



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v28n01/2020p135-156>

ENSINO DE ESCRITA: O TEXTO LITERÁRIO COMO UMA POSSIBILIDADE

WRITING: THE LITERARY TEXT AS A POSSIBILITY

Bruna Francinett Barroso Faustino de Souza¹
Sulemi Fabiano Campos²

Recebimento do texto: 12/10/2019

Data de aceite: 10/11/2019

RESUMO: Esta pesquisa surgiu da observação de uma turma do Ensino Fundamental, na qual verificamos que as principais práticas de leitura e escrita dos alunos estavam relacionadas à comunicação imediata nas redes sociais. Notamos que, embora lessem e escrevessem muito, a escrita na escola representava um desafio pelo fato de os alunos tentarem reproduzir a linguagem e a estrutura composicional usadas no contexto virtual. Este artigo tem como objetivo apresentar experiências de leitura e escrita, para além das práticas utilitaristas, e defender o acesso ao texto literário como possibilidade para o ensino da escrita na escola básica. Para isso, tratamos das concepções de leitura subjetiva (ROUXEL, 2013) e leitura rigorosa (RIOLFI *et al*, 2014) sob as contribuições teórico-metodológicas de Galdi (2015) e Larrosa (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura subjetiva; Texto literário; Escrita; Ensino.

ABSTRACT: This research was originated from the observation of a primary education class, in which it was verified that the students' main reading and writing practices were related to instant communication in social media. Although the students read and wrote a lot, it was noted that writing was a challenge in their school, because they tried to reproduce the compositional language and structure used in the virtual context. This study aims to present reading and writing experiences, in addition to utilitarian practices, and defend the access to literary text as a possibility to teach writing skills in primary education. For this reason, as theoretical background were used the conceptions of subjective reading (ROUXEL, 2013) and accurate reading (RIOLFI *et al*, 2014) under the theoretical and methodological contributions of Galdi (2015) e Larrosa (2017).

KEYWORDS: Subjective reading; Literary text; Writing; Teaching.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras e professora da rede pública de Goianinha/RN.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, professora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da unidade de Natal/RN.



1. Introdução

A todo docente comprometido com o papel social da sua profissão, a escrita se configura como um desafio permanente, de modo que, independentemente do nível de ensino ou Componente Curricular, a escrita é uma preocupação coletiva (ou deveria ser). Em se tratando do professor de Língua Portuguesa (LP), a escrita é muito mais do que uma ferramenta de trabalho, é ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão constitui-se, inclusive, como um critério de avaliação do desempenho dos estudantes nas unidades de ensino e nas avaliações externas, nas quais os baixos indicadores apontam para rendimentos insatisfatórios em todos os níveis.

Nas conversas entre professores, por exemplo, é comum ouvirmos que os alunos não sabem escrever. Todavia, quase sempre, essa fala está associada às questões ortográficas ou à estrutura composicional do texto, o que nos permite refletir: a que se deve a dificuldade de escrita no contexto escolar? quais critérios são usados para avaliar a produção dos alunos?

A atuação dos professores de LP em sala é motivada, ainda que inconscientemente, pelas suas visões teórico-metodológicas. Isso significa que lacunas na formação profissional podem resultar em práticas equivocadas, como no ensino dos gêneros discursivos que se popularizou a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sem, no entanto, provocar reflexões teóricas que permitissem mudanças efetivas. Se antes o ensino de LP era focado no estudo da Gramática



Normativa, depois o texto ganhou centralidade; porém, isso não representou necessariamente a garantia da qualidade do ensino, já que, por um lado, os Livros Didáticos (LD) passaram a priorizar textos mais próximos das variantes linguísticas usadas pelos estudantes (charges, tirinhas, por exemplo) e, por outro, a enfatizar atividades de escrita modelar, engessada em um determinado gênero, colocando o enunciado em segundo plano, como se a forma estivesse acima do conteúdo.

Tais inquietações nos conduziram à observação dos alunos quanto às suas práticas sociais de leitura e escrita mais frequentes. Tendo em vista o reconhecimento da ineficiência das práticas que didatizam o texto, tal qual a taxonomia no estudo gramatical de antes e o seu distanciamento das relações sociais de interação, propomos o ensino da escrita, como propõe Geraldini (2003), de modo que os estudantes tenham a oportunidade de dizer algo a alguém, partindo da subjetividade advinda das suas histórias e das experiências possibilitadas pela leitura. Assim, temos o entendimento de que a escrita tem significado para os alunos se puderem conceber o texto como uma atividade discursiva que permite participação nos espaços públicos.

O objetivo deste artigo é, então, apresentar experiências de leitura e escrita, para além das práticas utilitaristas, e defender o acesso ao texto literário como possibilidade para o ensino da escrita na escola básica. Para tanto, partimos de uma pesquisa interventiva, no âmbito do Programa Profissional em Letras (ProfLetras), cujo título é *Experiências de leitura e escrita no Ensino Fundamental: a contribuição das narrativas literárias*, a



qual foi desenvolvida com uma turma de 27 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública do município de Goianinha/RN.

