

A Prática da Escrita Literária e o Gênero Conto no Ensino Médio: Teoria e Análise de Prática

Literary Writing Practice and the Short Story Genre in High-School: Theory and Practice's Analysis

José Carlos da Costa Júnior*

RESUMO: Este trabalho discute o papel da prática da escrita do gênero conto na escola, bem como analisa o percurso metodológico do projeto Conto, recontos: novas histórias, o qual é uma coletânea de contos produzidos por estudantes de 2º ano do Ensino Médio. Baseado em estudos anteriores (REUTER, 1996a; TODOROV, 1979; et al), também sugiro uma descrição para o gênero conto considerando seu domínio discursivo, propósito comunicativo, estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Além de apreço pela leitura e escrita, esse projeto foi um meio para que os alunos reivindicassem sua postura como autores e sujeitos produtores de conhecimento e arte.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita literária. Conto. Ensino de português.

ABSTRACT: This paper discusses the role of literary writing of short stories genre in language classroom, and it also analyses methodological issues of the Conto, recontos: novas histórias project, a short story collection made by 2nd year high school students. I also use a theoretical background (REUTER, 1996a; TODOROV, 1979; et al) to suggest a description of the short story genre regarding its discursive domain, communicative purpose, compositional structure, thematic content and style. Besides enjoying reading and writing, this project was an effective way to help students to claim their attitude as authors and subjects able to produce knowledge and art.

KEYWORDS: Literary writing. Short story. Portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

Um criminoso apaixonado pela vítima de um jogo violento, um nazista que ajuda judeus em cativeiro em plena guerra e um pai desesperado que troca seu bebê morto por um vivo no hospital, aparentemente, não têm nada em comum. Entretanto, todas essas são

* Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Correio eletrônico: carlosjuniorcosta1@gmail.com

 10.46230/2674-8266-11-2937

Distribuído sob



histórias, contos e novelas, criados por alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Engenheiro Pedro Magalhães, da cidade de Divinópolis, sob orientação da professora Áurea Teresa Gonçalves, disponíveis para leitura¹.

Apresentado ao projeto já desenvolvido pela professora quando lecionei Língua Portuguesa no referido estabelecimento, revisito esse trabalho no presente artigo e sugiro uma descrição do gênero conto, bem como reflexões sobre estratégias didático-metodológicas sobre a prática da escrita literária na escola. Já destaco ser possível desenvolver o gosto não apenas pela leitura, mas também pela escrita literária em escola pública, e de como isso contribui para que os alunos não apenas consumam, mas também produzam conhecimento.

Esta pesquisa se organiza conforme o exposto. Primeiramente, discuto a importância de praticar a escrita literária na escola, além de considerações didático-metodológicas para sua concretização. A seguir, baseado em estudos sobre o gênero conto, o mais lido e escrito pelos alunos em questão, sugiro uma sistematização acerca desse gênero com o intuito de facilitar sua instrumentalização (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011) em sala de aula. Depois, tem lugar o percurso metodológico realizado pela professora ao longo de todo o projeto, bem como outras considerações e sugestões a esse respeito. Posteriormente, apresento a configuração final do projeto, com pequenas sinopses de cada trabalho.

2 POR QUE PRATICAR A ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA?

O sociólogo e crítico literário Antonio Candido já afirmou que a literatura nos humaniza e que sua falta pode mutilar a formação da nossa personalidade, pois a literatura seria de uma necessidade universal e organizadora dos indivíduos porque dá forma a sentimentos e visões de mundo feitos a partir da linguagem (CANDIDO, 2004). Neste trabalho, defendo que essa riqueza proporcionada pela leitura de literatura pode ser potencializada quando aliada a práticas de escrita de textos literários na escola.

Esse ensino de literatura não raro esbarra em supostos problemas metodológicos a respeito de sua didatização. Reuter (1996a), por exemplo, avalia questões didáticas e conceituais envolvendo o ensino de literatura para o ensino de francês como língua materna na França. Segundo esse autor, em geral, os questionamentos a respeito da didática da literatura concernem a seus objetivos ou finalidades. Por isso, questões como “por que ensinar literatura?”; “qual definição temos de literatura?”; “o que estamos ensinando, de fato?” e “como avaliar esse ensino?” (REUTER, 1996a, p. 13) são frequentes.

