento para uma nova área que contém um botão com orientações e de três a quatro opções de técnicas de escrita criativa. O botão de orientação além de apresentar o desafio/missão referente às técnicas que serão desenvolvidas na etapa, traz também dicas que buscam resgatar na memória do usuário o elemento em questão. Algumas técnicas foram adaptadas de autores como DI NIZO, 2008, e outras são de autoria nossa, cada qual com sua instrução e recompensa a ser obtida conforme realização.

Figura 15 – Interface dos desafios / técnicas



Fonte: Elaborada pela autora

Após exercitar a escrita criativa trabalhando em cada fase elementos do conto, ao clicar no 8º botão “#vcautor” é a hora do estudante colocar em prática tudo que exercitou até então e, para tal, a grande “batalha final” desse “game” é construir um conto com no máximo 30 linhas. Para isso, usando um dado, o estudante receberá, de acordo com o número que cair, o tema sobre o qual desenvolverá o texto, ficando estabelecido assim: 1- A natureza; 2- Conflito pessoal; 3- A máquina; 4- O sobrenatural; 5- Doenças; 6- Investigação. O botão ainda traz algumas dicas especiais e chama a atenção para o fato de que o conto é um gênero textual literário breve, deve ser lido inteiro de uma vez só para não quebrar a imersão do leitor.

Tendo em vista que desde homens e animais todos gostamos de receber um *feedback* positivo quando alcançamos êxito na realização de alguma atividade, o penúltimo botão nomeado “Merconto” é o momento em que depois de ser recompensado a cada exercício realizado, é hora de somar as “Starcoins” (recompensas) e trocar por prêmios.

O último botão, “+1 conto”, surgiu após a indagação de alguns voluntários durante teste de usabilidade sobre uma possível motivação para a continuidade do contato com o texto literário após a conclusão dos desafios. Sendo assim, acreditamos na pertinência da inclusão de um Mural aberto para que os estudantes entrem e compartilhem dicas de novas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas pesquisas realizadas para construção desse trabalho, verificamos a importância da leitura literária para formação do ser humano e, consequentemente, do cidadão socialmente ativo. Sendo assim, no capítulo primeiro desta dissertação fizemos uma revisão dedicada dos aspectos teóricos que nortearam a nossa investigação e que nos possibilitaram a compreensão de que, não obstante exista uma quantidade interessante de trabalhos sobre a leitura literária, ainda há uma forte utilização de processos equivocados por parte de alguns docentes ao organizar o material didático a utilizar.

É possível que haja um entendimento distorcido a despeito do que seja o próprio texto literário e a importância que agrega na formação do ser, o que pode implicar na escolha de metodologias tradicionais fadadas ao insucesso, na seleção equivocada de textos e até mesmo em processos avaliativos que mais colaboram com o afastamento do estudante do texto literário que com a aproximação e o processo de aprendizagem frutífera. No entanto, essa é uma discussão mais ampla que envolve a formação de professores e o olhar para o ensino de literatura mesmo dentro das Universidades brasileiras, mas, uma vez que esse não é o tema dessa pesquisa, não nos habilitamos a realizar essa discussão visto que não nos sentimos à vontade para aprofundá-la de maneira responsável.

Ao passo em que atestamos a importância da leitura literária para formação do ser humano, asseveramos que sendo leitura e escri-

ta indissociáveis, precisamos reforçar a presença também da escrita literária no ambiente escolar. E, visto que optamos pela perspectiva dos autores que adotam a dissociação entre letrar e alfabetizar, compreendemos o letramento como prática que converge para a experiência reflexiva do ato de ler e escrever, logo, acreditamos que embora a formação de leitores não seja responsabilidade restrita à escola, diante da realidade da ampla desigualdade social brasileira, é esse ambiente muitas vezes a única fonte de oferta do texto literário para fins de leitura e mais ainda de escrita, sendo a escola, nesse cenário, o único espaço encarregado por romper com o imediatismo da linguagem cotidiana e promover a captação das sensações que o texto artístico-ficcional pode propiciar.

A necessidade de pesquisas como essa ficou evidente ao confirmamos durante as nossas observações que, embora os documentos oficiais tenham avançado em relação ao trabalho com o texto literário, em especial no ensino fundamental, as orientações ainda são muito escassas, principalmente no que diz a respeito ao trabalho com a escrita literária. Por isso, é importante a realização de pesquisas científicas que discutam e divulguem a significativa colaboração do trabalho com o texto literário na sala de aula, tanto para fins de leitura quanto de escritura na busca de ressignificar o trabalho com literatura nos espaços escolares e nos próximos documentos.

Verificamos a partir dos autores pesquisados e da nossa experiência de sala de aula que, de fato, a transposição didática se apresenta diante de todo o exposto como fator decisivo para uma boa ou má recepção do texto literário seja para fins de leitura ou de escritura, atribuindo ao professor-mediador um papel determinante na escolha e abordagem do material levado à sala de aula. Por essas razões, trouxemos nesse trabalho propostas que buscam direcionar o trabalho de

leitura e de escrita do texto literário com turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Para fins de formação leitora do texto literário, elegemos para a construção da nossa proposta o Método Receptacional, visto que, ao percorrer as suas etapas espiraladas, o estudante passa a se ver como agente do processo de leitura e aprendizagem, sua participação ativa faz com que determine ele mesmo a continuidade do processo, em um progressivo enriquecimento cultural e social com vistas à sua formação emancipatória, fator que norteou a construção dessa pesquisa. Portanto, embora o método não se trate de uma novidade, acreditamos que a sua aplicação de maneira assertiva é capaz de trazer grandes contribuições para a formação do leitor do texto literário.