Interessamo-nos por investigar possíveis relações entre as dificuldades de construção narrativa nas produções escritas em sala de aula e o excesso de exposição dos alunos aos textos de comunicação imediata nas redes sociais. Evidentemente que não temos a intenção de tratar espaço escolar e espaço virtual de maneira dicotômica, pois entendemos não ser produtiva tal discussão, especialmente em virtude da nossa concepção de leitura e escrita como práticas indissociáveis e construídas social e historicamente.

Embora haja a necessidade de pensarmos a leitura e a escrita no contexto atual das novas tecnologias da informação e da comunicação, é igualmente importante considerar que compete à escola favorecer a construção de outras experiências a que os alunos não terão acesso fora do âmbito escolar. Desse modo, entendemos ser responsabilidade da escola garantir que os alunos vivenciem práticas de leitura e escrita além das efemeridades cotidianas e o ensino da escrita intermediado pelo texto literário nos parece uma possibilidade, uma vez que não se lê um letreiro de loja ou uma legenda de foto da mesma forma que se lê um romance ou um conto.

A nossa pesquisa tem sua relevância por contribuir com a reflexão sobre as implicações negativas de uma prática docente que privilegie os textos mais objetivos em detrimento do texto literário. Por isso, propomos a formação dos alunos por meio de leituras de narrativas literárias que permitam o resgate da consciência do leitor quanto à



complexidade do mundo do escrito para que eles (re) descubram a imprevisibilidade do ato de escrever com base na percepção das experiências de escrita dos autores das narrativas lidas, e escrevam seus textos, como sujeitos que valorizam os diferentes modos de dizer próprios da concepção dialógica da língua, perceptíveis no texto literário.

Este texto está organizado em três seções: a primeira trata dos construtos teórico-metodológicos; a segunda apresenta a análise de duas narrativas produzidas pelos estudantes, relacionando o texto literário ao ensino de escrita; e a terceira traz apontamentos com base nas análises.

2. O saber, o fazer e o pensar sobre o fazer

Para início de conversa, abordamos uma visão de leitura e escrita como direitos. Castrillón (2011) inicia uma discussão em torno da pergunta: por que uma política pública de leitura e escrita? e discorre sobre as tentativas de a América Latina tratar a leitura e a escrita como compromissos coletivos. Nessa linha, a autora aponta a necessidade de os países reconhecerem a leitura e a escrita como “campos de tensões em que se movem, e muitas vezes em sentidos opostos, múltiplos interesses, discursos e representações” (CASTRILLÓN, 2011, p. 89).

Essa autora apresenta criticamente a leitura como um valor universal, como se as diferentes posições pudessem compor um modelo unificador e segue nos provocando quanto à definição de leitor. Segundo uma definição mais tradicional, é aquele que lê um texto, ou seja, que se apropria de um código e entende o texto. Mas Castrillón nos conduz a uma



definição mais abrangente, explicitando que leitor é alguém que se apropria da linguagem de outros e se torna “autor e ator de seu lugar no mundo” (CASTRILLÓN, 2011, p. 90). Essa definição deixa implícita a relação de indissociabilidade entre a leitura e a escrita e defende que tais práticas são determinantes nos processos de interação social. Concordamos com a autora por entendermos a leitura e a escrita como atividades humanas complexas e complementares que permitem a atuação do sujeito no mundo, o que confere à escola responsabilidade dentro e fora do espaço escolar.

Referente à proposta de Geraldi (2003), sua principal contribuição está na distinção que faz entre redação e produção textual, a qual não se restringe a uma questão de nomenclatura. De acordo com o autor, os termos não são equivalentes. O primeiro se refere à escrita cuja motivação principal é a apreciação do professor e a aquisição de uma nota, ou seja, o interlocutor é o próprio professor e isso dificulta o processo de ensino da escrita porque toma o ato de escrever apenas como uma atividade escolar, sem muito significado fora desse contexto. Já o termo produção textual se refere à escrita motivada e com um interlocutor real, isto é, escreve-se porque (e quando) se tem o que dizer e para quem dizer.

A defesa de Geraldi (2003) nos interessa pelo fato de que distinguir redação de produção textual é dar sentido ao ato de escrever e, conseqüentemente, ao ensino da escrita, pois o estudante, sabendo por que e para quem escreve, escolhe como dizer, sem necessidade de imitar uma estrutura ou um estilo prontos. Concordamos com a distinção de Geraldi, sobretudo por reconhecer que ter uma intenção real e clara para escrever



coloca a escrita na condição de prática dotada de sentido para a atuação social.