Assim, Reuter elenca quatro objetivos possíveis para a estruturação e consecução do ensino de literatura, a saber, (I) desenvolver as competências em leitura e escrita; (II) construir a literatura como objeto do conhecimento; (III) desenvolver competências metodológicas e (IV) ajudar os alunos a se exprimirem e a se construírem como pessoas (REUTER, 1996a, p. 16).

Em linhas gerais, (I) diz respeito à vantagem de utilizar textos originais da literatura para contemplar uma gama de assuntos e gostos requisitados pelos estudantes, textos esses que certamente podem conquistar-lhes a atenção e estimular a leitura de vários outros textos literários. Além disso, o

¹ Todos os contos estão disponíveis para qualquer pessoa que acessar o link.: https://drive.google.com/open?id=19hi_zaB68sakWp9_D0h72ueRiWSSyFO5

autor afirma que a literatura é um dos meios consagrados para a expressão do sujeito e pode estimular a escrita, seja ela literária ou não (REUTER, 1996a, p. 17).

Já (II) se refere ao fato de a literatura ser entendida por Reuter como um patrimônio sociocultural fundamental dentro e fora da escola, na medida em que é um bem simbólico consagrado da sociedade que o produz e é um produto histórico essencial da construção da identidade linguística e nacional (REUTER, 1996a, p. 19).

O item III contempla a necessidade de encontrar estratégias metodológicas próprias para o trabalho com a escrita de textos literários e a reflexão sobre o fazer literário. Para Reuter (1996a, p. 20), a produção de textos literários não deveria ser considerada como algo atípico e secundário dentro da escola, pois a inventividade demandada por esses textos poderia estimular a leitura e engajamento dos alunos nas tarefas de produção escrita. Isso demandaria uma metodologia em constante processo de revisão e altamente criativa por parte do professor (ver seção 2.1.).

Com relação ao item (IV), trata-se de dar oportunidades aos alunos de falar de si, de se comunicar, de se compreender melhor por meio da mediação do texto literário, isto é, por meio da leitura e escrita desse tipo de texto dentro e fora da escola (REUTER, 1996a, p. 21)

Esse trabalho com o texto literário exige a transição do aluno apenas leitor e apreciador estético para um discente com postura de autor, capaz de criar um texto com intenção artística. Tauveron (2004, p. 4) sinaliza a importância de o aluno construir uma imagem de si dentro do seu discurso, de reivindicar, ao escrever, seu lugar de escritor ao tentar encontrar sua própria voz sendo autor em sala de aula. Por isso, é essencial que o professor forneça oportunidades para que os discentes compartilhem suas produções, para que essas sejam lidas como as de autores consagrados, com toda a singularidade do universo criado pelo texto literário “quer dizer, que sejam objetos de uma atenção estética” pelo público (TAUVERON, 2004, p. 4).

O compartilhamento parte do pressuposto de que a leitura é um ato comumente solitário, mas sua interpretação em sala de aula pode ser solidária (COSSON, 2009, p. 27), assim como podem ser compartilhadas as práticas nas quais os alunos explicitem suas dificuldades e satisfações ao escrever um texto literário (TAUVERON, 2004, p. 12). Para isso, proponho um conjunto de estratégias para promover a escrita literária em sala de aula na próxima seção.

2.1 ESTRATÉGIAS DE DIDATIZAÇÃO PARA A PRÁTICA DA ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA

Apesar de aparentemente óbvio, a escrita literária nasce das experiências de leitura do aluno, e o professor deve explicitar claramente aos discentes que “toda ficção é tirada de sedimentos (estereótipos, “scripts”, cenas, motivos, personagens, fragmentos de frases...) deixados pelas histórias ouvidas, lidas e memorizadas.” (TAUVERON, 2004, p. 10). Dessa forma, não vejo como factível um projeto de escrita literária que não passe também pela leitura e estímulo ao acúmulo de toda bagagem cultural possível, principalmente a advinda de outros textos literários.

