

A LINHA BATE NA PEDRA: OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

THE LINE HITS STONE: CREATIVE WRITING WORKSHOP IN TIMES OF ISOLATION

LA LÍNEA GOLPEA LA PIEDRA: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO

Alberto Fernando Gil Dias¹
Nayra Ferreira de Almeida²

Resumo: O presente texto propõe-se a apresentar um relato da realização de um curso de Escrita Criativa para alunos dos anos finais do fundamental II em contexto de isolamento social. Concluiu-se que atividades que destaquem e estimulem a imaginação são possíveis mesmo no formato remoto ou híbrido.

Palavras-chave: Escrita criativa; ensinos remoto e híbrido; disciplina eletiva

Abstract: This article aims to present an account of the realization of a Creative Writing course for students in the final years of elementary school in a context of social isolation. It was concluded that activities that highlight and stimulate the imagination are possible even in the remote or hybrid format.

Keywords: Creative writing; remote and hybrid teaching; elective course.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar un relato de la realización de un curso de Escritura Creativa para estudiantes de los últimos años de la escuela primaria en un contexto de aislamiento social. Se concluyó que las actividades que resaltan y estimulan la imaginación son posibles incluso en el formato remoto o híbrido.

Palabras clave: Escritura creativa; enseñanza remota e híbrida; curso electivo.

Introdução

Reconhecido como Pandemia pela OMS em 11/03/2020³, o Coronavírus tem causado uma crise humanitária e econômica global, a qual, a passos mais largos em alguns países do que em outros, a vacinação vem tentando amenizar. Uma das áreas que mais sofreram com as consequências do necessário isolamento social imposto pelo vírus foi a da Educação. Sobre esta, foram explicitadas algumas respostas à pergunta formulada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 5): “Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?”

O principal deles é o de que a escola teve que se adequar, de maneira súbita e urgente, ao universo digital, com o qual já vinha estabelecendo um diálogo há, pelo menos, duas décadas, para o qual, entretanto, a rede pública ainda apresenta dificuldades, sejam de ordem estrutural (falta de internet, computadores etc.) ou de formação (a falta de domínio por parte de alguns professores). Em consonância com esta mudança, houve também, no ano anterior à pandemia (2019), a flexibilização curricular nos ensinos Fundamental e Médio do Estado

¹ Universidade de Campinas.

² Universidade de Campinas.

³ Ver: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

de São Paulo, a qual permitiu a criação de novas disciplinas, entre as quais a de Eletiva, a qual propunha a livre escolha dos alunos por disciplinas específicas.

Tendo um dos autores do presente artigo ministrado uma disciplina eletiva intitulada “Escrita Criativa”, propomo-nos a apresentar um relato de experiência da realização desta disciplina, nos formatos remoto e híbrido, com o intuito de analisarmos os desafios e soluções encontrados em um contexto atípico, bem como os resultados apresentados diante de uma nova proposta curricular. Para isso, utilizamos como principais referenciais teórico-metodológicos as abordagens enunciativo-discursiva da linguagem de Bakhtin e histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski.

Inicialmente, buscaremos entender a flexibilização curricular ocorrida em São Paulo e as características da disciplina Escrita Criativa. Em um segundo momento, aprofundaremos a metodologia acerca dos procedimentos didáticos do trabalho realizado, buscando relacioná-lo com algumas concepções teóricas acerca de linguagem com a concepção de linguagem assumida e gêneros discursivos, em especial relacionados ao ensino digital, e, finalmente, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos.

A linha: um caminho possível

Em 2019, foi anunciado pelo governo do Estado de São Paulo uma flexibilização curricular para os anos do Fundamental II e Ensino Médio, a qual propunha a criação do chamado *Programa Inova*, que, com o intuito de propor “inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um” (SÃO PAULO, 2019, [n. p.]) criou 3 novas disciplinas que passaram a fazer parte do currículo das etapas em questão: Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. Cada uma das disciplinas apresenta características e finalidades distintas, como ilustra a figura a seguir:



Figura 1: As novas disciplinas do Programa Inova – Fonte: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>