É certo que os alunos leem e escrevem muito em ambientes virtuais, especialmente os textos de comunicação rápida, como mensagens de textos em redes sociais. Não podemos afirmar que não sabem ler e escrever. Todavia, não somos ingênuos de pensar que ler e escrever mensagens objetivas nas redes sociais se assemelha a ler e escrever narrativas em que se projetam as subjetividades através da linguagem. Não defendemos a superioridade de uma em relação à outra, mas que, sendo diferentes, exigem habilidades e estratégias diferentes. Ademais, enfatizamos que em tempos nos quais os alunos estão expostos a muitos textos utilitaristas, oferecer-lhes o acesso ao texto literário é ampliar as suas possibilidades de aprendizagens, além do aspecto cognitivo, mas também linguístico, estético e ético.

Nessa perspectiva, é inegável o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação na forma de interagir em sociedade, o que não pode ser desconsiderado pela escola, inclusive como objeto de estudo e reflexão, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual defende o tratamento sistematizado dos novos gêneros e suportes textuais como uma competência a ser desenvolvida nas salas de aulas. Contrário a isso, Larrosa (2017) aponta que o excesso de informação a que o sujeito está exposto pode desfavorecer a construção da experiência pois:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo





tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA, 2017, p. 18).

Diante dessa definição, não basta aos estudantes acumular informações, é preciso construir experiências. E haveria lugar para a experiência no espaço escolar? Tomando como base essa noção de experiência como aquilo que nos toca, entendemos que o texto literário, através da leitura subjetiva e da leitura rigorosa, seria uma possibilidade real e significativa para o ensino da escrita.

Adotamos a ideia de leitura subjetiva, conforme Rouxel (2013a), como a leitura que considera um leitor real, que se projeta no texto para lhe atribuir sentidos, refletindo a sua subjetividade; e de leitura rigorosa, de acordo com Riolfi *et al* (2014), como a observação das sutilezas do texto, como a exploração dos caminhos usados pelo autor na materialidade escrita para provocar determinados efeitos. Ao considerarmos a leitura do texto literário nessas duas abordagens, esta pesquisa valoriza, ao mesmo tempo, a autonomia do estudante como sujeito leitor que se projeta na leitura subjetiva e a mediação do professor que orienta na recuperação de pistas textuais na leitura rigorosa.

Rouxel (2013b) defende que há uma relação entre a construção de experiências de leitura e a instituição dos alunos como sujeitos leitores; já Riolfi *et al* (2014, p. 9) destaca que “com a emoção, há a quebra do padrão anterior e se inicia uma nova série de experiências”. Ambas as abordagens valorizam o sujeito e suas experiências, de maneira que podemos afirmar que há uma aproximação com a definição de experiência posta por Larrosa



(2017). Compartilhando dessa visão, entendemos que a socialização das experiências individuais favorece a construção de experiências coletivas significativas, sobretudo na escrita, o que nos conduz à defesa de que as experiências proporcionadas pela leitura literária geram experiências de escrita criativa.

3. O texto literário: uma possibilidade para o ensino de escrita

A proposta de que tratamos se estruturou em três módulos de cinco oficinas de leitura e escrita, totalizando 15 oficinas realizadas em uma turma de 8º ano do EF. Os estudantes, inicialmente, apresentavam muita dificuldade em desenvolver narrativas, sobretudo pela tentativa de imitação a um texto motivador, pelos desfechos bruscos e pela construção mais objetiva. Cada módulo partiu de um conto motivador e propôs um conhecimento mobilizador, conforme o quadro 1 abaixo.

QUADRO 1: organização dos módulos de oficinas

Módulos	1	2	3
Conhecimento mobilizador	O papel do narrador e dos tipos de discurso nos efeitos de sentidos.	A caracterização de ambiente e personagens na construção do suspense.	Recursos, conexões e desenvolvimento dos acontecimentos na construção narrativa.
Conto Motivador	<i>Os meninos verdes</i> , de Cora Coralina.	<i>As formigas</i> , de Lygia Fagundes Telles.	<i>O dia em que explodiu Mabatabata</i> , de Mía Couto.

Fonte: autoria própria (2019).

As oficinas dos três módulos foram planejadas, essencialmente, da seguinte forma: Oficina 1, leitura subjetiva de um conto motivador e projeção dos estudantes; Oficina 2, leitura rigorosa de uma narrativa sob



mediação do professor; Oficina 3, escrita colaborativa da primeira versão da produção textual; Oficina 4, avaliação, análise e encaminhamento de alterações; Oficina 5, reescrita, reflexão sobre recursos e construção de sentidos.

Embora a essência dos módulos fosse a mesma, os contos motivadores e seus diferentes níveis de complexidade, assim como os conhecimentos focados em cada módulo, proporcionaram uma progressão na construção de experiências. Para este artigo, escolhemos abordar o Módulo 2 de Oficinas no intuito de explicitar a possibilidade do uso do texto literário para a construção de experiências de escrita. A escolha se deve ao fato de reconhecermos a importância do conhecimento enfatizado no módulo (a caracterização de ambiente e personagens na construção do suspense) para o desenvolvimento mínimo da construção narrativa e para isso analisamos dois textos produzidos.