Diante do exposto, ao colocar a leitura e a escrita em um mesmo patamar, salientamos que a primeira é imprescindível à segunda, já que um leitor não precisa ser necessariamente um autor, mas para um autor há a necessidade de realizar várias leituras, (re)visitar modelos, estilos, escritas a fim de encontrar o seu próprio estilo, a sua própria identidade autoral.

Como alternativa para o trabalho com a escrita do texto literário de forma não mecanizada, apontamos na experiência com a Escrita Criativa o diferencial, tendo em vista a possibilidade da experimentação, o uso consciente da criatividade, já que ela trabalha com o texto em seu processo de criação. E, embora a prática das oficinas de Escrita Criativa ainda se concentre em uma minoria, geralmente estudantes de Ensino Superior, defendemos e comprovamos através das atividades propostas a sua aplicabilidade nas aulas do ensino fundamental anos finais, pois salientamos que as variadas técnicas e exercícios tendo como foco a finalidade estética são passíveis de utilização, além de serem uma forte estratégia para formação humanizadora, já que além dos elementos linguísticos a sua prática perpassa pela ex-

perimentação da criatividade e do autoconhecimento do estudante enquanto sujeito histórico constituído de um mundo objetivo e subjetivo. No entanto, ressaltamos que não há nesse trabalho o intuito de, por meio das propostas trazidas, formar escritores profissionais, mas estudantes-autores capazes de se reconhecerem e legitimarem por meio da subjetividade da sua escrita o seu espaço como sujeito histórico, socialmente ativo, não-alienado e mais humanamente empático.

Ao tratar especificamente do gênero textual literário conto no segundo capítulo desse trabalho, cremos na pertinência de apresentar uma revisão atenta sobre a teoria da literatura com ressalva aos elementos do conto em virtude da compreensão de que a teoria literária deve ser acessada desde o planejamento do professor e chegar aos estudantes com as adaptações necessárias à faixa-etária. Desse modo, a análise do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, foi feita para exemplificar o trabalho sobre a estrutura do conto a partir do texto, movimento que consideramos assertivo para uma melhor compreensão do estudante sobre o gênero enquanto forma e conteúdo.

Sem dúvida, essa experiência da análise do conto de Evaristo, ou qualquer outro que se adeque à faixa-etária, pode ser repetida em sala de aula via mediação do professor. É possível conduzir os estudantes à percepção de que a escolha do tema e as estratégias literárias selecionadas pelo autor são responsáveis por encaminhar o texto para provocação do envolvimento do leitor desde as primeiras linhas. O texto de Evaristo ainda deixa claro o entendimento de que o autor opta pelo ângulo o qual contará a história conforme o seu envolvimento com a realidade histórica e, portanto, a definição do tema vem acompanhada dos valores literários, assim como dos valores humanos do autor. O que reforça a necessidade de despertar no estudante o interesse em conhecer a realidade de produção do texto.

De certo, para que o estudante alcance as atividades propostas nas oficinas de Escrita Criativa, é importante que antes ele tenha esse acesso às peculiaridades do gênero. A brevidade do conto precisa ficar clara não em termos numéricos (quantidades de linhas ou palavras) mas na compreensão da economia necessária a esse gênero, dos elementos que o compõem, da sua organização, do fato de ser categórica a condensação dos elementos espaço e tempo desde as primeiras linhas da narrativa. Sem esquecer, claro, dos conhecimentos linguísticos que corroboram para escrita de um texto em que a alma do leitor esteja sob controle do autor durante a leitura.

Embora esta pesquisa tenha sido pensada como uma pesquisa-ação, ou seja, uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva, com o avanço da pandemia da COVID-19, que nos impossibilitou o trabalho presencial, adquiriu nova forma, mas conservou o seu grau de comprometimento com a melhoria do ensino de leitura e escrita do texto literário. Mantendo o foco no 9º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa básica estratégica apresentou-se como uma alternativa para contribuir com à aquisição de novos conhecimentos nessa área com vistas a mitigar o impacto de reconhecidos problemas práticos.

No tocante a questão norteadora desse trabalho: Até que ponto a experiência reflexiva de ler e produzir textos literários de maneira aprazível, criadora e recriadora no contexto escolar pode contribuir para o letramento literário? Assim como aos objetivos elencados, consideramos que com a proposta das oficinas apresentadas no capítulo quarto e com o produto final, o app mobile ECriativo, conseguimos galgar a intenção primeira de abranger não só o que diz respeito ao trabalho com a leitura do texto literário na sala de aula, mas também com o seu processo de escritura, adentrando na experimentação humanizadora do processo de autoria, buscando estabelecer um conta-

to com o texto literário tanto para fins de leitura quanto para fins de escrita de modo prazeroso, intelectualmente e socialmente frutífero.

A respeito dos textos elencados ao longo da proposta, reforçamos que são sugestões e que é preciso desde o processo de seleção dos textos levar em consideração a heterogeneidade que resulta numa troca fantástica de experiências. É importante frisar que, aqui, não militamos em favor da exclusão dos trabalhos com o Cânone na sala de aula, mas compreendemos a importância do processo gradativo que na contramão da frustração promove a ampliação do horizonte.

Seguindo com o pensamento de atentar e respeitar a heterogeneidade das turmas, trouxemos na proposta de atividades várias técnicas de diferentes complexidades para atender aos diferentes níveis, algumas autorais e outras adaptadas de autoridades no tema. Sublinhamos que este trabalho passa longe de esgotar as técnicas existentes na literatura e presentes nas oficinas de escrita criativa, mas apresenta um quadro do que entendemos como possivelmente suficiente para que os estudantes começem a enveredar por esse mundo de descobertas.