A partir destas novas disciplinas, o autor Alberto, docente há 7 anos, em uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo, entendeu ser interessante oferecer aos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º) uma

disciplina eletiva que se propusesse a estimular a produção de gêneros textuais específicos, os quais valorizassem a imaginação e que dialogasse também com outras linguagens, como a fotografia, a música e o cinema, em um viés mais lúdico⁴. Foi assim que foi oferecida a disciplina *Escrita Criativa*, a qual foi ministrada entre março de 2020 a junho de 2021, e que seguiu o processo comum à disciplina Eletiva (conforme ilustração abaixo):



Figura 2: O processo de escolha das novas disciplinas – Fonte: <https://inova.educacao.sp.gov.br/eletivas/>

O objetivo desta disciplina era, sobretudo, favorecer a criação verbal a partir das subjetividades, de modo a apresentá-la para além de modelos prontos e impostos pela escola, ciente de que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2011a, p. 99). Além disso, buscou-se valorizar o cotidiano dos alunos como lugar possível para a criação artística, pois, assim com afirma Vigotski (2003, p. 239), também consideramos que “essa poesia de ‘cada instante’ é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética”.

Eis o modo como foi pensado o curso de Escrita Criativa, sobre o qual faz-se necessário apresentar algumas particularidades.

Escrita criativa e metodologia de trabalho

Nos últimos anos, os cursos de Escrita Criativa têm se popularizado, sobretudo nas mídias sociais (em especial no formato remoto). Há cursos ministrados por escritores reconhecidos

⁴ A expressão “lúdico” deve ser entendida aqui a partir da própria etimologia da palavra (do latim *ludo*, brinquedo), pois era esta a característica dos textos que eram objeto do curso, ou seja, textos em que se pudesse dar vazão à criatividade e à fantasia.

(como os de Marcelino Freire)⁵ e também por professores. Mesmo as universidades vêm abrindo espaço para esta modalidade especial de técnica de produção escrita: há cursos *Lato e Stricto Sensu* de Escrita Criativa, sendo o mais antigo e conhecido deles o da PUC-RS, ministrado pelo professor Luis Antonio Assis Brasil desde 1985. O curso de Escrita Criativa é diferente dos demais cursos que ensinam técnicas de produção textual (como Redação Jurídica, Científica etc.), porque, diferentemente dos demais, ele não precisa ter um *para que*. Isso porque os textos elaborados segundo esta técnica são textos sem outra finalidade senão o desejo de transpor em linguagem literária aquele “atravessamento” do qual nos fala Larrosa (2002, p. 21) e que tem a ver com a experiência de estar no mundo, apreendendo-o a partir de uma outra forma de ver, o “transver”. Com a palavra, Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2010, p. 350).

O poeta pantaneiro chama a nossa atenção justamente para aquilo que podemos chamar de gênese de toda arte, que é esse movimento da vida de ir além de si mesma, de superar sua realidade e espriar-se no terreno da fantasia e do prazer estético. Daí ter Vigotski toda a razão quando diz que “a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (2003, p. 233).

Com a decisão do fechamento das escolas no estado de São Paulo⁶ (como parte das medidas de contenção do avanço do Coronavírus), a metodologia de trabalho da disciplina precisou ser totalmente reformulada. Sem a possibilidade de encontros presenciais, a dinâmica das aulas deu-se através do uso, principalmente, de 4 ferramentas digitais: Whatsapp, Google Classroom, Google Meet e do CMSP (um aplicativo criado pela Secretaria de Educação de São Paulo). Com isso, o que antes era mais um recurso didático (as TIC’s), apresentou-se como o único meio possível de aprendizagem e interação.

A partir do momento da suspensão das aulas presenciais e ao longo do ano de 2020, as aulas ocorreram exclusivamente no formato remoto, tanto síncronas (acompanhadas em tempo real pelos alunos), quanto assíncronas (através de gravações e atividades postadas no Google Classroom). Já em 2021, passamos a utilizar o formato híbrido, o qual consiste em uma mistura com o uso de tecnologias que “integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais” (MORAN, 2015, p. 28).