Existem várias formas de estimular a escrita literária em sala de aula. Reuter (1996b) discute o

assunto tendo por base principal o imaginário e a criatividade. Segundo o autor, o primeiro pode ser entendido como “um material cultural estruturante e estruturador” enquanto a criatividade diz respeito aos “mecanismos específicos de produção (geração x transformação) de conteúdos” (REUTER, 1996b, p. 26). Nesse sentido, o conhecimento do discente a respeito de outros textos e prática sociais de linguagem, isto é, seu imaginário, pode ser transformado por sua criatividade, a qual deve ser estimulada pelo docente.

Reuter (1996b) sugere diversas estratégias para desenvolver a escrita literária. Na escrita por geração coletiva, por exemplo, os alunos podem continuar sequências narrativas feitas por outros alunos anteriormente e deixar a expectativa suspensa no máximo para que o outro continue (REUTER, 1996b, p. 35). Atualmente, esse tipo de atividade pode ser concretizado facilmente por meio da interface digital, como Google Docs, para escrita coletiva; e também sugiro o Wattpad, para escrita individual e produção de fanfics (cf. AZZARI e CUSTÓDIO, 2013, para escrita colaborativa, fanfics e Google Docs).

Outra forma produtiva para estimular essa escrita literária é trabalhar com hipóteses. Essa estratégia consiste em utilizar perguntas instigantes na sala de aula e que podem render bons textos literários de gêneros textuais variados. Reuter (1996b, p. 36) sugere diversas dessas questões, tais como: e se os elevadores partissem, sem aviso prévio, em direção à lua? E se os carneiros se tornassem carnívoros? E se um homem acordasse transformado em um inseto imundo, tal como em *A metamorfose*, de Kafka? Ou ainda, o que ocorreria em um baile à fantasia de amigos, quando, despido de seu traje ou máscara, um personagem não é mais reconhecido pelos seus; ou também se algum homem fosse comprar jornal e se inteirasse de que o periódico traz notícias ocorridas no dia seguinte?

A inversão (ou mudança) e inserção de elementos novos, incoerentes ou anacrônicos nas histórias também podem ser estimulantes para os discentes, de forma a esgotar todas as consequências disso na narrativa. No primeiro caso, de inversão ou mudança, referindo-se ao conto de fadas de Chapeuzinho Vermelho, Reuter sugere, por exemplo “e se o lobo fosse vegetariano?” (REUTER, 1996b, p. 37). No segundo caso, em relação a elementos novos, o autor sugere “e se alguém da Idade Média se introduzisse na atualidade?” (REUTER, 1996b, p. 37). Conforme o autor, esse tipo de procedimento é muito usado em paródias e permite transformar o imaginário do discente, além de também problematizar sua visão de mundo sobre temas atuais.

Ademais das estratégias supracitadas, destacam-se também a salada de contos; que é uma produção escrita na qual personagens ou elementos de diferentes histórias se encontram; a complementação, que é o preenchimento de lacunas deixadas pelas histórias ou criação de partes da narrativa de forma diferente, como clímax e desenlace; e a derivação, a qual consiste na criação do máximo de histórias possíveis a partir de uma outra conhecida ou canônica (REUTER, 1996b, pp. 33-39).

Outra estratégia interessante de estimular a escrita literária é praticá-la em muitos gêneros diferentes e estimular a integração de técnicas que modifiquem a verossimilhança dos textos em alguns pontos. Nesse sentido, Reuter (1996b, p. 33) sugere a inserção de fases ou elementos maravilhosos em textos de base realista e vice-versa; além de elementos ambíguos típicos de contos fantásticos (cf. TODOROV, 1979, p. 147).

De forma geral, o autor sublinha que o imaginário e a criatividade são apenas uma faceta do processo de escrita literária, e que é necessário que o professor insista na necessidade de planificação do

texto e prática da escrita de acordo com o gênero textual e objetivo da aula.

Por isso, na seção a seguir, faço uma sugestão de descrição² do gênero conto literário, pois este foi o mais presente no projeto *Conto, recontos: novas histórias*.