No que se refere às orientações pedagógicas, esclarecemos que nenhuma orientação trazida aqui parte do nada, mas está fundamentada em importantes nomes da literatura sobre o tema e nas práticas realizadas durante os nossos 15 anos de ensino, os quais sempre foram permeados por reflexões sobre o trabalho com a literatura na sala de aula. Toda a construção que chega a público agora foi balizada pela perspectiva de que a leitura e, consequentemente, a escrita, se utilizadas de forma crítica e reflexiva, como um instrumento de conquista, transformação e construção do conhecimento, podem representar uma importante forma de combate à alienação. Sendo assim, imperativas para a formação de um cidadão crítico, uma vez que propicia

ao indivíduo condições para refletir a respeito de si, de sua vida e da sociedade da qual faz parte.

À face do exposto, encontramos razões suficientes para assegurar ao texto literário uma posição primaz na sala de aula, o que reforça a importância de olhar para os processos metodológicos de ensino utilizados no movimento de escolarização da literatura com a perícia necessária para evitar a continuidade da propagação de equívocos repetidos há décadas.

Visto todos esses fatores e conscientes de presenciar tempos em que muito se discute no cenário educacional sobre as inovações, o uso de tecnologia e, infelizmente, também sobre a necessidade de isolamento social, o app mobile ECriativo – produto final dessa pesquisa – apresenta-se nesse espaço como mais uma alternativa para despertar a autonomia e o interesse pela literatura. O manual com explicações de uso e formas de acesso encontra-se no Apêndice B desse trabalho.

Aqui, fica registrada uma pesquisa que há muito é do nosso interesse e espera-se, assim, que por meio da revisão teórica e das propostas de leitura e escrita com o gênero textual literário conto, esse trabalho possa contribuir para formação de um estudante leitor-autor de gênero literário, agregando a esse processo de construção a tomada de consciência da própria identidade e o respeito a várias outras identidades; sendo esse estudante leitor-autor um sujeito socialmente ativo, crítico, que enxerga além do óbvio e sensível o bastante consigo e com o mundo. Conseguinte, acreditamos ter trazido alternativas metodológicas para contribuir com o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora de textos literários, assim como com uma formação voltada para emancipação de alunos do 9º ano finais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.L. **Produção de texto: interlocução e gêneros.** São Paulo: Moderna, 2007.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da teoria literária.** In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 24: 23/34, Jan. – mar., 1996.

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagens engajadoras.** São Paulo: DVS, 2015.

AL-AZAWI, R.; AL-FALITI, F.; AL-BLUSHI, M. **Educational gamification vs. game based learning: Comparative study.** International Journal of Innovation, Management and Technology, v. 7, n. 4, p. 132-136, 2016.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço.** 15. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia.** Rio de Janeiro: Record, 2002

ANTUNES, Benedito. **O ensino da literatura hoje.** Fronteiraz. Revista Digital do Programa de Estudos em Literatura e Crítica Literária, Nº 14, Julho de 2015, p.3-17.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio. **Invenção e Construção literária: o eterno debate**. In: MARTINS, Aulus Mandagará (Org.). Itinerários de leituras: ensaios sobre literaturas. Pelotas: Ed. Universitária UFPE, 2003.

BARBOSA, Amilcar Bettega. **Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor**. Porto Alegre, 2012, Tese (Doutorado em linguística e letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2093/1/446344.pdf> . Acesso em: 14 abril de 2020.

BARBOSA, S.D.J.; SILVA, B.S. **Interação Humano-Computador**. Editora Campus Editora Campus-Elsevier, 2010.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARTLE, R. **Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit muds**. The Journal of Virtual Environments, 1996.

BARTLE, R.. **Virtual worlds: Why people play**. Massively multiplayer game development, 2015.

BERSCH, Rita, SARTORETTO, Mara. Educação, Tecnologia e Acessibilidade. TIC EDUCAÇÃO 2014, **Um estudo das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras**. CGI.BR, São Paulo, 2015.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em pesquisa: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BOLLER, S. **A primer on learning game design. Bottom-Line Performance**, Inc. 2011. Disponível em: <bottomlineperformance.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/05/BottomLinePerformance_gamificationOfLearning_20110920.pdf> Acesso em: 13/02/2013

BOSI, M. L. M.; MARTINEZ, F. M. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa de Serviços de Saúde.** 2. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2007.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULRICH, Vania R; FADEL, Luciane M. **A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional:** in Gamificação na Educação. Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017.

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

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In LIMA, Aldo de (org). **O direito à literatura.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 2^a edição.

_____. “**A literatura e a formação do homem**”. In: _____. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

_____. **Estímulos da criação literária.** In:_____. Literatura e sociedade. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1967.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONFORTO, Débora, VIEIRA, Maristela C. **Smartphone na escola: Discussão Disciplinar para a Pedagógica.** Latin American Journal of Computing – LAJC, Vol II, N 3, Novembro 2015. Disponível em: Acesso em 11/11/2017.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio.** Trad. Davi Arrigucci Jr.e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1. ed., 2^a reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed., 7^a reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, M. M. **Teoria da Literatura II.** Curitiba: IESDE Brasil SA, 2008.

DALLA-BONA, Maria Elisa. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012, 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27751>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

DELMIRO, Benigno Coto. **La escritura en los aledaños de lo literario.** Tarbiya, Madrid, n. 28, p. 9-50, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237789>. Acesso em: 22 fevereiro de 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas.2016.