Desde o início (então no formato remoto), as atividades pautaram-se em dois pressupostos:

5. Como comunidade (virtual, no caso), o processo deveria dar-se através de uma *interação ativa*, a qual basearia todo o posterior processo de criação verbal (BAKHTIN, 2006);
6. A valorização da *experiência* como lugar de produção de sentidos. Uma disciplina que tem como matéria-prima a imaginação e a escrita deveria, necessariamente, destacar a subjetividade dos alunos e sua relação com a linguagem, pois “A imaginação, portanto, está ligada à capacidade produtiva da linguagem: lembre-se que *fictio* vem de *facere*, o que ficcionalizamos é algo fabricado e, ao mesmo tempo, algo ativo. A imaginação, como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma⁷” (LARROSA, 1996, p. 17).

⁵ Disponível em: https://www.navega.art.br/products/escrita-marcelino-freire?gclid=Cj0KCQjwvY-LBhD6ARIsACvT72O10keGYxj7aa6MLeOoyhmXVV1B_35sLuf1j-SRZ55E5IQnJTh3gZsaAkzNEALw_wcB.

Acesso em: 11 out. 2021.

⁶ Decreto nº 64.864, de 16/3/2020. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>. Acesso em: 12 set. 2021.

⁷ “La imaginación, por tanto, está ligada a la capacidad productiva del lenguaje: recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma”.

Antes de apresentarmos a metodologia de trabalho utilizada, consideramos fundamental discorrermos acerca da concepção de linguagem que ancorou este projeto, e, conseqüentemente, sua expressão nos gêneros discursivos trabalhados.

Entrelinhas: linguagem e gêneros discursivos

A linguagem é a principal atividade do homem para se comunicar, é através dela que ocorre a enunciação na sociedade, ela veicula pensamentos, permite o diálogo entre pessoas, é comunicativa e mediadora do/no convívio social. “A língua é produzida socialmente. Sua produção e sua reprodução são fatos cotidianos, localizados no tempo e no espaço da vida dos homens” (ALMEIDA, 2011, p. 17). É através da linguagem e por ela que constituímos relações sociais e nos tornamos sujeitos.

A linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação (LEITE, 2006, p. 25).

Nesse sentido, é pela linguagem que se estabelece a constituição das relações sociais e culturais, as relações de falantes e ouvintes, escritores e leitores, ambos sendo sujeitos que participam ativamente desse processo. A linguagem traz consigo toda uma significação e é através dela que se dá origem a comunicação, a qual, por sua vez, se dá na forma de gêneros discursivos, presentes nas suas diferentes formas de expressão, sejam elas faladas ou escritas (BAKHTIN, 1997).

Sendo a utilização da língua relacionada aos “diferentes contextos de uso” (BAKHTIN, 1997, p. 279), os gêneros discursivos pelos quais ela se manifesta através de seus enunciados são, por natureza, heterogêneos, mas que podem suprimir suas fronteiras de acordo com algumas situações, como é o caso da criação artística. Isso se dá pois

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis. dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

O atual contexto do ensino remoto e híbrido tem se mostrado propício no sentido de revelar a fluidez entre os gêneros, bem como as semioses (linguagens), através dos diferentes recursos digitais que passaram a ser empregados nas aulas, em um processo de comunicação que, por dar-se em plataformas como Whatsapp, CMSP, entre outros, tende a reforçar “um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua” (MARCUSCHI, 2003, p. 20).

Desalinhos e realinhos – Outros modos possíveis de produção escrita

Muitas vezes, nas escolas, nos deparamos com alunos que escrevem redações e não produções de textos, sendo assim inseridos no sistema mecanicista de apenas escrever o que é mandado pelo professor, de escrever algo relacionado às atividades e não algo que tenha significado para ele e para o outro, seu interlocutor. Segundo Geraldi (2011a) “na escola não se

escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita” (p. 99). O autor ainda pontua que todos os anos têm se repetido os mesmos temas no que se tange a escrever textos, os quais ele denomina como insípidos e repetidos, sem vinculação com à realidade imediata do aluno.

Ometto (2005), inspirada no que diz Geraldi, traz em sua dissertação de mestrado inquietações sobre a formação de um aluno produtor de textos: como explorar a produção de textos nos alunos para algo que vá para além de uma redação? Como trazer a imaginação e um novo sentido para produzir textos e quais são as considerações que estes alunos formam através da escrita?