3 SUGESTÃO DE DESCRIÇÃO DO GÊNERO CONTO

Neste trabalho, o gênero textual é entendido como um tipo relativamente estável de enunciado presente em todas as interações humanas. Esses enunciados, de número indefinido, se caracterizam por seu domínio discursivo e propósito comunicativo sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (MARCUSCHI, 2008). Algumas dessas categorias, discutidas a seguir, são mais facilmente definidas do que outras, e sua problematização, ainda que sem respostas completas, permite visualizar quais são mais transponíveis didaticamente, de forma a facilitar o trabalho do professor.

O domínio discursivo pode ser entendido como uma esfera da vida social ou institucional, tais como a jornalística, religiosa, jurídica ou pedagógica, nas quais práticas de interação organizam formas de comunicação e estratégias de compreensão (MARCUSCHI, 2008, p. 194). No caso do conto, o domínio discursivo predominante é o ficcional, assim como a épica, os poemas ou a maioria dos romances. Nesse ponto, destaco que é justamente essa ficcionalidade inerente ao conto que ajuda a distingui-lo da crônica, a qual transita entre o domínio discursivo jornalístico e o ficcional com maior facilidade (COSTA JÚNIOR, 2018).

Já o propósito comunicativo do conto, isto é, sua função, é uma definição pouco palpável para textos literários. Afinal, qual o propósito comunicativo de um texto literário além do estético e de contar uma história? Como não é intenção deste trabalho colocar ponto final, e tampouco chamar para si a discussão de “o que é literário?” (COMPAGNON, 2014, p. 29) ou “literatura para quê?” (COMPAGNON, 2010), faço a sugestão de que o propósito comunicativo de um conto é o de contar uma história, com a necessária estética e plasticidade que textos literários e obras de arte possuem.

A estrutura composicional do conto é um terreno que permite definições mais precisas. Koch e Elias (2014, p. 110-111) consideram que a estrutura composicional (chamada pelas autoras de “estruturação composicional”) diz respeito à forma de organização, distribuição de informações no texto e elementos não verbais, tais como cor, padrão gráfico, entre outros. No conto, isso pode se traduzir em uma narrativa curta, geralmente veiculada em livros, antologias ou suportes mais contemporâneos, como blogs e aplicativos como o *Wattpaad*. Essa narrativa é majoritariamente em prosa e pode ter diferentes tipos de narrador e elementos como diálogos. Além disso, um conto possui uma situação inicial a partir da qual a história se desenvolve, com a passagem rápida de uma situação de equilíbrio a outra de desequilíbrio, até o clímax e desenlace (TODOROV, 1979, 135-166).

Essa situação de desequilíbrio é a passagem de um acontecimento a outro. Para Todorov (1979, pp. 147-166), uma narrativa se fundamenta principalmente na passagem de uma situação de equilíbrio, marcada por descrições e pelo pretérito imperfeito, a uma situação de desequilíbrio, marcada por situações que impulsionam a narrativa, em geral, pelo pretérito perfeito e presente histórico. São eventos que, no

2 A descrição do gênero novela não é realizada neste artigo por uma simples questão de espaço e foco.

conto, tendem a ocorrer rapidamente devido a sua curta extensão.

No conto, esse início é usualmente seguido pela ascensão de tensão e pequeno espaço entre o clímax e o desenlace, ponto em que se difere de textos como o romance, que possui uma fase de maior equilíbrio e menor ascensão de tensão até seu desenlace (TODOROV, 1979, pp. 147-166) como, por exemplo, em epílogos de romance. Além disso, Coelho (2013) destaca também que a caracterização das personagens e do espaço de um conto tende a ser curta, e a efabulação, termo que a autora utiliza para designar o recurso pelo qual os fatos são encadeados na trama, geralmente se desenvolve em torno de uma única ação, situação ou acontecimento devido à necessidade de condensação do conto.

Para além de início, complicação, clímax e desenlace, alguns contos possuem estruturas internas particulares. Os melhores exemplos disso são os contos de fadas, como em *Chapeuzinho Vermelho*, e o conto maravilhoso, como *As mil e uma noites*. De acordo com Coelho (2013, pp. 109-110) esses tipos de contos possuem a seguinte estrutura: (I) desígnio, que é uma forma de desejo que leva o herói à ação; (II) viagem, que é o requisito inicial para conquistar o desígnio; (III) obstáculos, que são os desafios à realização pretendida; (IV) mediação auxiliar, quer seja por meio mágico, como uma fada, quer seja por meio natural, como pelas virtudes da personagem e (V) a conquista do objetivo e superação de uma condição desfavorável à personagem em questão.