No Módulo 2, partimos do conto “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles, o qual mobiliza a curiosidade comum entre os adolescentes e levanta a questão de aceitação do diferente. A autora explora a caracterização de ambiente e personagens de forma peculiar, conduzindo a expectativa do leitor. A caracterização da dona da pensão, combinada à ambientação da narrativa no tempo e no espaço sustentam o suspense, inclusive após o desfecho.

Esse universo fantástico é uma boa alternativa porque é inquietante para os adolescentes. Conforme Roas (2014, p. 31), “a narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a



segurança diante do mundo real”. O fantástico parte do contexto sociocultural real do leitor, mas também o questiona, de forma que realidade e ficção se materializam na transgressão linguística. A narrativa fantástica é uma alternativa frente ao imediatismo e à objetividade dos textos mais comuns aos alunos.

Após a leitura subjetiva do conto, do seu registro no Diário de leitor e da leitura rigorosa do texto “A cabeça”, de Luiz Vilela, os alunos entenderam que há diferentes maneiras de construir o suspense e, assim, as produções escritas nesse Módulo apresentaram lacunas em relação ao desfecho ou silêncios propositais quanto às personagens. Porém, diferentemente de antes, isso não aconteceu por imitação das narrativas lidas. Na verdade, o que aconteceu foi que boa parte dos alunos, em contato com o texto literário, aprendeu novas maneiras de provocar o suspense na narrativa.

Para entendermos melhor o processo, vejamos como as oficinas do Módulo 2 estavam organizadas: i) leitura subjetiva do conto “As formigas”; ii) leitura rigorosa do conto “As formigas” através da reescrita de um trecho e da reflexão sobre o impacto causado pelas alterações na construção dos sentidos; iii) realização de uma sessão de fotos na Biblioteca Pública Municipal; iv) leitura subjetiva da crônica “A cabeça”, de Luiz Vilela, e compartilhamento oral e escrito de histórias de suspense; v) avaliação e reescrita das produções.

Nesse contexto, as narrativas de que tratamos aqui foram produzidas durante a Oficina 4, conforme planejamento no quadro 2.



QUADRO 2: planejamento da Oficina 4

Objetivos	Desenvolver a oralização e a escuta. Resgatar experiências sobre histórias de suspense. Analisar a construção do suspense e do desfecho na narrativa. Projetar a subjetividade através da escrita.
Atividades	Conversa literária: leitura subjetiva. Roda de conversa: histórias de suspense. Produção textual: narrar uma das histórias de suspense compartilhadas.

Fonte: autoria própria (2019).

As transcrições que seguem correspondem à última versão dos textos produzidos pelos alunos, após o processo de reescritas. O conto “As formigas”, usado como texto motivador para o Módulo 2, conta a história de duas primas universitárias chegando em uma pensão onde vão morar. Desde o início do texto, o clima de suspense está presente na caracterização do prédio descuidado e da dona do estabelecimento que as recebe e fala sobre a presença de um baú no quarto. É em torno desse objeto que os acontecimentos se desenvolvem porque as moças descobrem que nele há ossos de um anão. Para fortalecer o mistério, a cada noite, e somente à noite, aparecem formigas enfileiradas na direção do baú e um cheiro inconveniente de creolina. As estudantes percebem que as formigas estão montando o esqueleto do anão e fogem, sem maiores explicações. Ou seja, não temos informações sobre as características físicas das moças, nem de onde elas vieram, nem o nome do lugar em que estão, nem qualquer explicação sobre a origem dos ossos no baú, nem tampouco sobre o paradeiro das personagens. E todas essas lacunas não representam um defeito do texto, mas a estratégia usada pela autora para manter o suspense.



Apresentamos duas narrativas resultantes da Oficina 4 do Módulo 2 e as análises.