Entendendo que os produtores de texto não saem prontos de nossas mãos, professores das séries iniciais [e também finais da educação básica], mas também entendendo que existem alguns aspectos do processo que devem ser trabalhados e consolidados nessa etapa da escolarização, preocupava-me quanto ao como dimensionar o trabalho a ser feito e até onde chegar. Ao considerar as dificuldades e a complexidade do processo de produção textual – o que escrever e como organizar o que se decidiu dizer em sequências escritas – continuava a me indagar acerca das situações de uso e de exploração da escrita que eu possibilitava a meus alunos e das compreensões que eles, nessas condições, elaboravam acerca dessa atividade (OMETTO, 2005, p. 22).

Nesse sentido, é preciso que a escola também traga este olhar de inquietação, se perguntado para que e para quem seus alunos escrevem. Cabe à escola possibilitar aos alunos uma nova maneira de escrever textos, textos que não sejam lidos apenas pela professora, que não seja um texto apenas para destacar erros ortográficos e aspectos discursivos, encerrando assim seu ciclo de produção e circulação. Tal era a proposta que orientava o curso *Escrita Criativa*, em que a subjetividade dos alunos (sustentada por seu contexto sociocultural) pudesse expressar-se nos textos, usando para isso da mediação do professor, o qual não leva o conhecimento ao aluno, limitado na relação professor-aluno, mas que, para além disso, estabelece uma relação “professor-conhecimento-aluno”, em que mediar é um processo de apropriação pelo aluno de um sentido cultura e historicamente estabelecido por alguém que já o apropriou antes, no caso, o professor (SFORNI, 2008, p. 5).

Passaremos, a seguir, a apresentar algumas das atividades que foram realizadas ao longo do curso, bem como sua respectiva análise.

Minicontos

No dia 12 de julho de 2020, foi proposta, via Google Classroom, uma atividade de produção de minicontos. A proposta vinha acompanhada de uma folha (em PDF) com a definição de miniconto e exemplos, e alguns exemplos, tais como:

1 – “Fumaça” (Ronaldo Correia de Brito)
Olhou a casa, o ipê florido.
Tudo para ela.
Suspendeu a mala e foi (FREIRE, 2004, p. 183).

2 – “Só” (Fernando Bonassi)
Seu eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto... (FREIRE, 2004, p. 73).

3 – “No embalo da rede” (Carlos Herculano Lopes)
Vou
mas levo as crianças (FREIRE, 2004, p. 41).

Além dos poemas, havia também um vídeo do Youtube⁸ em que diversos escritores (como Marcelino Freire, Lygia Fagundes Telles, Andrea del Fuego, entre outros) falavam de sua relação com os minicontos. Paralelamente, o professor realizou uma videoconferência via Google Meet para apresentar o conteúdo e a atividade a ser proposta, a qual consistia na criação de um miniconto a partir de um tema de livre escolha, sem que houvesse um número mínimo de linhas, mas que se limitasse a até 7. Vejamos algumas das produções:



Figura 3: Foto produzida por aluna para ilustrar seu miniconto (Exemplo 1) – Fonte: Google Classroom

Exemplo 1: Os dias vão passando, em um mar de problemas um sentimento sem emoção, e tudo some em um vento sereno (aluna do 8ºA).

Exemplo 2: Algo doía dentro de mim, era apenas fome (aluna do 9ºA).

Exemplo 3: No primeiro acorde, fiquei apaixonado ao me ouvir (aluno do 8ºA).

Podemos perceber, nos exemplos acima, que os alunos produziram seus textos de acordo com os modelos apresentados, onde se destaca a sua subjetividade, transposta em linguagem literária. Tal fato pode ser comprovado pela linguagem utilizada em todos os textos: predominantemente conotativa (figurada), cujo uso está sustentado pela “capacidade de imaginação”⁹ (LARROSA, 1996, p. 17) e das intenções pessoais por detrás de cada texto:

O miniconto, como já dito, não se reduz apenas a contar uma história de maneira mais enxuta, e sim, busca despertar a atenção do leitor com outros objetivos: compor uma crítica social, despertar para uma reflexão a respeito

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3IoAs2BuI&t=9s>. Acesso em: 12 jul. 2020.