_____. **Histórias de Leves Enganos e Parecências**. 1º edição. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

_____. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala. 2011.

_____. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FALCÃO, Mário. **100 Exercícios de Escrita Criativa: Volume 1 - Iniciantes**. Editora Stieg. Edição do Kindle.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blucher. 2006

Ferreira, S. B. L., Melo, R. N., Carvalho, S. E. R., & Leite, J. C. S. P. (2000). **Requisitos não funcionais para interfaces com o usuário - O uso das cores** . Disponível: <http://www.nt.puc-rio.br>. Acesso: 20 de novembro de 2004

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

FRANTZ, Maria Helena Zagan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.22)

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

GENETTE, G. **Discurso da narrativa - ensaio de método**. Trad.: Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

_____. **Palimpsestes. La littérature au second degré**. Paris: Seuil. 1982

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J.W.; CIELLE, B. (orgs.) Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17- 24.

GIL , Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Filosofia**. Trad. Marco Antônio Casanova, - 2^a ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. **Ser e Tempo**. Parte I. Trad. Marcia Sá C. Schuback. 15^a Ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2005.

_____. **Einleitung in die Philosophie** (Wintersemester 1928/29) – (GA 27). Hrsg. Von Otto Saame und Ina Saame-Speidel. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2., durchgesehene Auflage 2001.

HELLER, Eva. **A Psicologia Das Cores.** 1^a edição. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HOHLFELDT, A.C. **Conto brasileiro contemporâneo.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HOCKERT, Valerie. **Ensinando Escrita Criativa.** Reality Today Forum. 2015. Ebook Edição do Kindle.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.** Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

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

_____. **A estética da recepção colocações gerais.** In: LIMA, Luiz Costa. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis.** In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?**; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. - São Paulo: Parábola, 2012.

KAPP, Karl M. **The Gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 16^a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KUKUSKA-HULME, A. & TRAXLER, J. (2005). **Mobile learning: a handbook for educators and trainers.** Open and Flexible Learning Series. London, UK: Routledge.

LAJOLO, Marisa. Olhos d'água, de Conceição Evaristo. 2016. **LITERAFRO** – Disponível em:<www.letras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). Série Princípios – Vol.4. São Paulo: ática, 2006.

LORENZONI, Marcela. **Pequeno glossário de inovação educacional.** São Paulo: Geekie, 2016.

MANCELOS, João de. **Manual de Escrita Criativa.** 2^a ed. – Portugal, Edições Colibri, 2015.

_____. **Introdução à Escrita Criativa.** 5^a ed. – Portugal, Edições Colibri, 2017.

MCGONIGAL, J. **Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MEIRELLES, L. F. T.; TAROUCO, L. M. R. **Framework para aprendizagem com mobilidade.** In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005. Anais... p.623-633. Disponível em <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/446/432>. Acesso em 20/01/2021

MINAYO, M. C.S. (Org.) **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2007.

_____. (Org); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O . GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa** I. 20 ed. – São Paulo : Cultrix, 2006.

MORAES, Maria Fernanda. **Por trás das oficinas de escrita criativa.** Saraiva Conteúdo, 30 jul. 2017. Acesso em: 13 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

NUNES, Benedito. **João Cabral de Melo Neto.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1974. (Coleção Poetas modernos do Brasil, v. 1).

OLIVEIRA, L. E.; SANTOS, J.F. (Orgs). **Literatura e Ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, José; BARBOSA, Alexandre. **Perfis de jogadores em contextos de ensino/aprendizagem em disciplinas de programação.** Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, [S.l.], p. 1137, nov. 2016. ISSN 2316-8889. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7039>>. Acesso em: 23 ago. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2016.1137>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** Trad. Rita Brossard. Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil. Brasília: Unesco, 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=227770&set=0059EF317A_1_432&gp=1&lin=1&ll=1. Acesso em: 20 nov. 2017.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 25 ed. – Petrópolis, Vozes, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança-imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Falar Editores, 1978.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves.** Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. **Filosofia da Composição.** Prefácio Pedro Süsskind, Tradução Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

POUILLO, Jean. **O tempo no Romance.** Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1974.

PRATES, R. O.; BARBOSA, S. D. J. “**Introdução à Teoria e Prática da Interação Humano Computador fundamentada na Engenharia Semiótica**”. In: T. Kowaltowski& K. Breitman (orgs.), Atualizações em informática 2007. XXVII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, JAI/SBC, 2007

_____. **Avaliação de interfaces de usuário: conceitos e métodos.** Anais da Jornada de Atualização em Informática, XIX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, Campinas, 2003.

PRADO, Maria Goreti Silva. **O ponto de vista em Semiótica: fundamentos teóricos e ensaio de aplicação em A hora da estrela.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** On the Horizon -MCB University Press, [S.l.]. v.9, n.5, out. 2001.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte Letramento/Justificando, 2017.

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

SABOIA, Juliana; VIVA, Marco Aurélio de Andrade; VARGAS, Patrícia Leal de. **O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual.** Revista cesuca virtual: conhecimento sem fronteiras - ISSN 2318-4221, [S.l.], v. 1, n. 1, jul. 2013. ISSN 2318-4221. Disponível em: . Acesso em: 11 nov. 2017.

SCLIAR, M. **Era uma vez um conto.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

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

SCHLEMMER, E.; SACCOL, A. Z.; BARBOSA, J.; REINHARD, N. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro.** Journal of Information Technology, p. 1-12, 2007.

SHULER, Carly. **Pockets of potential Using Mobile Technologies to Promote Children's Learning**, Ed.M. January 2009.

SILVA, Fátima Aparecida Montavani da. **Leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_fatima_aparecida_mantovani_silva.pdf Acesso em: 12 de setembro de 2019.