	O boneco de louça
1	Na velha cidade , havia um senhor chamado Bernardo. Ele tinha uma loja de brinquedos. Ele mesmo fabricava os bonecos
2	que não agradavam muito as crianças do lugar. A sua loja era empoeirada, escura, estava sempre vazia . Os bonecos eram
3	feios, mas Seu Bernardo os adorava.
4	O seu boneco preferido era o de louça, seu nome era Jason. Era macabro , era grande, o seu corpo parecia com o de uma
5	criança de verdade. Tinha a aparência de um menino de 6 anos.
6	Em uma noite de lua cheia , deu uma tempestade na velha cidade, com direito a raios e trovões e as chuvas acompanhadas
7	de vento davam pancadas fortes na loja do Senhor Bernardo, o qual foi ao porão onde guardava seu boneco de louça. Parecia
8	buscar uma companhia.
9	Ao chegar lá, o boneco tinha mudado de lugar. Seu Bernardo notou e foi pegá-lo para colocar de volta na prateleira de
10	sempre. Mas quando o homem deu as costas, Jason chamou o seu nome bem baixinho:
11	“Senhor Bernardo”.
12	- Quem está aí?
13	O boneco riu baixinho.
14	O senhor Bernardo, sempre tão corajoso, estava apavorado. Saiu correndo para o seu quarto que ficava nos fundos da loja.
15	Ele ouviu passos que o seguiam. Era constrangedor. Estava tremendo muito e não tinha por quem chamar. A cidade inteira
16	parecia dormir, embora não fosse tarde.
17	Depois de alguns segundos, houve uma queda de energia. O homem só contava agora com a luz da lua para lhe conduzir ao
18	escuro quarto. Os passos estavam cada vez mais próximos, ele podia sentir. Então, gritou :
19	- QUEM ESTÁ AÍ? ME DEIXE EM PAZ!
20	O boneco não respondeu. Deu uma risada assustadora, avisando que não tinha razão para deixar o seu criador em paz naquela
21	noite.

Narrativa 1

Nessa narrativa, o ambiente criado pelo aluno (cidade velha, loja empoeirada, tempestade, raios e trovões, queda de energia) permite ao leitor a construção do plano imagético da história. Observamos que a forma como a ambientação foi construída não parece ser somente uma questão composicional, ou seja, uma tentativa de obedecer à estrutura, mas uma necessidade de comunicar.

Notamos que a apropriação do conto “As formigas” contribuiu para que o aluno percebesse uma estratégia de construir o suspense sem que isso signifique uma mera imitação. Embora ele tenha utilizado a estratégia de fornecer informações gradativamente ao longo do texto,



assim como a autora do conto motivador, isso não foi feito da mesma maneira, pois Lygia não deu nomes a todas as personagens, por exemplo, enquanto o aluno optou por nomear as personagens, o que revela que se trata da internalização de um conhecimento sobre como construir o suspense. Assim, as pistas são dadas durante o desenvolvimento da história (boneco macabro, noite de lua cheia, loja vazia etc) e contribuem para a instalação do clima de suspense.

Outra diferença, assim como a autora do conto motivador personalizou o esqueleto e as formigas, na narrativa do aluno há a personalização do boneco; porém, tal personalização se constrói em outro nível de complexidade, pois além de nomeá-lo (Jason), o aluno lhe confere ações mais próximas de ações humanas: o boneco fala, ri e interage com o seu criador. Ou seja, o aluno não copiou o texto motivador, mas o acesso às estratégias usadas e a percepção dos efeitos provocados permitiu-lhe construir as próprias estratégias.

O uso das letras grandes dentro do discurso direto *QUEM ESTÁ AÍ? ME DEIXE EM PAZ!* (linha 19) reforça o grito anunciado pelo verbo *gritou* (linha 18) e acrescenta desespero à ação de Seu Bernardo. Já o desfecho adiciona suspense à história porque dá ideia de continuidade, isso nos pareceu intencional. Não se trata de uma narrativa sem desfecho, como comumente encontramos nos textos produzidos pelos alunos nesse nível de ensino, mas da escolha por um desfecho aberto para provocar um efeito no leitor.

O uso dessa estratégia no texto remete ao conto motivador, porém não se trata de imitação, o aluno tem um modo próprio de desenvolver a



narrativa, isso nos permite defender que o texto literário constitui uma possibilidade de ensino de escrita criativa. O aluno percebe as estratégias utilizadas pela autora do conto lido e os efeitos de sentido produzidos por elas e, a partir desse reconhecimento, pode desenvolver um modo de dizer próprio. Assim, o aluno não faz uma redação, uma atividade escolar para adquirir apenas uma nota, mas ele mobiliza conhecimentos adquiridos em torno do que quer comunicar e consegue traçar estratégias para fazê-lo.