⁹ Ver nota de rodapé nº 7.

de um determinado assunto ou até mesmo para aguçar a capacidade intelectual do leitor (SANTOS, 2016, [n. p.]).

No caso desta atividade há tanto a mediação por parte do professor do encontro com a leitura de um novo gênero textual, quanto o estímulo à leitura pessoal de mundo (na perspectiva freiriana de “palavramundo”, em que o desenvolvimento da leitura se dá na “interação com o contexto” (FREIRE, 1989, p. 11), e que, através dessa relação, é capaz de produzir seu próprio texto, o qual é complexo de produção de sentido. Destaca-se também a importância da imaginação, a qual é ressaltada por Vigotski (2009), quando fala que a “atividade criadora do ser humano se baseia na imaginação e se manifesta em todos os campos da vida” (p. 14), e que tem um “papel fundamental no desenvolvimento e organização de nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 234).

Cabe ressaltar a relevância da escola em que pese o desenvolvimento da imaginação. Para além de um lugar de reprodução, onde predomina a chamada “educação bancária” (como a denominava Paulo Freire), a escola precisa assumir esse lugar de destaque onde o aluno pode, ao mesmo tempo que tem acesso aos diferentes saberes, adquirir o conhecimento, algo que é próprio da criação humana e que é favorecido por um ambiente que instigue a imaginação: “Daí a importância de defendermos o espaço da escola como um espaço que deve ser rico de experiências culturais e, se estamos falando de criação, um espaço de orientação dos sentidos, de “refinamento de um grau de sensibilidade às coisas que a cultura é capaz de dar” (PINO *apud* CRISTOFOLETI; OMETTO, 2016, p. 70).

Ademais, destacamos a multisssemiose presente na proposta e em algumas produções, onde diferentes tipos de linguagem (texto, vídeo, fotografia) integraram-se de modo a favorecer o chamado *multiletramento*, um tipo de letramento próprio da contemporaneidade composta de textos em que diferentes linguagens convivem, e que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Círculo de leitura virtual: *Sextou com contos*

Ao longo do desenvolvimento do curso, surgiu a preocupação acerca da falta de contato dos alunos com a literatura, através, principalmente, do contato com a biblioteca escolar, cujo acesso estava proibido em decorrência dos protocolos de isolamento adotados. Tal preocupação justificava-se pelo fato de considerarmos a leitura como um elemento propulsor da comunicação verbal, uma vez em que nela também está presente o diálogo, que sustém as relações sociais e torna possível a atribuição de sentidos às coisas, o que Bakhtin (1997, p. 126) chama de “evolução ideológica”. Essa mesma evolução, decorrente do processo comunicativo, era também observada pelo crítico Antonio Cândido, ao considerar a importância da literatura. Segundo ele, a literatura é essencial, pois ela possibilita o florescimento de sentimentos e ideias indispensáveis para o convívio em sociedade, bem como para o autoconhecimento. A esse aspecto, ele chama de *humanização*, pois

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade da vida e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

A impossibilidade do uso da biblioteca nos fez recorrer a um recurso que permitisse a continuidade do acesso dos alunos aos textos literários: arquivos em PDF disponíveis na internet. Dessa forma, criamos uma pasta na sala do Classroom da turma, chamada “Sextou com contos”, em que, toda sexta-feira, era carregada com um texto diferente.