SILVA, Bruno Santana da; BARBOSA, Simone Diniz Junqueira. **Interação Humano-Computador: Projetando a Experiência Perfeita.** Rio de Janeiro: Campus, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.123 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. 4 reimpressão. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128 p.

_____. **Letramento e Escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SPALDING, M. **Presença do miniconto na literatura brasileira.** Conexão Letras, Porto Alegre, v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55443/33705>. Acesso em 15/02/2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).

TODOROV, T. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, R. et al. Análise estrutural da narrative. 2.ed. Tra. Maria Zélia Barbosa Pinto. Ver. Milton José Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971.

TOTTI, A.R, GOMES, C.A.S, MOREIRA, S.P.T, SOUZA,W.G. **M-Learning:**

Possibilidades para a Educação a Distância. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/181.pdf> > Acesso em 30/11/2017.

TRAXLER, John. **The Evolution of Mobile Learning.** In: Guy, R. (ed.). The Evolution of Mobile Teaching and Learning. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009, pp. 1-14.

VALÉRY, Paul. **Poesia e pensamento abstrato.** In: _____. Variedades. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n 92, p.62-69, fev., 2001.

WEINRICH, Harald. **Mundo comentado – mundo narrado.** In Es-
tructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid: Gredos.
1964.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **The Gamification Toolkit: Dy-
namics, Mechanics, and Components for the Win.** Pennsylvania. US: Wharton Digital Press, 2015.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: How game thinking
can revolutionize your business.** Philadelphia: Wharton Digital
Press, 2012.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre
(RS): Penso, 2016. 313p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Pau-
lo: Contexto, 1991.

_____. **Estética da recepção e história da literatura.** 1^a ed., 3^a
reimpressão- São Paulo: Ática, 2009. (Série Fundamentos, 41).

_____. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, n. 14, dez.
2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em 14 Jul 2019.

_____. **Leitura literária e outras leituras** In: BATISTA, Antonio
Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs). Leitura:
práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Ed. Autêntica,
1999.

APÊNDICE A – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA A PRODUÇÃO DO CONTO DE MISTÉRIO

Exercícios direcionados ao conto de Mistério

Exercício 1

- Como é reconhecido por todos, a leitura colabora também para o amadurecimento da escrita. Para o início da atividade, os estudantes são convidados a ler previamente, em casa, o texto “O Gato Preto” de Edgar Allan Poe. Ao retornar para sala, antes da discussão sobre o texto, sugerimos a exibição do vídeo que é uma adaptação do conto de Edgar Allan Poe “O Gato Preto” e está disponível na plataforma youtube²⁵, seguida de uma apresentação sucinta sobre o autor com informações sobre a sua escrita e a sua importância para o gênero textual literário conto. Também serão fornecidas informações que possam aguçar o interesse dos estudantes, como, por exemplo, o fato de que até hoje ninguém sabe ao certo o que causou, de fato, a morte de Poe. A morte dele é cercada de mistério até os dias atuais. Em outubro de 1848, Poe foi visto vagando pelas ruas com roupas de outra pessoa. Conforme relatos de alguns biógrafos, ele agonizou durante quatro dias até morrer.

²⁵ Felicidade Clandestina - Curta Metragem Animada. 20 de abril de 2020 (2 min). Publicado pelo canal Arara Letramento Emocional. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6gKl2L4h9kg> Acesso em 16/12/2020.

O Gato Preto. (8 min). Publicado pelo canal de Cristiane Fariah. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=po_T90CthjI. Acesso em 24/10/2021.

- Voltando ao texto, o professor-mediador questiona os estudantes sobre quais elementos fazem de “O Gato Preto” um conto de mistério. Se possível, solicitar que exemplifiquem com passagens do texto. Aproveitar o momento de escuta para mediar a construção de conhecimentos acerca do conto de mistério.

Exercício 2

O personagem principal é um fator essencial do conto e, por isso, é importante ter conhecimento sobre os seus medos e o seu talento para solucionar crimes. É preciso familiarizar-se com o personagem de modo a conseguir estabelecer um vínculo de simpatia com o leitor. Uma maneira de conseguir isso é por meio do desenvolvimento de um enredo verossímil e lógico.

- Para o desenvolvimento de um personagem principal consistente, o estudante pode ser convidado a preencher uma ficha de informações. Isso o ajudará a não se perder nas características do seu personagem. Além dos tópicos citados na técnica três do item “personagens” do tópico “Familiarizando-se com os elementos da narrativa” desse texto, podem ser inseridos novos itens direcionados à criação do conto de mistério.

- Oposto ao protagonista, é importante pensar também no “malvado”, na pessoa que comete o crime sobre o qual se trata o conto.

Sugestões:

- Defina alguma(s) mania(s) ou hábito(s) estranho(s) do personagem.
- Em quem o personagem se inspira?
- Seu personagem se arrepende de algo que fez?
- Seus pensamentos diante da vida são: otimistas ou pessimistas?
- O personagem tem algum vício?
- Qual o maior medo do personagem?

Exercício 3

Para escrever uma história de mistério, é preciso pensar em um enigma, portanto, é crucial determinar qual será o núcleo sobre o qual se moverá o mistério.

- Os estudantes deverão ser orientados a responder as duas perguntas a seguir:

1- Qual é o caso que o protagonista tem que solucionar ou com o qual ele deve lidar de alguma forma?

2- Identifique os obstáculos que o personagem principal encontrará no percurso para solucionar o enigma.