Já o conteúdo temático é o conteúdo geralmente veiculado em um gênero e a expectativa a ser correspondida por um interlocutor na leitura de determinado gênero textual (TRAVAGLIA, 2007). Em contos, o conteúdo temático é muito diverso e de difícil categorização, principalmente devido à ficcionalidade e subdivisões do gênero, tais como conto de fadas, conto fantástico, conto estranho e conto maravilhoso (cf. TODOROV, 1979). Convém considerar que, independente da classificação, um conto “registra um momento significativo na vida da (s) personagem (ns). A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir o todo ao qual aquele fragmento pertence” (COELHO, 2013, p. 71).

O estilo é a definição mais fugidia e de difícil sistematização. Compagnon (2014, 163-191) argumenta que a palavra *estilo* é utilizada de modo muito polissêmico e se refere a vários campos do conhecimento, inclusive ao senso comum. Dessa forma, o estilo pode ser norma (cânone); ornamento da linguagem; desvio da forma corrente da linguagem; gênero ou tipo; sintoma (objetivo ou que expressa singularidade) e expressão de uma cultura (cf. COMPAGNON, 2014, 164-171). O autor oferece uma definição geral para estilo: “o estilo, no sentido mais amplo, é um conjunto de traços formais detectáveis, e ao mesmo tempo o sintoma de uma personalidade (indivíduo, grupo, período)” (p. 170-171). Ademais, Compagnon defende que pela descrição e análise de um estilo “o intérprete reconstitui a alma dessa personalidade” (p.171).

Apesar dessas valiosas contribuições de Compagnon (2014), o estilo segue sem critérios precisos para ser definido e avaliado. No entanto, entendo que o professor tem esse conhecimento intuitivamente. O estilo do conto que o aluno vai produzir é a manifestação de sua subjetividade; do nível de formalidade das suas escolhas linguísticas; da adequação de suas escolhas para seu texto literário. Cabe ao professor, portanto, preencher essa lacuna descritiva do estilo para apreciar e aprimorar o estilo de seus alunos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ESTRUTURA DO PROJETO

Metodologicamente, a professora em questão organizou seu projeto em quatro momentos diferentes. O primeiro, que consistiu na seleção de textos e atividades de leitura; o segundo, no qual houve apresentação de seminários sobre as obras lidas; o terceiro, que consistiu na produção escrita coletiva de contos; e o quarto, no qual houve a culminância e apresentação pública do projeto. Cada um desses processos, assim como o projeto, são detalhados nesta e na seção a seguir. Além disso, teço alguns comentários a respeito desse percurso metodológico e sugiro novas possibilidades de trabalho com o texto literário.

Em primeiro lugar, a seleção de obras a serem trabalhadas para estimular a leitura visava a atender também às necessidades do currículo do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no 2º ano do Ensino Médio. Por isso, a professora optou por sugerir a leitura de obras canônicas da literatura brasileira, de modo que o gênero conto e o romance, preferidos para a atividade de leitura pelos alunos, foram escolhidos por cada grupo a partir de uma lista prévia. As obras escolhidas são de estética comumente associada ao Realismo (cf. BOSI, 1994, p. 173), todas de Machado de Assis, entre as quais se destacam os contos *O alienista*; *A cartomante* e *Uns Braços*; além dos romances *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

A opção por trabalhar com textos canônicos em um projeto que visava principalmente à produção escrita de contos é perfeitamente justificável, apesar de isso sequer ter sido cogitado como um problema pela professora do projeto. Destaco que o cânone “guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com nossa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2009, p. 34). Afinal, temas como ciúme, traição, triângulos amorosos e paixões adolescentes, muito comuns na obra machadiana, independem da época em que foram escritos, pois seguem perfeitamente contemporâneos.