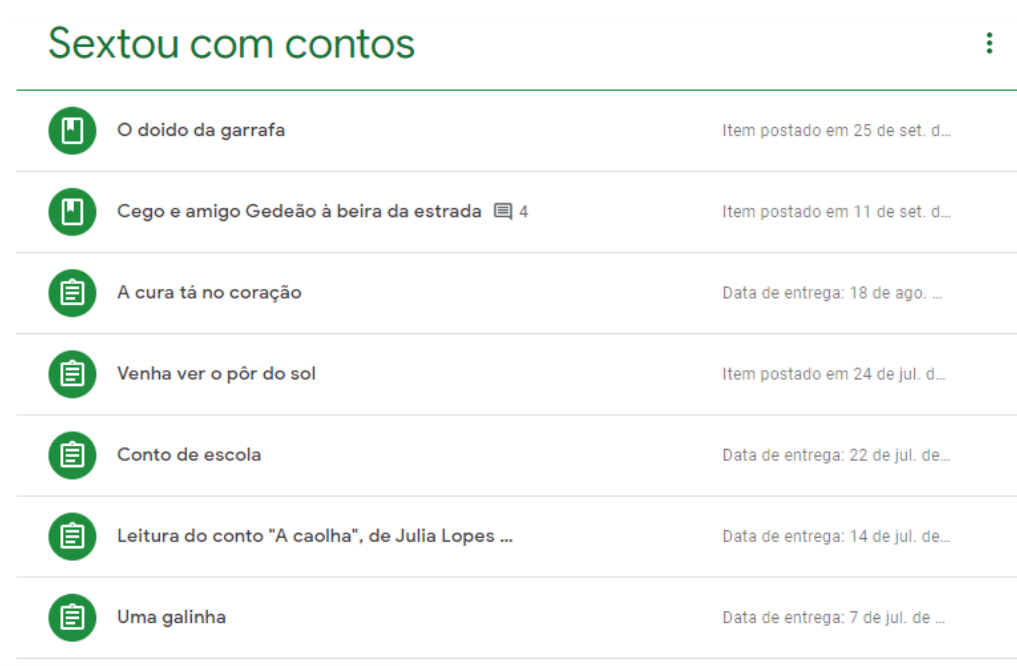


Figura 4: Relação de textos do projeto *Sextou com contos* – Fonte: Google Classroom

É importante destacar que, na seleção dos textos, valorizamos a diversidade de gêneros¹⁰, tais como: crônica, conto, letra de música, relato pessoal e, até mesmo, um hiperlink para um conto em áudio. Nesta atividade, temos a leitura como um processo de interação, no qual os alunos, o professor e as obras trabalhadas estabeleceram uma relação dialógica. Cabe destacar aqui o papel do professor como mediador, ajudando a fluir esse processo.

Ao postar os textos, o professor não cobrava nenhum tipo de avaliação ou produção escrita (um resumo, por exemplo). O que era incentivado era a troca de impressões através de um Fórum interativo, no qual os alunos podiam trocar suas experiências de leitura:

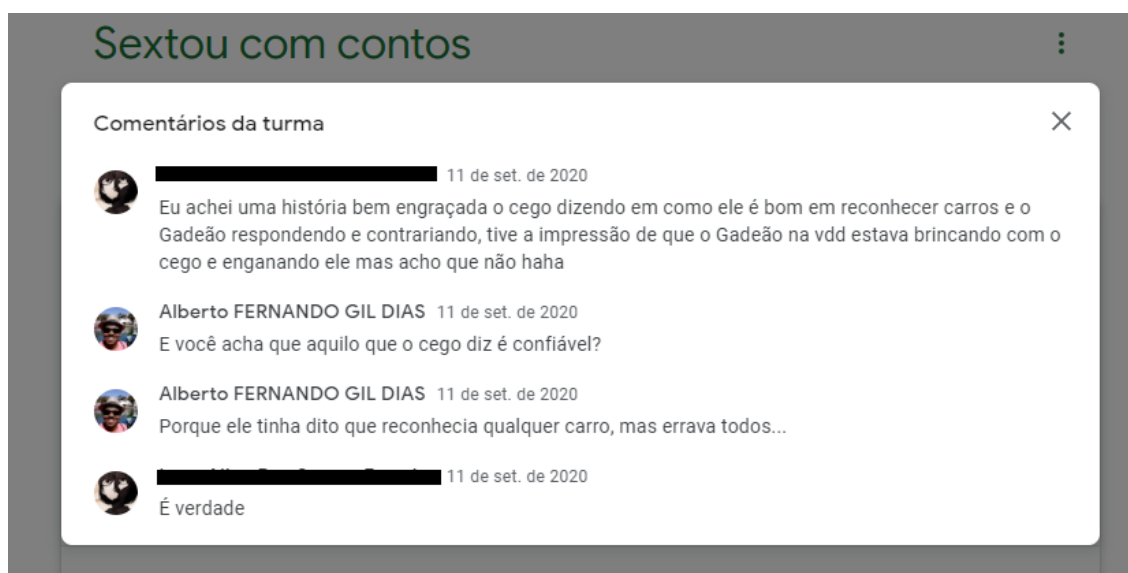


Figura 5: Exemplo de interação entre professor e aluno no projeto – Fonte: Google Classroom