Dica para os estudantes de como criar o suspense:

- A inserção de frases que apenas sugira algo para aguçar a curiosidade do leitor;
- O trabalho com pistas verdadeiras, mas também com outras falsas, isso faz o leitor desconfiar de outros personagens, despistando-o. (motivo cego, é o termo teórico)

- De acordo com a reflexão acerca dos tópicos 1 e 2, o professor deve solicitar

- Solicitar dos estudantes a construção de um esquema que pode servir como base para construção de um conto de mistério. No esquema deve constar: Problema, conflito, clímax e desfecho.

Exercício 4

Quem vai contar a história? Pode ser feita a escolha entre um narrador omnisciente, ou seja, aquele que tudo sabe, mas que não

participa da história, ou pode decidir que seja escrito por algum dos personagens do conto.

- O professor-mediador solicita que o estudante conte a cena de um crime em um parágrafo. Primeiro como narrador omnisciente, depois pela perspectiva do detetive e, por fim, pela do criminoso. Assim, o estudante poderá optar no seu texto pela possibilidade que mais lhe atrair.

Exercício 5

Qual seria o local perfeito para cena de um crime?

- Solicite que o estudante construa um parágrafo que descreva com riqueza de detalhes o espaço onde ocorreu um crime. Para facilitar, propunha que o narrador seja alguém que entrou na cena logo após o ocorrido e observa cada detalhe do ambiente que pode contribuir para solucionar o crime, sejam objetos, odores, sabores, etc.

Exercício 6

É de suma importância determinar qual será a resolução do conflito, ou seja, o desfecho do conto. Para que seja um bom conto, o final deve surpreender, ser inesperado;

- O professor entrega aos estudantes um conto de mistério sem o desfecho. O desafio é que o aluno crie um final que surpreenda, mas que não deixe de seguir a lógica do texto. Essa atividade além de mexer bastante com a imaginação dos estudantes, busca que eles percebam que o desfecho é bem costurado desde o início do conto, seja com pistas verdadeiras ou falsas, com detalhes nas descrições, o autor constrói uma lógica dentro da narrativa para que o final seja sur-

preendente, mas verossímil. Pois um desfecho pouco credível e sem sentido em relação a como se desenvolveu o enredo não costuma agradar aos leitores.

Sugestões:

“A Formiga” de Ligya Fagundes Telles.

“O Mistério do Cinco Estrelas” e “O Rapto do Garoto de Ouro” de Marcos Rey

“Perseguição” de Paulo André T.M.Gomes

“Testemunha tranquila” de Stanislaw Ponte Preta

Vamos falar sobre estilo?

Exercício 7

Autores de textos de mistério costumam usar um vocabulário específico para criar suspense, a exemplo dos adjetivos expressivos ou do uso de advérbios. No “Conto de Mistério”, Stanislaw Ponte Preta faz bastante uso desse recurso. Liste no quadro branco algumas frases do conto, leia com os estudantes e depois peça para que eles identifiquem os adjetivos e transcrevam as frases retirando-os. O objetivo dessa atividade é que eles percebam que os adjetivos utilizados nos trechos foram cruciais para criar o tom de mistério e que a retirada deles descaracterizam a escrita com esse tom de mistério.

Sugestões de frases:

1. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente.
2. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas.
3. O outro entrou num beco úmido e mal iluminado.
4. Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada.
5. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor.

Assim como na etapa anterior, o professor lista no quadro trechos, agora, abordando os advérbios. Após realizar a leitura e identificar os advérbios, chama os estudantes à reflexão sobre a importância dos advérbios para os trechos. Como esses advérbios acrescentaram informações importantes à narrativa.

Sugestões de frases:

1. **Imediatamente** um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café **em frente**, ajeitou a gravata e cuspiu **de banda**.
2. Era aquele. Atravessou **cautelosamente** a rua, entrou **no café** e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Exercício 8

Essa atividade tem por objetivo levar os estudantes a perceberem que, além da visão, outros sentidos também são apropriados para descrever espaços e colaborar com a criação da atmosfera desejada.

- Pode ser levado para os estudantes o texto “Venha ver o pôr do Sol” de Lygia Fagundes Telles e, após uma leitura coletiva da sala, pedido para que os alunos transcrevam do texto as figuras de estilo que marcam o trabalho descriptivo da autora envolvendo os personagens e o espaço. Durante o percurso da atividade, é natural que os estudantes começem a perceber a relevância desses recursos para a construção de um texto mais robusto. Ao fazer o levantamento das respostas dos estudantes, cabe ao professor-mediador também os conduzir a percepção de como outros sentidos, além da visão, são capazes de colaborar na criação da atmosfera desejada na narrativa.

Sugestões:

- “pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo” (comparação);
- “por uma toalha que adquirira a cor do tempo” (metáfora);
- “a beleza não está nem na luz da manhã...” (metonímia);
- “uma trepadeira selvagem que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas”; (a personificação)
- “ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado” (animalização);
- “No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos” (sinestesia).

- Por fim, o professor dispõe no quadro branco duas colunas cada uma com seis palavras, sendo a primeira com substantivos e a outra com adjetivos e pede para que os estudantes formem três expressões sinestésicas e, em seguida, construam um parágrafo encaixando essas expressões de maneira coerente.

Revisão e Reescrita

Após o comando de escrita do conto de mistério e da ajuda por meio dos exercícios, é importante que o professor alerte sobre o processo de revisão e reescrita. Como todas as atividades anteriores, a revisão também deve ser uma atividade dialogada, não só com o professor, mas com os colegas de turma.

Para facilitar o momento de revisão, o professor pode entregar um roteiro para que os estudantes realizem as observações, primeiro acerca do próprio texto e depois acerca do texto do colega. Com a finalidade de motivar a troca de experiências de autoria, é

interessante que o professor organize duplas e que essas troquem os textos e realizem as leituras para posteriores considerações dos colegas.