Devido à grande extensão da maioria dos textos, apenas as atividades iniciais de leitura foram realizadas dentro de sala de aula. Nesse sentido, podemos categorizar essas atividades como as de motivação e introdução propostas por Cosson (2009). Segundo Cosson (2009, p. 55), a motivação é a atividade inicial a partir da qual o professor dirige o interesse dos alunos para a obra a ser lida. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de perguntas a respeito de algum tema que é tratado na obra e que, de alguma forma, também se relaciona à realidade, mas sem mencionar a obra. Essa motivação não poderia passar de uma aula, e deve ser seguida imediatamente da introdução, de mesma duração.

Já a introdução consiste na apresentação sumária da obra e do autor (COSSON, 2009, p. 57). Ao falar da obra, o professor pode simplesmente justificar sua escolha e falar da importância do texto no período em questão e atualmente; mas também pode fazer uma breve síntese sem revelações importantes sobre o enredo, a fim de despertar o interesse dos alunos (COSSON, 2009, p. 60). Ambas as estratégias são válidas e o professor deve ter cuidado apenas para não encurtar demais o que denomino de travessia do leitor.

Tal como em *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, não é raro que o leitor encontre um texto cheio de obstáculos até uma interpretação satisfatória, assim como narrativas não lineares, linguagem

complexa e elementos intertextuais que, muitas vezes, apenas o professor tem e que poderiam ser explicitados preferencialmente depois da leitura do aluno. Trata-se de um processo de engrandecimento progressivo do leitor, e caberia apenas um esboço de um mapa a ser feito pelo próprio leitor, que vai trilhá-lo de acordo com seus conhecimentos e engajamento na leitura.

Antes da apresentação das obras em forma de seminário, a professora relata ter acompanhado a leitura por meio de perguntas e pequenos debates. Isso também é previsto por Cosson (2009, p. 62), o qual destaca que “a leitura escolar precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Nesse caso, o objetivo final era a apresentação de um livro, a princípio apenas de contos, para a escola em data já definida, de sorte que esse acompanhamento era indispensável.

Posteriormente, ocorreram as apresentações dos seminários. Nessa ocasião, os alunos deveriam recontar oralmente as obras lidas a toda sala. Cosson (2009, p. 64) destaca que a interpretação de uma obra envolve o diálogo do leitor, autor e comunidade, e que o leitor entretece os enunciados para fazer as necessárias inferências e intertextualidades para a interpretação do texto. A respeito da interpretação, Koch (2014) destaca principalmente a interação do leitor com o texto, além do conhecimento enciclopédico requisitado para que essa construção de sentido seja feita. De minha parte, realço que, quando os alunos recontam as obras a toda a sala, existe outra interação, a do leitor com a comunidade, e essa solidarização da leitura gera novos sentidos, pois os discentes interagem entre si e confrontam interpretações ocasionalmente diferentes das suas. Cosson (2009) assinala também que “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2009, p. 66). Por essas razões, a interpretação que sai do individual e passa pelo coletivo pode ser vista como positiva.

De acordo com a professora, não houve produção escrita inicial do gênero conto, mas, desde o início da escritura até sua revisão final, ela auxiliou os discentes nesse processo. É possível afirmar que essas práticas configuram uma forma de produção modular de uma sequência didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011) para instrumentalização dos alunos de como produzir um conto. Nesse sentido, destaco a necessidade de explicitar ou problematizar com os alunos as características do gênero conto, a saber, domínio discursivo, estrutura composicional, propósito comunicativo, conteúdo temático e estilo usualmente encontrados em contos, conforme já discutido neste trabalho.

Já a última etapa do projeto consistiu em sua apresentação para toda a escola. Nesse ponto, utilizo as palavras da própria professora:

O lançamento da coletânea ocorreu nas dependências da própria escola, em ato solene, homenageando os autores, alunos do 2º ano, com a presença de toda a comunidade escolar, seguido de um sarau com declamações, danças e números musicais. O referido evento de culminância do projeto literário foi um acontecimento histórico para a escola, por se tratar de uma publicação cujos autores foram os próprios alunos, que orgulharam muito aos familiares, professores e, principalmente, a mim, como professora coordenadora e orientadora do projeto.