¹⁰ A concepção de “gênero” na qual nos baseamos é a de Bakhtin (1997), ou seja, tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional de que se utilizam.

O comentário acima refere-se ao conto “Cego e amigo Gedeão à beira da estrada”, do escritor gaúcho Moacyr Scliar¹¹, em que dois amigos estão sentados à beira de uma estrada e um deles, cego, tenta adivinhar as marcas dos carros de acordo com o barulho de seus motores.

O que destacamos nesta proposta é a constituição de um ambiente leitor, mesmo que virtual. Esse ambiente propôs-se a ser uma comunidade de leitores, a qual nos constitui enquanto sujeito leitores (COSSON, 2014). O mesmo autor dirá que a leitura em grupo é importante, pois “estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p. 141). Há que se considerar, também, um aspecto importante: o objetivo das propostas de leitura. Na verdade, o objetivo principal era o simples fruir estético, o prazer da leitura. Aqui, estamos em sintonia com Vigotski (2003, p. 225), quando ele identifica e critica “3 objetivos estranhos (e nocivos)” impostos à estética: conhecimento, sentimento e moral. A estética, no nosso caso, está na natureza específica dos textos apresentados, ou seja, textos *literários*, os quais precisam ser lidos e apreciados como tais:

Em se tratando de educação infantil e ensino fundamental, pressupomos que as atividades realizadas, particularmente com **o texto literário**, devam ocorrer cercadas de MAGIA e que subjetividade, desejo, prazer, ludicidade, sedução, criação e fluência sejam as palavras-chave que permeiam todas as propostas educacionais em que a prioridade é a contação de histórias, a criação de um ambiente propício à leitura, aconchegante e instigante, com trocas entre os interlocutores. Será imprescindível, portanto, que se leve em consideração a especificidade do texto literário, e, se Literatura é Arte, como tal precisa ser compreendida e tratada (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, 176).

O contato com os textos literários, dessa forma, ajudou a nutrir a imaginação dos alunos, juntamente com outros recursos (como músicas, filmes e imagens) para que isso pudesse inspirar ideias para suas produções textuais, oferecendo a eles o “delírio” que o verbo tem que pegar, como escreveu Manoel de Barros (2010).

Considerações finais

Já de início, este curso teve que deparar-se com 2 desafios: o fato de ser novo e ser da incumbência exclusiva do professor a sua elaboração, plano de curso, bem como avaliação, como também o fato de, mesmo antes do primeiro encontro presencial, ser remodelado para o formato remoto. Como resultado parcial de uma disciplina que ainda está em curso, destacamos:

A diversidade de gêneros textuais trabalhados – A escolha por favorecer o contato com diferentes gêneros (como o conto, o miniconto, o poema, o diário, o fórum virtual etc.) deu-se para que pudéssemos instigar a criatividade dos alunos e, ao mesmo tempo, que eles tivessem contato com as peculiaridades de cada um dos gêneros. Para isso, foi importante uma *sequência didática*, através da qual houvesse uma certa relação entre os temas/atividades propostas, com objetivos estabelecidos. A importância da sequência didática relacionada ao trabalho com os gêneros é ressaltada por Dolz e Schneuwly, quando escrevem que “a consolidação da didatização dos gêneros textuais pode se dar por meio de sequências didáticas que são ‘um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual’” (2004, p. 97).