Sugestão de roteiro:

1. O texto apresenta a estrutura de um conto?
2. É adequado ao público alvo definido?
3. Atende à proposta: gênero literário conto de mistério?
4. Você mudaria o título?
Apresentou um incidente dentro de uma sequência de acontecimentos?
5. Há trechos que estão confusos quanto à sequência cronológica?
6. Ficou claro se o narrador participa ou não da história?
7. Você conseguiu imaginar o espaço em que se passa a história? Quais os pontos positivos e negativos da ambientação?
8. Fica evidente no conto com quem aconteceu a história e quais os personagens envolvidos?
9. Os personagens são retomados adequadamente no decorrer do texto?
10. O autor usou adjetivos nas descrições e advérbios para caracterizar ou enfatizar momentos e ações ocorridas e construir o suspense e o mistério do texto?
11. O texto apresenta problemas de repetição desnecessários, ortografia, uso da norma culta e/ou pontuação?
12. Figuras de linguagens como metáforas, sinestesias ou outras foram usadas como recurso de estilo para potencializar a atmosfera de mistério?
13. Que recursos o autor usou para manter e alimentar o mistério?
14. Em que trechos o autor poderia melhorar o mistério?
15. A história do conto foi convincente, preservou o quesito de verossimilhança?
16. Se há diálogos na história eles foram bem estruturados?
17. O que você achou do desfecho? Foi surpreendente e coerente com o desenrolar do incidente?
18. O que você pode sugerir ao autor utilizando as ferramentas de reescrita: substituir, acrescentar, suprimir e deslocar?

É preciso respeitar o tempo dos alunos durante processo de observação, sendo essa uma atividade que pode ser considerada complexa para alguns. É importante lembrar que cada momento de revisão é também um momento de desenvolvimento da autonomia do estudante enquanto leitor-crítico e estudante-escritor.

Passadas as etapas de revisão pelo produtor do texto e da revisão do colega, é a hora da reescrita do texto para ser entregue para o professor-mediador que, por sua vez, fará as observações pertinentes para uma nova reescrita. Vencidos os processos de produção, chegou o momento final de preparar os textos para circulação.

APÊNDICE B – MANUAL DO APLICATIVO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS: ECriativo.



A proposta Gamificada

Com mais de 1,5 bilhão de alunos do mundo estudando em casa, a pandemia de covid19 transformou os lares em verdadeiros baluartes escolares, o que acarretou uma disruptão no ato de aprender e ensinar. Essa experiência tem desencadeado mudanças significativas em comportamentos individuais e coletivos bem como em procedimentos pedagógicos, o que, inevitavelmente, tem também acelerado as reflexões sobre o uso da tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a Gamificação na educação se torna uma grande aposta do século XXI. Seja no ensino presencial ou virtual, apresenta-se como uma grande colaboradora, já que, no percurso pedagógico, significa adotar a lógica, as regras e o design de jogos analógicos e/ou eletrônicos (avatares, desafios, rankings, prêmios etc.) para tornar o aprendizado mais atrativo, motivador e enriquecedor.

O nosso app traz como proposta a utilização de alguns elementos de jogos com o fito de que a experiência do uso autônomo seja automotivadora, engajando o estudante de modo a evitar a sua evasão.

Efetivamente, essa não é uma discussão nova, o processo de tomada de consciência de que a tecnologia e a internet revolucionaram a educação e a forma como aprendemos já é perceptível há algum tempo, no entanto, o fato é que chegou a hora de acelerar esse processo, pois o mundo está vivendo uma revolução educacional sem precedentes e as escolas precisam reinventar suas práticas para acompanhar as mudanças na sociedade. O caminho para isso? A promoção de uma educação inovadora da qual a Gamificação faz parte.

Conhecendo o Ecriativo

- Seja Bem-Vindo(a)! Responsável pelo acolhimento e por gotejar a proposta do app e o gênero a ser estudado.
- Como usar

No uso mediado pelo professor, pode não ser tão necessário, no entanto, no uso autônomo do estudante, é de grande importância pois traz toda a proposta que transforma a experiência em um grande jogo.

Vamos conhecer a proposta de Gamificação na próxima página.

Conhecendo o Ecriativo

Como usar

Vamos as regras!

1. No *ECriativo* você encontrará vários botões/fases do nosso jogo (Quem?, O quê?, etc) que o direcionará para a prática os desafios de Escrita Criativa. É importante que, ao entrar em cada link, clique primeiro no botão “Orientações” para se familiarizar com as técnicas daquela fase.
2. Cada fase tem no máximo 4 técnicas/desafios e para passar para próxima fase vocês deverão cumprir pelo menos 3 delas. Lembre-se, é uma atividade colaborativa e os desafios devem ser realizados ao mesmo tempo pelos “jogadores-autores”. Ao concluir cada desafio, deverão compartilhar entre si as produções para que exerçam a colaboração crítica sobre os textos de modo a ajudar o outro e a si próprio a melhorar.

Conhecendo o Ecriativo

Como usar

Se cair

1 ou 6 = T1	2 = T2	3 = T3	4 ou 5 = T4
-------------	--------	--------	-------------

3. Para ficar mais divertido a ordem da realização dos desafios deve ser escolhida na sorte. Sugermos jogar um dado em que os números corresponderão aos seguintes critérios:
4. E que tal fala em recompensas? Para cada desafio cumprido e compartilhado você ganha ao 1 “Starcoins”, a moeda do nosso jogo. Após o desafio final é só fazer as contas e passar no “Merconto” para pegar a recompensa.
Obs: Ao final de cada desafio você encontra a quantidade de “Starcoins” disponível para ele.