4.1 ESTRUTURA DO PROJETO

No total, os alunos fizeram oito produções, uma para cada grupo. Apesar de maioria dos textos de estímulo trabalhados em sala terem sido contos e dois romances, alguns grupos investiram na produção de textos mais longos e folhetinescos, como novelas, caso de *Game over* e *Não precisa ser perfeito, apenas dê o seu melhor*. Esses textos são divididos em capítulos e com usuais clímax sem desenlaces no final de cada capítulo, de modo que mantêm a expectativa de resolução de uma complicação sempre para o capítulo seguinte.

O quadro a seguir traz um pequeno resumo de cada um dos oito textos produzidos pelos alunos:

Quadro 1- Estrutura geral de Contos, Recontos: Novas Histórias		
Nome da produção	Gênero	Sinopse
A luz da esperança	Conto	Enquanto Heitor luta em uma guerra na Alemanha, Melina, sua esposa, sofre com a solidão em um conto epistolar.
A superação da dor a partir do amor	Conto	Duas mulheres, amigas, dão à luz no mesmo dia. No entanto, um dos bebês morre e é trocado pelo sobrevivente, ou seja, com famílias invertidas. Posteriormente, essas famílias se reencontram e algo inesperado ocorre.
Game Over	Novela/pequeno romance policial	Prestes a se suicidar no jogo Baleia Azul, uma jogadora misteriosamente desaparece. O curador do jogo vai encontrá-la pessoalmente e acaba se apaixonando por sua vítima.

Além das fronteiras	Conto	Um soldado do exército de Hitler se apaixona por uma judia prestes a ser executada. Arrependido, o soldado tenta sabotar os nazistas e ajudar os judeus a escaparem das torturas e da morte em plena Segunda Guerra Mundial.
Encontros e desencontros: a trágica história de uma paixão	Conto	Um brasileiro se apaixona por uma americana nos Estados Unidos e ambos vivem uma história de amor até aparecer um terceiro elemento e reconfigurar a vida do casal.
Não precisa ser perfeito, apenas dê o seu melhor	Novela	Aluno aplicado na escola, Eduard é convidado a participar de uma dança na escola. Envergonhado por sua pouca aptidão para dança, o jovem tenta provar para a mãe, ex-dançarina, que pode se superar.
Sonho de peão	Conto	Impulsionado a viver na cidade para obter melhores condições de vida do que no campo, o jovem Rodrigo segue à procura de seu sonho: ser peão.
É nos momentos difíceis que encontramos o verdadeiro sentido da vida	Conto	Uma jovem adolescente, anônima, revela detalhes de sua personalidade, marcada por problemas de convívio social e pelo abandono quando criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investir na prática da escrita literária é um modo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e engajá-los como sujeitos produtores de conhecimento. Ao passar por cada etapa desse

projeto, os alunos foram instigados a ler, a solidarizar sua leitura e a tecer novos textos baseados em suas experiências de mundo. Dessa forma, realço que pode ser proveitosa a descrição sistemática dos gêneros textuais passíveis de serem ensinados na escola a partir de sua configuração mais estável, de forma que o professor possa modular suas sequências didáticas mais facilmente ou encontrar soluções para transpor didaticamente a escrita desses gêneros.

REFERÊNCIAS

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs...a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.) *Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 73-92.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo, Cultrix, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, pp. 169-191.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria*. Literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

COSTA JÚNIOR, J. C. O gênero crônica e os resultados de sua prática em sala de aula. *Revista E-escrita*, V.9, 2018-2. pp. 94-107. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/download/3304/pdf>, acessado em 12/01/2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado das Letras, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

REUTER, Y. Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire. *Revista Repère*. Recherches en didactique du français langue maternelle, número 13, 1996a, pp. 7-25, Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_13_1_2172 acesso em 12/01/2020.

REUTER, Y. Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Revista Pratiques*, número 89, março de 1996b, pp. 25-44. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_89_1_1766 acesso em 12/01/2020.

TAUVERON, C. De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. *Anais do 9º colóquio de AIRDF*, Québec, 26 de agosto de 2004, pp. 1-16. Disponível em: http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf acesso em 12/01/2020.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Editora Perspectiva, 1979.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Revista Alfa*. Nº 51 (1), pp. 39-79. São Paulo, UNESP, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127> acesso em 12/01/2020.