Narrativa 2

Skarlet

1	– Rápido, a menina já vai nascer! A bolsa já estourou. A mãe está com muita dor. Temos que pegar o bebê logo, antes que nos
2	percebam!
3	Conversavam os dois homens suspeitos pelos corredores do hospital . Os verdadeiros médicos se aproximaram do corredor e
4	os dois intrusos se esconderam:
5	–E agora, como vamos levar a criança? O tio é mesmo confiável?
6	– Não sei. Talvez não tenha coragem de entregar a própria sobrinha para ser cobaia de experimentos. Acho que esse cara
7	quer nos passar a perna!
8	–Ele não seria capaz! Nós temos um acordo. Combinamos que assim que a menina nascesse, ele a entregaria para darmos início
9	ao nosso projeto. Ele também tem seus interesses na nossa pesquisa.
10	Em uma sala, longe dali, um homem olhava para o relógio impaciente e andava de um lado para o outro, freneticamente:
11	–Droga! Isso está demorando demais! Será que minha irmã teve complicações no parto?
12	O homem estava preocupado, havia horas que sua irmã entrara na sala de cirurgia e nada de darem notícias. Não sabia como
13	contaria a ela que o marido havia morrido a caminho do hospital, em um acidente de carro. Foi quando a porta se abriu, revelando
14	um médico de semblante tristonho:
15	–Sinto muito. Sua irmã não resistiu, mas sua sobrinha felizmente conseguiu sobreviver. É uma garotinha linda e saudável.
16	A morte da irmã foi um baque para o homem que repensou o que fez e a negociação terrível pelas costas da irmã. Esteve mesmo
17	a ponto de ser cúmplice do sequestro de uma criança inocente, tudo por causa da sua ambição? Essa pergunta o assombrava e o
18	fazia se sentir um monstro. Mas ainda havia um jeito de se redimir: criaria aquela menina, educaria e daria uma vida confortável e
19	feliz para ela.
20	Depois de uma semana inteira ignorando as ligações e mensagens dos cientistas com quem havia quebrado o acordo , o
21	homem finalmente foi buscar sua sobrinha na maternidade, disposto a esquecer o passado e se dedicar àquela criança. Quem dera
22	fosse tão fácil! Quando saiu do hospital com a garotinha nos braços, dois homens apontaram seus revólveres para a cabeça deles:
23	–Achou que quebraria nosso acordo e sairia impune, Conan?
24	–Por favor, nos deixem em paz! Aquela ideia é loucura, não podemos fazer pouco caso de uma vida em nome de nossa ambição!
25	Um dos homens riu e bateu palmas, sarcasticamente:
26	–Muito lindo o seu discurso, mas se já acabou com as lições de moral, vamos levar a pirralha.
27	–Vocês são loucos, ela não tem mais ninguém no mundo, estava sozinha, não posso deixar que façam isso com ela. Não posso.
28	–Tá bem, Conan. Nós te deixamos ir com a garota, mas vai ter que aplicar o vírus nela.
29	–O quê?
30	–Isso mesmo, será interessante ver o desenvolvimento do vírus fora do laboratório, vamos ver se ele se adapta à hospedeira
31	deixando-a viver como uma garota normal.
32	–Mas, isso é...
33	–Isso nada! É pegar ou largar: você decide!
34	–Tudo bem. – suspirou derrotado. –Eu aplico o vírus nela, vamos até o laboratório.
35	Os três homens foram. Conan aplicou o vírus na sobrinha. Haviã criado aquele vírus a fim de descobrir sua reação no
36	organismo humano. Acreditavam que o vírus mudava drasticamente o DNA da pessoa infectada, tornando sua imunidade muito
37	alta, seus reflexos fora do comum e sua inteligência absurda.