Lembre-se: No item 3 desse Guia você encontra a “Contopédia”, onde tem acesso a importantes informações sobre o gênero conto. Acesse sem moderação!



Conhecendo o Ecriativo

Até o botão 7, desfecho, segue a mesma estrutura apresentada no botão "quem?". Claro, cada um fazendo referência a determinado elemento do Conto, a saber:

- PERSONAGEM**
- ESPAÇO**
- TEMPO**
- ENREDO**
- NARRADOR**
- CONFLITO E DESFECHO**

Conhecendo o Ecriativo

Após exercitar a escrita criativa trabalhando em cada fase elementos do conto, chegou a hora do estudante colocar em prática tudo que aprendeu até aqui e, para isso, a grande batalha final desse game é construir um conto com no máximo 30 linhas.

Usando um dado, o estudante receberá, de acordo com o número que cair, o tema sobre o qual desenvolverá o texto.

- 1- A natureza
- 2- Conflito pessoal
- 3- A máquina
- 4- O sobrenatural
- 5- Doenças
- 6- Investigação

O botão ainda traz algumas dicas especiais e chama a atenção para o fato de que o conto é um gênero literário breve, deve ser lido inteiro de uma vez só para não quebrar a imersão do leitor.



Conhecendo o Ecriativo

Depois de ser recompensado a cada exercício realizado, é hora de somar as **Starcoins** e trocar por prêmios no **Merconto**.


São duas opções de prêmios para baixar de acordo com as Starcoins.


Um jogo de tabuleiro para imprimir e testar seus conhecimentos sobre alguns contos. Contém tabuleiro, cartas, contos, peça e dado para montar.


Um jogo em PPT em que ao visitar o museu você exerce os seus conhecimentos sobre o Conto.



Conhecendo o Ecriativo

Mural aberto para que os estudantes entrem e compartilhem dicas de novas leituras.





ANEXO A - A moça de vestido amarelo²⁶

– de Conceição Evaristo

Dóris da Conceição Aparecida, desde o primeiro ano de vida, ao começar a falar, deixou os seus espantados. Abrindo os braços, espi-chando um dos dedos como se mostrasse alguém ou alguma coisa, bal-buciou algo assim: “a-ma-e-lo”, a palavra ‘amarelo’ se fez ouvir corre-ta e sempre presente no vocabulário da menina. A cor mais ainda. Era o matiz preferido para colorir seus rabiscos, desde seus desenhos da fase célula até as criações mais completas, como a do corpo humano ou a cópia das paisagens. Um dia, aos sete anos acordou sorridente dizendo que havia sonhado com a moça de vestido amarelo. A moça que ela via sempre e que alguns de sua família entendiam como sendo uma amiga imaginária da menina. Só a sua avó sabia muito bem de que moça, a Sãozinha estava falando. Espantos tiveram todos, menos a avó. O sonho acordara Dóris, bem no dia da sua primeira comunhão. Não poderia Dóris ter sonhado outros sonhos? Anjinhos dançando e voando em algum lugar azul-celeste? Não poderia ter sonhado com a holstia consagrada, a quem devemos tanto respeito? E por que não sonhara com o cálice bento? Buscando se recuperarem do assombro, resolveram crer que nada seria mais católico do que a menina sonhar com a Mãe de Jesus. A moça de vestido amarelo poderia ser a Nossa Senhora dos Católicos, que viera em vigília cuidar do nosso sono e dos sonhos da menina, pois no dia seguinte ela iria receber a comunhão pela primeira vez. O sonho indicava o fervor da menina diante da fé

26 EVARISTO, Conceição. **Histórias de Leves Enganos e Parecenças**. 1º edição. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

católica. A moça que enfeitava o sonho da menina, só podia ser a Santa em suas diversas aparições de ajuda e milagres: Senhora Aparecida, Senhora da Conceição, Senhora do Rosário dos Pretos, Senhora Desatadora de Nós, Nossa Senhora dos Remédios, a Virgem de Fátima... Mas, entretanto, um detalhe não se ajustava bem. Por que a mudança da cor do manto da santa? Azul e branco eram as cores preferidas da Santa católica... Pelo que se sabe a Senhora Católica nunca havia aparecido de amarelo. O padre, ao ser informado sobre o sonho da menina, foi lacônico e certeiro em direção à resposta. Com um tom de contrariedade na voz, olhou severo para a vó de Dóris, como se ela tivesse alguma culpa sobre o sonho da menina. E mordendo as palavras respondeu que deixasse estar, cada qual sonha com o que está guardado no inconsciente. E no inconsciente, nem a força do catecismo, da pregação e nem as do castigo apagam tudo. Dóris estava mais bonita naquela manhã e depois de narrar o sonho caiu em um sono mais profundo do que tinha tido a noite inteira. Só quem conseguiu acordá-la foi a vó, Dona Induína, tocando algumas vezes na cabeça da menina. Na hora da comunhão, o rosto de Dóris se iluminou. Uma intensa luz amarela brilhava sobre ela. E a menina se revestiu de tamanha graça, que a senhora lá do altar sorriu. Uma paz, nunca sentida, inundou a igreja inteira. Ruídos de água desenhavam rios caudalosos e mansos a correr pelo corredor central do templo. E a menina em vez de rezar a Ave-Maria, oração ensaiada por tanto tempo, cantou outro cumprimento. Cantou e dançou como se tocasse suavemente as águas serenas de um rio. A avó de Dóris sorria feliz. Dóris da Conceição Aparecida, cantou para nossa outra Mãe, para nossa outra Senhora.



Tipografías
Adobe Garamond
Literata