A pluralidade de linguagens – Ressaltamos que a multissemiose esteve presente ao longo de todo o curso, tendo sido favorecida pelas plataformas utilizadas. Entendemos que propiciar o contato com textos em que a linguagem verbal e visual se misturam trouxe para a realidade

¹¹ *Para gostar de ler: contos*. vol. 9. 6 ed. São Paulo: Editora Ática 1995, p. 22-24.

dos alunos, de modo vivo, discursivo, o conceito bakhtiniano de linguagem, o qual afirma que seu uso está atrelado às necessidades concretas, bem como que “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2006, p. 95). Dessa forma, observamos que

[...] o contato com textos multimodais enquanto gêneros discursivos permitiu a esses alunos construir significações sobre o conceito de texto e a sua importância na comunicação, entendendo que esta visão está associada ao que pretendemos expressar, à utilidade desta expressão, o meio em que está inserida e a percepção que cada um adquire de acordo com sua história, sua vivência e seu conhecimento prévio (SAMPAIO, 2018, p. 82).

O caráter eletivo do curso – Este foi o ponto central para que esse curso pudesse alcançar o fim a que se propunha: o fato de não ser obrigatório, mas eletivo. Ou seja: em sua grande maioria, o público-alvo era composto por alunos que tinham alguma familiaridade ou, pelo menos, interesse pela palavra em seu potencial estético. Isso proporcionou uma abertura à troca de experiências e às práticas de escrita movidas por contextos de identificação, os quais dessem sentido às propostas.

Ademais, temos a consciência de que o que obtivemos como resposta dos alunos até o momento é apenas uma semente de algo que precisará de tempo e novas oportunidades para desenvolver-se. Assim, fica a certeza de que as práticas de abordagem lúdica da escrita e o favorecimento de ambientes que propiciem a “leitura-fruição de texto” (GERALDI, 2011b, p. 75), em que o prazer sobrepõe-se ao dever, são essenciais e precisam encontrar os alunos mesmo em contextos hostis como o atual, em que a pandemia “revela e reforça desigualdades também na Educação” (SANTOS, 2020, p. 29). No entanto, há também a certeza de que, mesmo em meio a essa hostilidade, a palavra pode encontrar seus caminhos, “quebrando esquinas”, como diz o verso do poeta Leminski que vem logo após aquele que dá título a este relato de experiência¹².

Referências

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Ática, 2011, p. 9-17. (ePUB). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%2081tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. (Volóchinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

¹² O poema não possui título e está presente em LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 178.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 64-78, jan.-abr. 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Ática, 2011a, p. 99-101. (ePUB). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%A3o%20Paulo%20%2C%2081tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

GERALDI, João Wanderley. A prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Ática, 2011b, p. 70-78. (ePUB). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%A3o%20Paulo%20%2C%2081tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Trad. J. W. Geraldi, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Ática, 2006, p. 20-27.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19-36.

MORAN, José. Educação híbrida – um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-49.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. *A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da*

reflexividade nas crianças. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SAMPAIO, Lucimar Pinheiro da Silva. Gêneros discursivos depois da aula? leitura e produção de textos por meio do Google Classroom. In: BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *et al.* (Org.). *Letramentos e tecnologias digitais: navegando pela sala de aula da educação básica*. Belo Horizonte: Pipa Comunicação, 2018. p. 72-83. (Série Professor Criativo, volume 5).

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Julio César de Carvalho Santos. O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana. *Revista Pesquisas em Discursos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 2016, [n. p.]. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28277/28277.PDF>. Acesso em: 08 out. 2021.

SÃO PAULO. *Resolução SE 66, de 9 de dezembro de 2019*. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201912090066>. Acesso em: 06 maio 2021.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Cláudia Rosa.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Org.). *Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 169-203.

SFORNI, Marta Sueli de Faria Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, [n. p.]. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia estética*. Trad. C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Sobre os autores

Alberto Fernando Gil Dias. Licenciado em Letras e Pesquisador (nível Mestrado) na área de Leitura e Escrita (grupo ALLE-AULA) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: afgunesp@yahoo.com.br.

Nayra Ferreira de Almeida. Graduanda em Pedagogia e pesquisadora (Iniciação científica) na área de Leitura e Escrita (grupo ALLE-AULA) da Faculdade de Educação da UNICAMP.
E-mail: nayra.0501@hotmail.com.