38 Os cabelos da garotinha se tornaram azuis e seus olhinhos verdes expressivos ganharam um brilho anormal. Era o vírus se
 39 manifestando no corpinho frágil da garota. Apesar de tudo, Conan estava feliz pelo vírus não ter matado a garota e por ela estar
 40 bem. Um dia, se dirigiu ao cartório, para registrar a menina:
 41 –Que nome colocará, senhor?
 42 –Skarlet, minha pequena Skarlet.
 43 Conforme os anos iam passando, Skarlet crescia mais linda e encantadora. A garota tinha um aço muito especial com Conan,
 44 que estava feliz por tudo ter ficado bem. Quando completou seus dezesseis anos, fez um pedido a Conan: queria estudar em uma
 45 escola. Sempre havia estudado em casa; Conan nunca a tinha deixado frequentar uma escola, dizia que era para protegê-la, mas
 46 ela nunca soube exatamente de quê. Também nunca entendera o motivo de o seu cabelo ser azul; seu tio disse que se tratava de
 47 uma rara anomalia genética.
 48 Ela era super inteligente, super ágil e imune aos mais variados tipos de doenças, sinais de que o vírus tinha se adaptado ao seu
 49 corpo, ou o contrário! Durante o seu primeiro ano na escola, todos os professores se admiravam com o nível de conhecimento que
 50 Skarlet possuía. Não tinha amigos e dizia que não precisava de nenhum. Sempre séria e reservada, conquistava muitos olhares
 51 por ser dona de uma beleza exótica, mas nunca se apaixonara, queria seguir sem se apegar a nada e a ninguém.
 52 **Sua vida ia bem, mas mudaria em uma tarde ensolarada de outono, quando receberia uma ligação assustadora. A pessoa**
 53 **do outro lado lhe ameaçava:**
 54 –Saiba que estamos de olho em você e quando chegar a hora, iremos atrás de você para roubar o seu DNA.
 55 Ela foi para casa atordoada. Quem seria aquela pessoa? Contou o ocorrido ao seu tio que ficou perturbado e, num ato de
 56 desespero, decidiu que fugiriam do país.
 57 –O que está acontecendo, tio? Por que fugir? Foi só um trote, não há o que temer.
 58 –Sim, Skarlet, há sim. Eles querem te levar, querem extrair teu sangue e usar para produzir o vírus que injetei em você quando
 59 bebê. por isso o seu cabelo é azul e você é super inteligente, ágil e imune a doenças.
 60 –O quê?
 61 A garota não acreditava no que acabara de ouvir. Então, era por isso que todas aquelas coisas estranhas aconteciam com ela.
 62 Conan lhe explicou tudo sobre o vírus que corria em suas veias. Agora fazia sentido... As semanas seguintes foram de tensão e
 63 mistério. Inúmeras **cartas e e-mails ameaçando a moça** e a sua vida se transformou em um pesadelo.
 64 Durante meses, mudaram de endereço, inclusive em outros países. Em uma das fugas, estavam chegando no aeroporto quando
 65 foram abordados por cinco homens armados até os dentes:
 66 –Entregue a garota, Conan. Será melhor.–ordenou um dos homens, apontando a arma para a sua cabeça.
 67 –Vamos, Conan, não seja teimoso. Já vimos este filme antes e você sabe como acaba.
 68 –Não posso.
 69 –Se não pode, decida você, garotinha. Salvará inúmeras vidas, se vier conosco. Seu sangue poderá ser a cura para várias doenças
 70 até então incuráveis. Você não é egoísta a ponto de se negar a fazer isso, não é mesmo?
 71 –Não caia nos jogos mentais deles, Skarlet.
 72 Mas ela, pela primeira vez, não sabia o que fazer. Ela era o motivo de toda aquela confusão e resolveria do seu jeito. **“A briga**
 73 **terá fim se o motivo da briga morrer”**. Esses foram os últimos pensamentos de Skarlet, antes de se atirar na frente de um carro
 74 que passava em alta velocidade.
 75 Naquele dia, **Conan chorou**.
 76 Chorou como nunca havia chorado em sua vida. **Seria aquele um castigo dos céus?** Será que seus pecados foram tão graves
 77 para pagar tamanho carma? Devia ser isso mesmo! Talvez merecesse mesmo sentir aquela dor; e talvez ela nem fosse suficiente.
 78 Skarlet foi um anjo em sua vida, mas seu anjo partiu, deixando-o na terrível estrada da vida, na qual somos apenas passageiros.

A narrativa 2 também foi produzida a partir do conto “As formigas”. Percebe-se que o discurso direto ganha destaque desde o início do texto produzido pelo aluno, sendo responsável pelo desenvolvimento de boa parte da história. Isso representa a escolha desse recurso como estratégia narrativa para organizar os diálogos que sustentam a construção do suspense.



A linguagem mais informal empregada nos diálogos, como em *Não sei. Talvez não tenha coragem de entregar a própria sobrinha para ser cobaia de experimentos. Acho que esse cara quer nos passar a perna!* (linhas 6 e 7), em oposição à linguagem mais formal usada pelo narrador em 3ª pessoa, como em *Conversavam os dois homens suspeitos pelos corredores do hospital. Os verdadeiros médicos se aproximaram do corredor e os dois intrusos se esconderam* (linhas 3 e 4), demonstram maturidade do aluno quanto à adequação linguística à situação, isso revela a escolha da linguagem como recurso para provocar determinados efeitos de sentido.

Concernente ao suspense, notamos a introdução através do trecho *Sua vida ia bem, mas mudaria em uma tarde ensolarada de outono...* (linhas 52 e 53) e percebemos a intenção do aluno de oferecer pistas ao leitor em relação aos rumos que a narrativa tomará. Em *Inúmeras cartas e e-mails ameaçando a moça e a sua vida se transformou em um pesadelo.* (linha 63), as palavras *cartas* e *e-mails* contribuem para conduzir a expectativa do leitor. Porém, para quem já conheceu os responsáveis pela perseguição no trecho *Depois de uma semana inteira ignorando as ligações e mensagens dos cientistas com quem havia quebrado o acordo, o homem finalmente foi buscar sua sobrinha na maternidade* (linhas 20 e 21), o clima de mistério parece não se sustentar. E a escolha de um narrador-onisciente, que conhece os pensamentos das personagens (como em *Ela era o motivo de toda aquela confusão e resolveria do seu jeito. “A briga terá fim se o motivo da briga morrer”*, linhas 72 e 73), tem relação



direta com o fato de esse clima de mistério não ser mantido, por já ter fornecido informações importantes ao leitor.

Apesar disso, não temos uma falha na construção narrativa, mas uma estratégia complexa que mantém a atenção do leitor, porque o mistério é sustentado em torno do desfecho, que se mostrou surpreendente por se afastar do “final feliz” e ainda problematizou a questão das consequências das decisões de Conan, provocando uma reflexão ética muito pertinente, como no trecho *Chorou como nunca havia chorado em sua vida. Seria aquele um castigo dos céus? Será que seus pecados foram tão graves para pagar tamanho carma? Devia ser isso mesmo! Talvez merecesse mesmo sentir aquela dor; e talvez ela nem fosse suficiente. Skarllet foi um anjo em sua vida, mas seu anjo partiu, deixando-o na terrível estrada da vida, na qual somos apenas passageiros.* (linhas 76-78), no qual o leitor é enredado pelo narrador em suas perguntas.

Notamos, nessa narrativa, dois aspectos importantes: por um lado, a escrita é resultante das experiências de leitura do aluno, uma vez que ele mobiliza diferentes estratégias e demonstra a apropriação de recursos com base no acesso a diferentes modos de dizer; por outro, percebemos uma escrita pessoal e criativa que se afasta de tentativas de imitação do texto motivador e se utiliza de diferentes recursos para provocar efeitos de sentido nos leitores reais que, certamente, são envolvidos pela construção narrativa e se identificam eticamente, de alguma forma, com o desfecho.

Essa narrativa é um bom exemplo de que, quando oportunizamos uma leitura mais complexa aos alunos através da leitura subjetiva e



rigorosa do texto literário, as possibilidades de uma escrita mais complexa se ampliam e, em oposição aos textos utilitaristas do cotidiano e das mensagens instantâneas nas redes sociais, os estudantes podem desenvolver novas habilidades de escrita.

4. Afinal, por quais portos havemos de passar?

De acordo com a análise das duas narrativas produzidas durante o Módulo 2 e dos dados observados, afirmamos que o ensino de escrita focado no texto literário representa uma possibilidade de gerar resultados mais eficientes por:

- Permitir aos alunos a interação com diferentes culturas e linguagens, o que lhe fornecerá material para a escrita, já que só escreve quem tem o que dizer;
- Proporcionar o conhecimento e a valorização de diferentes modos de dizer, o que gera experiências de leitura e escrita significativas, bem como segurança para se expressar sem a preocupação de imitar um modelo;
- Conduzir à reflexão sobre diferentes estratégias e diferentes efeitos de sentido provocados por quem escreve e construídos por quem lê;
- Favorecer a projeção dos alunos através da escrita, de forma subjetiva, construindo a concepção de escrita como prática de participação social efetiva;
- Ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos, para além daquelas utilitaristas com as quais eles já têm contato em outros espaços sociais;
- Propiciar aprendizagens em relação aos aspectos formais da linguagem empiricamente, conferindo-lhes maior significado do que no método prescritivo de ensino.





Como resultado da pesquisa: i) identificamos maior autonomia na escrita em oposição à tendência de imitação dos autores de referência e uma escrita mais solta, mais livre, mais criativa e, assim, mais significativa; ii) observamos maior percepção quanto ao papel da caracterização do espaço e das personagens na produção de efeitos de sentidos, assim como maior preocupação com as pistas interpretativas ao longo do texto apontando para o desenlace e a redução considerável dos desfechos bruscos; iii) verificamos maior consciência em relação à função dos aspectos formais da linguagem na construção dos textos; iv) percebemos a valorização e a construção de experiências linguísticas, mas também estéticas e éticas, tanto individuais quanto coletivas; v) notamos que, quando oportunizamos práticas complexas de leitura subjetiva e rigorosa aos estudantes, eles ampliam suas estratégias de escrita de maneira mais complexa, como vimos nas duas narrativas analisadas.

Diante disso, o texto literário é uma possibilidade produtiva para o ensino da escrita na escola básica que pode ser adaptada para outros níveis de ensino, pois favorece o desenvolvimento da autonomia, a projeção da subjetividade e a construção de experiências de leitura e escrita para além das práticas utilitaristas, em resposta à excessiva exposição dos alunos aos textos de comunicação imediata nas redes sociais. Além de contribuir para a organização narrativa focada nos recursos e seus efeitos e não apenas na estrutura composicional do gênero discursivo.

Em se tratando de um trabalho na área de Linguística, vale destacar que o uso do texto literário colaborou substancialmente para a



análise de aspectos formais da língua; não na perspectiva prescritiva nem tampouco pelo uso do texto como pretexto para estudos gramaticais de frases ou trechos, mas pela reflexão quanto aos efeitos produzidos por palavras e construções, tanto durante a leitura, quanto durante a escrita/reescrita.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRILLÓN, S. A sociedade civil pede a palavra: políticas públicas de leitura e escrita e participação social. In: _____. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo: Editora Pulo do gato, 2011, p. 86-100.

FERRAREZI JR., C.; DE CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** 2.ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2015.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PETIT, M. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2017.





RIOLFI, C.; ROCHA, A.; CANADAS, M.A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROAS, D. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. DE. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.

TELLES, L. F. **Seminário dos Ratos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

O conteúdo deste texto é de inteira responsabilidade das autoras.